



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

WÁLISSON CLISTER LIMA MARTINS

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS PROJETOS
PEDAGÓGICOS CURRICULARES DO CURSO DE LICENCIATURA EM
HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**

Rio Branco

2021

WÁLISSEON CLISTER LIMA MARTINS

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS PROJETOS
PEDAGÓGICOS CURRICULARES DO CURSO DE LICENCIATURA EM
HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (Ufac), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente

Orientadora: Profa. Dra. Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra

Rio Branco

2021

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

M386e Martins, Wálisson Clister Lima, 1996- .
A educação das relações étnico-raciais nos projetos pedagógicos curriculares do
Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre / Wálisson Clister
Lima Martins. – 2021.
145f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação
em Educação, Mestrado em Educação, Linha de pesquisa: Formação de Professores e
Trabalho docente. Rio Branco, Acre, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra.
Inclui referências, anexos e apêndice.

1. Educação. 2. Relações étnico-raciais. 3. Formação de professores. 4. Licenciatura
em História - UFAC. I. Bezerra, Simone Maria Chalub Bandeira, Profa. Dra. (orientadora).
II. Universidade Federal do Acre. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título

CDD: 370

WÁLISSEON CLISTER LIMA MARTINS

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS PROJETOS
PEDAGÓGICOS CURRICULARES DO CURSO DE LICENCIATURA EM
HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**

O presente texto dissertativo com vistas à realização do Exame de Defesa apresentado à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (UFAC), em nível de mestrado, com área de concentração em Educação e Linha de Pesquisa em Formação de Professores e Trabalho Docente foi avaliado e aprovado em **23 de agosto de 2021**, por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra - Presidente/Orientadora
PPGE/UFAC. E-mail: simone.bezerra@ufac.br

Profa. Dra. Carolina Tamayo Osorio - Membro Externo
PPGE/UFMG – Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em
Educação
E-mail: carolinatamayo@ufmg.br

Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado – Membro interno.
PPGE/UFAC. E-mail: taniaufac@gmail.com

Profa. Dra. Vera Lúcia Magalhães Bambirra – Membro Suplente.
PPGE/UFAC. E-mail: verabambirra@bol.com.br

Rio Branco

2021

Este trabalho é dedicado aos indivíduos e coletivos, do presente e do passado, que abriram caminhos e contribuíram para que construíssemos a presente pesquisa.

Dedicamos também aos professores em formação e aos professores da Educação Infantil, Básica e do Ensino Superior, para que compreendam a necessidade e atuem em favor de uma (re)educação das relações étnico-raciais.

AGRADECIMENTOS

Tomo em minhas mãos a liberdade poética.

Agradeço, primeiramente, à população negra (especialmente os diferentes movimentos negros) que, ao longo de sua experiência em diáspora, lutou contra o racismo e contra a colonialidade, pautando sempre a própria história e cultura, denunciando o que hoje conhecemos como as perspectivas eurocêntricas de ser, poder e saber. Sem a atuação do movimento negro, esse trabalho não existiria.

À minha vó e minha mãe, que me ensinaram quase tudo e sempre incentivaram minha vida escolar, me apoiando material e emocionalmente, muitas vezes para além de suas formas de ver e conceber o mundo. À minha irmã, tias(os) e primas(os) e meu pai, que, também marcadas(os) por formas de conceber e pensar o mundo muito diferentes da minha, diariamente me fazem aprender a conviver comigo mesmo, com os outros e em sociedade.

Às amigas(os) e colegas do Neabi/Ufac, que me fortaleceram constantemente para não desistir de efetivar essa pesquisa. Em especial à Profa. Flávia Rodrigues Lima da Rocha, exemplo de pesquisadora e professora, cujas palavras sabiamente pensadas e proferidas me colocaram em encruzilhadas e me permitiram ver mais longe os destinos e relevos de cada caminho, andando comigo em vários momentos. À Andressa, minha amiga pesquisadora e companheiríssima, sempre se fazendo presente nas quintas-feiras pandêmicas na Ufac. Ao Maycon, meu amigo pesquisador, sempre transgredindo as (entre)fronteiras do Parque da Maternidade nas caminhadas de domingo, lamentando e ouvindo minhas lamentações sobre pesquisas & dores. À Kaliny e Beatriz, pelas refrescantes presenças no compartilhamento de trabalhos, alegrias e aprendizagens. À Joana, Danilo, Alana, Mary, Bianca, Jardel, Cláudia e todos os outros que participam dessa luta antirracista e acadêmica junto a mim. Ao Fábio, que embarcou (de barco) nessa longa estrada (de piçarra) comigo e que, desde que o conheci, me ajudou a ser quem eu sou. Obrigado, flor (de lis).

Às(aos) minhas(meus) amigas(os) que assistiram (em ambos os significados da palavra) essa árdua caminhada e estiveram próximas(os) a mim, me incentivando e palavreando para que eu continuasse: Hemilly, Thais, Adriano, Bruna, Denise, Poliana, Elineide, as duas Janaínas, Jheiny, Juliana, Késia, Henry, Júlia, Jhayne, Samara, Shayra, Carina, Francimara, Ana Paula, Kleber e muitas(os) outras(os) cujos nomes não estão citados aqui, mas estão muito presentes no meu coração.

À Ufac, instituição pública e gratuita, na qual eu me formei professor e pesquisador. Aos professores do PPGE da Ufac e da UFPR, que tanto me ensinaram e contribuíram para minha pesquisa e minha formação: Elizabeth, Ednaceli, Lucimar, Paulo, dentre outros.

Aos colegas do PPGE/Ufac que enfrentaram o desafiador e pesaroso trabalho de construir pesquisas em educação durante uma pandemia nefasta e um desgoverno catastrófico.

Aos membros da banca do Exame de Qualificação da Dissertação: Profa. Dra. Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra, Profa. Dra. Carolina Tamayo Osorio, Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado e Profa. Dra. Vera Lúcia Magalhães Bambirra pelas leituras cuidadosas e contribuições.

À minha orientadora, Profa. Dra. Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra por ter aceitado orientar este trabalho. Exemplo de pesquisadora e professora, que analisa, avalia e luta (muitas vezes contra as normas postas) em favor de um processo educativo mais compreensível, cujo principal sujeito seja o aluno. E o faz sem perder o sorriso e a espontaneidade.

A todos que estão sobrevivendo (e aos mais de 500 mil que não conseguiram sobreviver) em plena pandemia e estado de péssima gestão do poder público. A todos que, ainda assim, elaboram forças para a construção de um futuro antirracista, justo e democrático. Esperancemos, no sentido freiriano, de ação.

À Capes por, mesmo em um contexto de sucateamento das instituições estatais de apoio à pesquisa e à educação, apoiar financeiramente a execução da presente pesquisa.

Mona!
Ponha-te neste dia sobre as nações e sobre os reinos
Para arrancares
Para derrubares
Para destruíres
E para arruinares!
Edificando e plantando videira [...] (VENTURA PROFANA,
PODESERDESLIGADO, 2020).

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas.
Pessoas mudam o mundo. (FREIRE, 1979, p.84).

RESUMO

Resultado de reivindicações políticas e sociais históricas levantadas pelo movimento negro brasileiro desde o século passado, a Lei 10.639/2003 e documentos decorrentes instituem a obrigatoriedade do trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais e ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em toda a Educação Básica. Esses documentos trazem como proposta uma alternativa de projeto social baseada no antirracismo enquanto princípio fundamental para uma reeducação das relações étnico-raciais, entendendo a educação escolar enquanto um lugar essencial nessa perspectiva, e, conseqüentemente uma preocupação por uma formação docente que seja condizente com os objetivos pretendidos. A disciplina de História ocupa, nesse sentido, um lugar privilegiado na promoção e compartilhamento de conhecimentos que discutem os processos históricos de constituição do racismo. Assim, a presente pesquisa objetiva analisar a inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais e da História e Cultura Afro-Brasileira na formação inicial de professores de História promovida pela Universidade Federal do Acre – Ufac. Para isso, foram estabelecidos diálogos com autores que tratam sobre as relações étnico-raciais no Brasil, por vezes relacionando-as com o campo da educação, tais como Gomes (2005, 2011, 2012a, 2012b), Munanga (2004, 2010), Silva e Rosemberg (2013) e outros; tratando também das discussões sobre branquitude (CARDOSO, 2010, LABORNE, 2014) e colonialidade nos referenciais de Quijano (2005), Oliveira e Candau (2010), Walsh (2007) e Dussel (2005). Afim de que se aprofundasse as conceituações sobre formação inicial de professores foram utilizados os escritos de Gatti (2010, 2013), Veiga (2008), Diniz-Pereira (2000); e empregadas as discussões propostas por Silva (2014, 2019), Santomé (2011), Moreira e Candau (2007) e Lopes e Macedo (2011) ao trabalhar o currículo enquanto documento histórico e político. O presente trabalho assume uma abordagem qualitativa de pesquisa, caracterizada pela preocupação em abordar os significados atribuídos (MINAYO, 2016), nesse caso específico, à educação das relações étnico-raciais na formação inicial de professores em História, aqui abordados através dos Projetos Pedagógicos Curriculares do curso de Licenciatura em História (PPCLH) da referida instituição posteriores à promulgação da Lei 10.639/2003 e entrevista realizada com uma docente do curso. O curso é o único de sua área ofertado por uma instituição pública no Acre, cuja história é marcada pela presença da população negra (per)seguida por um apagamento historiográfico, que reforça a presença do racismo. A falta de conteúdos voltados diretamente para essa temática nas ementas dos componentes obrigatórios nos PPCLH possibilitou perceber que a Educação das Relações Étnico-Raciais não é centralizada no processo de formação inicial, de modo que o tempo mínimo dado às disciplinas de História da África e História e Cultura Afro-Brasileira e a ausência de conteúdos explícitos referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais refletem a manutenção da colonialidade do saber, do eurocentrismo e das perspectivas históricas valorizadas pela branquitude nos projetos pedagógicos do curso. Apesar disso, a presença indireta e tangencial do tema é bastante frequente nas ementas das disciplinas obrigatórias. Também se constata que a inserção da disciplina de História e Cultura Afro-Brasileira no projeto pedagógico de 2014 constitui um ato instituído e institucionalizado pelos órgãos deliberativos da Ifes.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais. Formação Inicial de Professores. Licenciatura em História.

ABSTRACT

Resulting from historical, political and social demands raised by the Brazilian Black Movement since the last century, Law 10.639/2003 and resulting documents establish the obligation to work with the Education of Ethnic-Racial Relations and the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture in all Basic Education. These documents propose an alternative social project based on anti-racism as a fundamental principle for a re-education of ethnic-racial relations, understanding school education as an essential place in this perspective, and, consequently, a concern for teacher training that is consistent with the intended goals. In this sense, the discipline of History occupies a privileged place in the promotion and sharing of knowledge that discusses the historical processes of the constitution of racism. Thus, this research aims to analyze the insertion of Education of Ethnic-Racial Relations and Afro-Brazilian History and Culture in the initial training of History teachers promoted by the Federal University of Acre – Ufac. For this, dialogues were established with authors who deal with ethnic-racial relations in Brazil, sometimes relating them to the field of education, such as Gomes (2005, 2011, 2012a, 2012b), Munanga (2004, 2010), Silva and Rosemberg (2013) and others; also dealing with the discussions about whiteness (CARDOSO, 2010, LABORNE, 2014) and coloniality in the references of Quijano (2005), Oliveira and Candau (2010), Walsh (2007) and Dussel (2005). In order to deepen the concepts of initial teacher education, the writings of Gatti (2010, 2013), Veiga (2008), Diniz-Pereira (2000) were used; and the discussions proposed by Silva (2014, 2019), Santomé (2011), Moreira and Candau (2007) and Lopes and Macedo (2011) were used when working with the curriculum as a historical and political document. The present work takes a qualitative research approach, characterized by the concern to address the meanings attributed (MINAYO, 2016), in this specific case, to the education of ethnic-racial relations in the initial training of teachers in History, here addressed through the Pedagogical Curriculum Projects of the Licenciature Degree in History (PPCLH) of the aforementioned institution (Ufac) after the enactment of Law 10.639/2003 and an interview with a professor of the course. The course is the only one in its area offered by a public institution in Acre, state whose history is marked by the presence of the black population (per)followed by a historiographical erasure, which reinforces the presence of racism. The lack of content directly focused on this theme in the menus of the mandatory components in the PPCLH made it possible to realize that the Education of Ethnic-Racial Relations is not centralized in the initial training process, so that the minimum time given to the subjects of History of Africa and History and Afro-Brazilian Culture and the absence of explicit contents related to Ethnic-Racial Relations Education reflect the maintenance of the coloniality of knowledge, Eurocentrism and historical perspectives valued by the whiteness in the pedagogical projects of the course. Despite this, the indirect and tangential presence of the theme is quite frequent in the syllabuses of compulsory subjects. It is also noted that the inclusion of the discipline of Afro-Brazilian History and Culture in the 2014 pedagogical project constitutes an act instituted and institutionalized by Organs deliberative bodies of the Ifes.

Keywords: Education of Ethnic-Racial Relations. Initial Teacher Training. Degree in History.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha temporal com os marcos históricos e de constituição dos PPCLH do curso de Licenciatura em História da Ufac	76
Figura 2 – Frequência das disciplinas por categorias no PPCLH de 2007	109
Figura 3 – Frequência das disciplinas por categorias no PPCLH de 2014.....	109
Figura 4 – Frequência de horas por blocos temáticos no PPCLH de 2007	114
Figura 5 – Frequência de horas por blocos temáticos no PPCLH de 2014	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Teses e dissertações selecionadas na busca no Catálogo de teses e dissertações da CAPES	55
Quadro 02 – Componentes Curriculares Obrigatórios que tangenciam a Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no PPCLH de 2007	88
Quadro 03 – Componentes Curriculares Obrigatórios que tangenciam a Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no PPCLH de 2014	97
Quadro 04 – Disciplinas que abordam diretamente (centralizam a discussão sobre) Educação das Relações Étnico-Raciais e/ou História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos PPCLH de 2007 e 2014	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Municípios com maior população residente no Acre	63
Tabela 02 – Distribuição de disciplinas em períodos, horas, créditos e eixos temáticos no PPCLH de 2007.....	81
Tabela 03 – Distribuição de disciplinas em períodos, horas, créditos e eixos temáticos no PPCLH de 2014.....	83
Tabela 04 – Blocos Temáticos das Disciplinas Do PPCLH 2007.....	112
Tabela 05 – Blocos Temáticos das Disciplinas do PPCLH 2014.....	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP 01/2004)

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.393/1996)

PPCLH – Plano Pedagógico Curricular do Curso de História

SUMÁRIO

PARTINDO DE UM PONTO	15
1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS PARA REFLETIR SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM HISTÓRIA.....	28
1.1 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	28
1.2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	40
1.3 O CURRÍCULO	44
1.4 ESTUDO DE REVISÃO: OBSERVANDO OS PASSOS DE QUEM JÁ ANDOU POR AQUI	52
2 O CONTEXTO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	62
2.1 O CONTEXTO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFAC.....	62
2.1.1 O Estado do Acre e a população negra.....	62
2.1.2 A Universidade Federal do Acre	66
2.1.3 Diretrizes para Formação de Professores.....	68
2.1.4 O curso de História.....	73
2.2 OS PROJETOS PEDAGÓGICO CURRICULARES DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFAC	75
2.2.1 O Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em História de 2007	77
2.2.2 O Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em História de 2014	82
3 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA NA UFAC.....	86
3.1 A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS EMENTAS DOS COMPONENTES CURRICULARES DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFAC	88
3.1.1 As disciplinas que abordam indiretamente a Educação das Relações Étnico-Raciais	88
3.1.1.1 A ERER nas ementas do Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura em História da Ufac de 2007	88
3.1.1.2 A ERER nas ementas do Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura em História da Ufac de 2014	97
3.1.2 As disciplinas que abordam diretamente a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Projetos pedagógicos curriculares do curso de Licenciatura em História da Ufac de 2007 e 2014	103

3.2	O TEMPO DESTINADO ÀS DISCIPLINAS QUE ABORDAM A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFAC	111
4	UMA POSSIBILIDADE DE PONTO FINAL	120
	REFERÊNCIAS	125
	APÊNDICE A – Entrevista com Profa. Teresa Almeida Cruz, realizada através do Google Meet, em 12/03/2021, às 08h21, gravada em vídeo e áudio; Duração de 41min41s.....	133
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre	144

PARTINDO DE UM PONTO

A promulgação da Lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) para incluir a obrigatoriedade de ensino da história e cultura afro-brasileira em todo o currículo escolar da Educação Básica, traz consigo a preocupação de uma maior adequação da formação inicial de professores para uma docência que seja concordante com tal legislação. Assim, foram estabelecidos diretrizes e planos de implementação que direcionam para que se trabalhe com conceitos e análises próprias da situação racial brasileira no Ensino Superior, especialmente na formação de professores. Nesse sentido, a presente pesquisa aborda o trato com o tema da educação das relações étnico-raciais no curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Acre (Ufac).

Demarcando que a presente pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, e entendendo, assim como Gatti e André (2013), que tal abordagem é caracterizada também pelo reconhecimento da existência de uma relação próxima entre pesquisadores e participantes da pesquisa, é necessário que sejam explicitados, aqui, a formação e os valores do autor.

Falar sobre si mesmo ou sobre a própria trajetória é muitas vezes um desafio. Ainda assim, é relevante descrever minha¹ relação com o objeto da pesquisa e o processo de constituição deste. Isso porque a construção da presente pesquisa está diretamente ligada à minha formação enquanto profissional pesquisador e professor de História, bem como com os lugares os quais estabeleci vínculos profissionais e afetivos. Essa trajetória tem início no meu ingresso enquanto aluno no curso de Licenciatura em História da Ufac – o mesmo investigado aqui – em 2014, nos primórdios da minha vida acadêmica, iniciada um no ano seguinte à conclusão do Ensino Médio na Escola Estadual José Ribamar Batista, no bairro Aeroporto Velho, em Rio Branco/AC.

A entrada na universidade significou, para mim, a compreensão da existência de um mundo fora de casa, uma ampliação do horizonte profissional cuja paisagem, anteriormente, estava marcada por uma imagem da docência enquanto profissão desvalorizada. Assim, ainda não entendia o que era o ato da pesquisa e conhecia pouquíssimo sobre teorias e metodologias ou sobre o que era ser professor. Ao decorrer da licenciatura, fui entendendo as diferenciações e proximidades entre ensino e pesquisa, apreendendo conhecimentos sobre História, educação, sociedade, filosofia, dentre outros.

¹ A presente pesquisa é escrita na terceira pessoa. Entretanto, nessa parte do texto ao qual explico minhas motivações para trabalhar o objeto da presente pesquisa, opto por escrever na primeira pessoa.

O fato de ter vivenciado diferentes formas de violência (no âmbito escolar e familiar) em torno da minha sexualidade e identidade desde a infância me fez desenvolver um olhar mais aguçado para outras formas de violência que afetavam as vidas de pessoas que eram e que não eram iguais a mim. Me possibilitou enxergar, observar e questionar opressões vivenciadas por pessoas negras, indígenas, mulheres, LGBTQs e outras; violências que parecem constituir diferentes braços de um mesmo sistema. Assim, ao me deparar com a oferta do Curso de Aperfeiçoamento Uniafro: Políticas de Promoção de Igualdade Racial, em 2016, me matriculei com o interesse de aprender mais sobre a população negra no Brasil. E é durante esse curso, que surge a ideia de trabalhar a formação de professores e a educação das relações étnico-raciais.

Na época cursava o meu terceiro ano de Licenciatura em História, e não era a primeira vez a qual eu entrava em contato com a temática. Hoje, revisando alguns materiais da minha formação em História, encontrei alguns elementos que me possibilitaram perceber que alguns professores do curso trabalhavam com as discussões sobre educação e relações étnico-raciais, na maioria das vezes de forma pontual. Na disciplina de *Educação e Sociedade*, o Prof. Dr. Marcelo da Silva Murilo fazia questão de relacionar os processos históricos da educação brasileira com a história da população negra; em *Ensino de História I*, a Profa. Dra. Teresa Almeida Cruz trabalhava conteúdos específicos voltados para a Lei 10.639/2003, organizando, inclusive, uma pesquisa às escolas da Educação Básica sobre a implementação da referida legislação; em *Organização Curricular e Gestão da Escola*, apesar de não ter tido tanto tempo para ministrar os assuntos, o Prof. Dr. Pelegrino Santos Verçosa discutiu em sala de aula trechos do texto *Uma introdução às teorias de currículo*, de Tomaz Tadeu da Silva (2019), os quais abordavam as relações entre raça, racismo e multiculturalismo. Após o curso Uniafro, também foram vários os momentos os quais a temática foi abordada em sala de aula, inclusive nas disciplinas de Estágio, ministradas pela Profa. Ma. Rosana Lopes do Nascimento e pela Profa. Ma. Flávia Rodrigues Lima da Rocha.

Acontecendo de forma paralela à minha formação inicial na docência em história (assim como boa parte das atividades citadas aqui), o curso Uniafro fazia parte de uma iniciativa à nível nacional, efetivada pelo Governo Federal através do Ministério de Educação, de modo que a Ufac passou a ofertar tal curso em formato de especialização em 2013, e, posteriormente, em formato de aperfeiçoamento em 2016 (dessa vez sem recursos, funcionando com o trabalho voluntário de professores e monitores), sendo coordenado pela Profa. Flávia Rodrigues Lima da Rocha. O formato de aperfeiçoamento passou por uma redução de carga horária, incluindo

a produção de um artigo através de uma intervenção pedagógica em escolas da Educação Básica, ao invés de uma monografia, como feito anteriormente na especialização (ROCHA, COSTA e FRANÇA, 2021).

Foram abordados conteúdos como os conceitos de raça, etnia, preconceito, discriminação e racismo, o racismo na mídia, o racismo na literatura, a História da África, a História dos Negros no Brasil e discussões que questionavam o cânone científico e literário, fornecendo uma relevante base teórica sobre a educação das relações étnico-raciais. Nesse sentido, a minha intervenção pedagógica foi em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Neutel Maia, em Rio Branco/AC, trazendo como tema o “O movimento abolicionista e o destino dos negros após a Lei Imperial nº 3.353/1888” (MARTINS, 2021), visando ressaltar tanto o papel ativo da população negra no processo do abolicionismo, quanto o papel omissivo do Estado em indenizar essa população no pós-abolição. A experiência no curso me permitiu um grande momento de repensar as relações étnico-raciais tanto em minhas vivências pessoais, quanto na forma de ver e pensar a produção do conhecimento científico, interferindo profundamente no meu processo formativo enquanto professor de História. É dessa experiência que se tem a ideia inicial da presente pesquisa, em uma aula da Profa. Ma. Flávia Rodrigues Lima da Rocha no ano de 2016, quando ela sugere que a formação de professores da Ufac deveria ser estudada para que se pudesse entender se as políticas de promoção de igualdade racial estavam sendo implementadas.

É relevante ressaltar minha experiência enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), entre os anos de 2016 a 2018, efetivando projetos voltados para o cotidiano da população seringueira no Acre durante os períodos de auge da produção de borracha e para os povos indígenas do Acre através do estudo dos Geoglifos do Acre e dos processos de ocupação da região amazônica. O programa me permitiu um maior contato com os alunos da Educação Básica (mais especificamente, da Escola Estadual Alcimar Nunes Leitão e Escola Estadual Lourival Sombra), e um entendimento maior sobre o cotidiano escolar, bem como sobre formas de inserir os conhecimentos relacionados à população negra e aos povos indígenas no currículo de História, valorizando as diferentes linguagens no ensino. Logo em seguida, durante os anos 2018 a 2019, fui bolsista do Programa Residência Pedagógica, abordando e inserindo conhecimentos relacionados aos povos indígenas do Acre como parte dos conteúdos tratados durante o 6º e 7º ano do Ensino fundamental, desenvolvendo análises curriculares e atividades pedagógicas com os alunos da Escola Estadual Lindaura Martins Leitão.

Se essas iniciativas me ajudaram a entender melhor tanto as relações raciais no Brasil, quanto os conhecimentos relativos ao Ensino de História, aos cotidianos da Educação Básica, e à prática docente, minha participação enquanto pesquisador voluntário no Laboratório de Pesquisa Observatório de Discriminação Racial (LABODR/Ufac) e voluntário de iniciação científica no projeto “Observatório de Discriminação Racial do Estado do Acre na Educação Básica”, sob orientação da Profa. Ma. Flávia Rodrigues Lima da Rocha, entre os anos de 2018 a 2019, me ajudaram a entender melhor as características próprias da pesquisa. O aprofundamento teórico o qual havia mergulhado no curso Uniafro, junto da formação do Observatório de Discriminação Racial, em 2018, me direcionou para entender mais profundamente os métodos de pesquisa, as relações entre metodologia e referenciais teóricos, assim como os conhecimentos relativos à História da população negra no Brasil.

Em 2018, participo da fundação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Ufac, que, a partir desse ano, passa a aglutinar algumas iniciativas de pesquisa, ensino e extensão sobre as populações afro-brasileiras e indígenas, que já eram desenvolvidas, tais como o Laboratório Observatório de Discriminação Racial e o Projeto Em Favor de Igualdade Racial na Escola (este último fornece formação continuada para escolas da Educação Básica de Rio Branco/AC). O Núcleo faz parte de uma rede a nível nacional (Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros – CONNEABS), que abrange outros Neabs e grupos correlatos, articulando políticas, programas, projetos e outras estratégias de efetivação de ensino, pesquisa e extensão sobre políticas de ações afirmativas, políticas de promoção de igualdade racial e demais temáticas que contribuem no combate ao racismo. A equipe atua nos diversos âmbitos, fornecendo, inclusive, projetos e cursos voltados para a formação continuada de professores no trato com a educação das relações étnico-raciais. Importante ressaltar que é no âmbito do Neabi/Ufac que estabeleço vínculos de orientação, companheirismo e afeto, fortalecendo perspectivas de pesquisa e referenciais teóricos voltados para a temática aqui abordada. É esse mesmo núcleo que possibilita o aprofundamento dos meus estudos, motivando o meu ingresso no mestrado e me ajudando a estruturar o projeto desta pesquisa.

A participação nesses diferentes programas (Pibid, Projeto Residência Pedagógica, LODR/Ufac, Projeto Em favor de igualdade racial na escola, entre outros) foi de fundamental importância no desenvolver da minha trajetória acadêmica, tal modo que, ao encerrar o curso de Licenciatura em História, no ano de 2019, sou selecionado no processo seletivo do Mestrado em Educação da Ufac, tendo como projeto de pesquisa ‘A educação das relações étnico-raciais na formação inicial de professores promovida pela Ufac’. Ao decorrer do mestrado, tive acesso

aos conhecimentos sobre a educação enquanto ciência, epistemologia da ciência, história da educação brasileira, a formação de professores, o trabalho docente, dentre outros. Nesse momento, aproveitei algumas oportunidades para cursar disciplinas que não estavam presentes nos componentes curriculares do mestrado ao qual eu estava vinculado, como a disciplina de Estudos e Conceitos de Gênero, Raça e Etnia, ministrada pelo Prof. Dr. Yvonélio Nery Ferreira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Identidades, a qual me ajudou a aprofundar meus conhecimentos sobre algumas discussões teóricas em torno de gênero e identidade étnico-racial.

No fim de 2019 surgiu a oportunidade de realização de um intercâmbio com o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), um dos polos de estudos sobre temática das relações étnico-raciais e políticas educacionais no Brasil. Assim, fui selecionado no Edital PPGE 04/2019 (Intercâmbio Discente do Programa PROCAD/Amazônia – Educação Básica na Amazônia: pensamento educacional, políticas públicas e formação de professores) e contemplado com a bolsa de auxílio moradia. A viagem acabou não sendo efetivada devido à chegada intempestiva da pandemia do novo vírus COVID-19, o que não impediu a realização do intercâmbio, mas dessa vez à distância, no Ensino Remoto Emergencial. Deste modo, em 2020, cursei as disciplinas de Tópicos Especiais em Diversidade, Diferença e Desigualdade Social: relações raciais, movimentos sociais e estudos decoloniais, ministrada pelo Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista e pela Profa. Dra. Carolina dos Anjos de Borba; e Pesquisa em Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação I, ministrada pela Profa. Dra. Lucimar Rosa Dias, pela Profa. Dra. Catarina Moro e pela Profa. Dra. Megg Rayara Gomes de Oliveira. Ambos os componentes curriculares me possibilitaram perceber como as relações raciais atravessam não só o Brasil, mas toda a América, oferecendo leituras que aprofundaram discussões sobre decolonialidade, identidade e diferença, pesquisa em diversidade, diferença e desigualdade social – tema este que constitui uma linha de pesquisa no referido programa de pós-graduação –, letramento crítico racial, dentre outros assuntos importantes para a constituição da pesquisa em educação das relações étnico-raciais.

Os percalços encontrados no processo de pensar e efetivar a pesquisa, assim como o contexto pandêmico causado pelo novo vírus COVID-19, me indicaram a tomar como recorte o curso de licenciatura em História da Ufac, matutino e noturno, que se constitui enquanto o único dessa área de conhecimento ofertados por uma instituição pública no Estado do Acre.

Em análise aos dados produzidos pela pesquisa do Observatório de Discriminação Racial do Estado do Acre datada do ano de 2017, Silva e Costa (2018, p. 17) afirmam a

necessidade de efetivação das políticas direcionadas à formação de professores – inicial e continuada –, visto que foram percebidas, além da falta de conhecimento da legislação e da temática afro-brasileira, reproduções de conhecimento que continuam estagnados no senso comum. Para as autoras,

A efetivação da Lei 10.639/2003 [...] ainda é precária, (e) maior que o desconhecimento e desinteresse dos professores é o mito da democracia racial e o racismo à brasileira, que nos faz acreditar que práticas pedagógicas como a lei citada não são necessárias, já que somos todos “iguais”. [...] Ele (o professor) primeiramente precisa reconhecer a sócio-história do negro no mundo, perceber a importância de práticas subversivas [...] e romper com o modelo de educação vigente. (SILVA e COSTA, 2018, p. 18).

Destarte, é explícita a necessidade de criação, continuidade ou efetivação de experiências de implementação de temáticas sobre educação das relações étnico-raciais na formação inicial para futuros professores de História da Educação Básica. A presente pesquisa, ao se propor a conhecer mais profundamente o contexto do trato com a temática na formação de professores de história, pode contribuir para dar destaque ao panorama de não-efetivação da Lei 10.639/2003 no âmbito da Educação Básica do Acre, uma vez que a universidade – e mais especificamente o curso de Licenciatura em História ofertado por ela – pode utilizá-la para (re)pensar suas práticas, na busca por perceber acertos e erros no caminho da educação antirracista.

A revisão bibliográfica realizada ao longo do capítulo primeiro do presente texto não identificou qualquer bibliografia que tome por objeto a educação das relações étnico-raciais na formação inicial de professores em um âmbito estadual ou local. Espera-se que este estudo coopere nos esforços mobilizados pelas instituições do movimento negro acreano nos processos de pesquisa, construção e expansão das/sobre as formações iniciais de professores, afim de garantir uma maior espaço para a história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica, colaborando com as novas possibilidades de pensar as relações étnico-raciais no futuro e favorecendo o projeto antirracista proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNER) (BRASIL, 2004) – sem excluir a responsabilidade da nossa geração nessa construção.

Mobilizo ainda a celebre frase de Angela Davis: “em uma sociedade racista, não é suficiente não ser racista, é necessário ser antirracista”, para me identificar enquanto homem

cisgênero branco e homossexual², reiterando que o racismo é um problema social contemporâneo, devendo seu combate ser de responsabilidade coletiva, de todos os membros dessa sociedade, principalmente daqueles que desfrutaram dos privilégios produzidos por esse mesmo racismo, tal qual afirma o documento das DCNERER:

Como bem salientou Frantz Fanon, os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país. (BRASIL, 2004, p. 14).

Assim, para que tal projeto de sociedade se efetive e possibilite o desenvolvimento de todos os seres humanos, é necessário que seja assumida a responsabilidade de combate ao racismo na contemporaneidade, sendo a educação uma forte ferramenta de luta para tal tarefa.

Destarte, a pesquisa procura se vincular à Linha 02 – Formação de Professores e Trabalho Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufac, em nível de Mestrado, por se tratar de uma análise das ações de inclusão da educação das relações étnico-raciais nas formações de professores de História ofertada pela Ufac, pensando estas enquanto elementos essenciais para o desenvolver de uma educação antirracista, que valorize experiências e vivências históricas plurais.

Toma-se por objeto a inserção da educação das relações étnico-raciais na formação inicial de professores no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre. Enquanto problema, é questionado: “Como o curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre tem inserido as discussões sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e de História e Cultura Afro-Brasileira em seu Projeto Pedagógico Curricular?”.

Deste problema decorrem as seguintes questões de estudo: “Que ideias estruturam as discussões teóricas sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e como elas se relacionam com os conceitos de currículo e de formação inicial de professores?”, “Em qual contexto estão

² Essa identificação parte de um duplo esforço de tornar explícitas as características sociais que marcam a minha vivência enquanto indivíduo e autor da presente pesquisa; bem como em me racializar e destacar os marcadores que são vistos socialmente enquanto norma, buscando tirá-los desse lugar de universais/universalizantes e entendendo-os enquanto constituintes de uma identidade dentre outras. É um esforço também no sentido de contribuir com a construção de uma branquitude crítica, afirmativamente posicionada contra o racismo e atuando no sentido de observar a presença da colonialidade do saber, do racismo e da manutenção dos privilégios da branquitude e contribuir com a edificação de formas de conhecimento decoloniais.

inseridos os Projetos pedagógicos curriculares da formação de professores de História da Universidade Federal do Acre?"; e, por fim, "De que forma a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais é inserida nos Projetos pedagógicos curriculares do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre desde a sanção da Lei 10.639/2003?".

Assim, orientando esta pesquisa, o objetivo geral se constituiu em analisar a inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais e da História e Cultura Afro-Brasileira nos Projetos Pedagógicos Curriculares da formação inicial de professores de História promovida pela Universidade Federal do Acre. Esse objetivo se divide em três outros específicos, quais sejam: Compreender as discussões teóricas sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e suas relações com os conceitos de currículo e de formação inicial de professores; Contextualizar os Projetos pedagógicos curriculares no cenário do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre; e, por fim, analisar a presença e o tempo destinado à Educação das Relações Étnico-Raciais e à História e Cultura Afro-Brasileira nos Projetos Pedagógicos Curriculares do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre desde a sanção da Lei 10.639/2003.

Para isso, como referencial teórico, foram mobilizados os estudos sobre as relações étnico-raciais no Brasil advindos principalmente dos campos das ciências sociais e da educação, tais como Gomes (2005, 2011, 2012a, 2012b), Munanga (2004, 2010), Silva e Rosemberg (2013), Telles (201) e Santos (2005). Os textos permitem aprofundar os conceitos de raça e de racismo, a constituição histórica destes fenômenos na realidade brasileira e os processos de luta da população negra organizada em movimentos sociais – o movimento negro – contra o racismo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNER) (BRASIL, 2004), são incluídas nesse rol de referenciais para o entendimento da temática por lançarem uma série de princípios orientadores de práticas educativas no sentido da promoção de igualdade racial na educação.

Os conceitos de colonialismo, colonialidade e eurocentrismo foram discutidos através dos referenciais teóricos do/influenciados pelo grupo "Modernidade/ Colonialidade". Nesse sentido, os estudos de Quijano (2005) e Oliveira e Candau (2010), possibilitam pensar o funcionamento do sistema colonial, bem como suas características. Quijano (2005) faz um apanhado geral sobre o surgimento da colonialidade enquanto fruto da colonização, tendo a raça enquanto categoria fundante, que hierarquiza identidades e formas de trabalho no novo

mundo a partir do século XVI. Tal colonialidade afeta formas de existência, de ser, saber e poder, sendo fortemente vinculada ao “padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América” (QUIJANO, 2005, p. 115). Oliveira e Candau (2010), por sua vez, localizam as discussões sobre a decolonialidade e as contextualizam ao âmbito brasileiro, relacionando-as com as lutas antirracistas educacionais mobilizadas pelo movimento negro brasileiro na busca de desconstrução do racismo. Ainda nesse sentido, entende-se que a educação das relações étnico-raciais atua de modo a contribuir com a descolonização tanto dos currículos, quanto das práticas pedagógicas, na medida em que propõem projetos educativos emancipatórios, tal qual indicado por Gomes (2012a).

Para compreender a formação inicial de professores, faz-se uso dos referenciais de Gatti (2010, 2013), Veiga (2008), Souza (1998), Vincentini e Lugli (2009), Diniz-Pereira (2000) e André (2010). Assim, compreende a formação de professores enquanto um processo contínuo, que só tem início, se desenvolvendo no decorrer da prática docente a partir das experiências vivenciadas e refletidas e das relações que o professor estabelece com os alunos e com seus colegas trabalhadores da educação. Portanto, a formação inicial de professores integra um momento – dentre outros – desse processo contínuo, sendo importante por lançar as bases para a compreensão tanto dos conhecimentos específicos trabalhados no decorrer da prática, quanto do próprio contexto da docência. Além disso, os estudos propostos por Diniz-Pereira (2000) permitem afirmar que essa formação inicial também se localiza dentro da organização da educação brasileira, que envolve também fatores como as condições materiais de trabalho docente, o contexto escolar, a profissionalização e valorização da carreira docente, dentre outros. Dessa maneira, é importante evitar que o momento de formação inicial do professor seja responsabilizado pelos problemas encontrados no cotidiano escolar, sendo necessário pensar a implementação de políticas educacionais enquanto processo complexo, que não depende só da formação de professores.

Por último, para abordar as discussões sobre currículo foram utilizados os referenciais teóricos de Silva (2014, 2019) e Lopes e Macedo (2011), que ajudam a compreender o currículo enquanto elemento discursivo, cujo conceito foge a uma apropriação exógena das teorias curriculares, que o definem a partir de questionamentos como “que conhecimentos devem estar presentes na Educação Básica?” ou “que cultura é representada na Educação Básica?”, de modo que se vincula fortemente a ideias de que tipo de aluno se quer formar. Destarte, aqui entende-se que o currículo é fortemente marcado por relações de poder tanto no seu processo de construção, quanto em sua aplicação prática, assumindo a forma tanto de documentos, quanto

de prática docente. Silva (2014; 2019) dá ênfase às discussões sobre identidade e diferença no currículo, entendendo que tais conhecimentos devem ser trabalhados de modo a pensar suas construções históricas e políticas.

Mobilizando os escritos de Minayo (2016), entende-se que a metodologia atua no estabelecimento de parâmetros que ajudam o andar de uma caminhada cujo destino é a produção o conhecimento. Esses parâmetros serão agora explicitados. O presente trabalho assume uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual é caracterizada, conforme Minayo (2016, p. 20), pela ocupação com o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. É nesse sentido que a presente pesquisa aborda o contexto do curso do curso de licenciatura em História promovido pela Ufac, entendendo-o enquanto um espaço institucional construído e reconstruído cotidianamente por diferentes sujeitos que assumem os papéis de professores, alunos e técnicos (sem falar dos outros sujeitos que estão em constante relação com estes), e que dão significados aos conhecimentos e experiências que são compartilhados com o objetivo comum de formar professores de História.

Assim, essa pesquisa aborda as interpretações que esses sujeitos dão ao objeto de estudo (a educação das relações étnico-raciais na formação inicial do professor de História) e envolvendo ainda um processo “compreensivo e interpretativo contextualizado” (MINAYO, 2016, p. 21), passando por processos de coleta, descrição, análise e interpretação de dados – não de forma linear. Valorizando, desta forma, os significados que esses sujeitos dão à temática aqui abordada, percebida nos documentos oficiais e falas de entrevistas; de modo a caminhar tanto “na direção do que é homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social” (GOMES, 2016, p. 72), e buscando uma visão “que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências específicas” (GATTI e ANDRÉ, 2013, p. 30).

A fim de investigar a constituição curricular do curso de Licenciatura em História da Ufac, optou-se por selecionar os Projetos pedagógicos curriculares do curso de Licenciatura em História de 2007 e 2014 (produzidos após a Lei 10.639/2003). Assim, fez-se uso da técnica de pesquisa documental, tal qual indicada por Marconi e Lakatos (2017), a qual faz uso de documentos – sejam eles escritos ou não – enquanto fonte de coleta de dados. Nesse caso específico, tais documentos se caracterizam como documentos primários, escritos, oficiais (por serem produzidos por membros que representam uma instituição), com cópias adquiridas após o pedido em arquivo público (a coordenação do curso de Licenciatura em História da Ufac). Foram abordados os princípios, objetivos, perfil do egresso, componentes curriculares obrigatórios, dentre outros elementos. Não tendo o pesquisador o controle sobre a “forma como

os documentos foram criados” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 120), teve-se o cuidado, no presente texto, de explicitar e interpretar alguns dados relacionados à produção de tais documentos.

Junto a pesquisa documental, também foi feito uso da técnica de entrevista, que se constitui no encontro entre duas pessoas (entrevistador e entrevistado) cujo principal objetivo, para Marconi e Lakatos (2017), é a obtenção de informações do entrevistado. A entrevista utilizada para a construção do terceiro capítulo da presente pesquisa foi efetivada com a Profa. Dra. Teresa Almeida Cruz, docente do curso de Licenciatura em História da Ufac desde 2003, contratada pela instituição para ministrar a disciplina de História da África, da qual é titular desde sua criação (em 2003). O objetivo foi obter informações acerca das disciplinas de História da África e História e Cultura Afro-Brasileira, seus processos de criação, dificuldades indicadas pela professora e outros fatores que não foram encontrados nas fontes documentais. O contato inicial com a entrevistada foi feito uma semana antes de efetivar a entrevista, realizada no dia 12 de março de 2021, pela manhã, e, devido ao contexto de pandemia e distanciamento social advindo do novo vírus Covid-19, foi feita à distância, utilizando a plataforma Google Meet.

Se constituiu como uma entrevista focalizada e despadronizada, cuja definição trazida pelas autoras (MARCONI e LAKATOS, 2017) afirma que pode compreender um roteiro de perguntas, no qual o entrevistador tem a liberdade de adaptar, mudar ordem, criar ou não fazer questionamentos previamente pensados. Foi gravada em vídeo, posteriormente transcrita utilizando as mesmas palavras da entrevistada e encontra-se no apêndice A do presente texto. A entrevistada concordou com o uso do próprio nome nesta pesquisa e assinou o Termo de Livre Consentimento que consta no apêndice B. As datas e informações indicadas pela entrevistada, quando possível, foram validadas de acordo com os documentos oficiais utilizados na pesquisa.

É relevante informar ainda que a análise dos dados produzidos aqui tem influência da metodologia da análise de conteúdo, tal qual indicada por Gomes (2016). Essa metodologia é entendida enquanto um “conjunto de técnicas” (GOMES, 2016, p. 77) (análise de avaliação, análise de expressão, análise de enunciação, análise temática e outras), que fazem uso de diferentes sistematizações (classificação dos dados em categorias através de quadros, tabelas, entre outros) para descrever os conteúdos das mensagens obtidas como dados em diferentes indicadores, de modo a possibilitar a inferência (dedução lógica) de tais conteúdos; ou seja, possibilitando que se entenda o que foi pensado na produção das mensagens. Assim, a forma de análise dos diferentes dados da presente pesquisa – dados documentais e entrevista – assume

por vezes as formas de categorização e classificação muito comuns nesse tipo de metodologia, descrevendo-as e fazendo, por vezes, inferências ou análises; ainda buscando “caminhar na descoberta do que está por trás desses conteúdos manifestos, indo além da aparência do que está sendo comunicado” (GOMES, 2016, p. 76).

Visando uma organização textual tanto no processo de construção da pesquisa e produção do trabalho, cada um dos objetivos específicos estruturou uma seção.

O primeiro capítulo, correspondendo ao objetivo de “compreender as discussões teóricas sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e suas relações com os conceitos de currículo e de formação inicial de professores”, elenca alguns autores e autoras que teorizam sobre os conceitos de Educação das Relações Étnico-Raciais (GOMES, 2005, 2011, 2012a, 2012b; MUNANGA, 2004, 2010; SILVA; ROSEMBERG, 2013), Colonialidade (QUIJANO, 2005; OLIVEIRA; CANDAU, 2010; WALSH, 2009), Branquitude (CARDOSO, 2010; LABORNE, 2014), Formação Inicial de Professores (GATTI, 2010, 2013; VEIGA, 2008; DINIZ-PEREIRA, 2000) e Currículo (SILVA, 2014, 2019; MOREIRA; CANDAU, 2007; SANTOMÉ, 2011; LOPES; MACEDO, 2011), criando uma base para que seja possível entender e analisar a inserção da temática no curso de Licenciatura em História da Ufac.

Importante ressaltar que a educação das relações étnico-raciais é entendida enquanto uma política de ação afirmativa, que busca construir relações raciais baseadas no antirracismo. Nesse sentido, ela é obrigatória de ser trabalhada na formação inicial de professores, visto que esta constitui uma etapa do processo formativo docente, lançando os princípios e os conhecimentos necessários para a atuação do professor. Nesse sentido, o currículo, materializado no documento curricular ou na prática docente, é entendido enquanto uma construção social, culturalmente produzida, discursiva e política, que se enquadra de maneira a possibilitar (ou impossibilitar) os conhecimentos necessários para essa atuação. Logo em seguida, é efetivado um estudo de revisão literária, a partir de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, afim de identificar trabalhos, produzidos entre os anos de 2015 a 2019, que abordam a formação inicial do professor de História aliada à educação das relações étnico-raciais, entendendo de que forma eles constroem as próprias pesquisas e quais são as teorias e metodologias utilizadas.

O segundo capítulo procura “contextualizar os Projetos pedagógicos curriculares no cenário do curso de Licenciatura em História na Universidade Federal do Acre”. Para isso, é feito uma breve localização geográfica, junto a um histórico sobre a constituição do estado do Acre, dando destaque à presença da população negra na região e às discussões sobre o

silenciamento historiográfico a qual o negro é submetido na História do Acre. Posteriormente, é posto em debate a construção da Universidade Federal do Acre e do curso de Licenciatura em História, elencando historicamente os seus Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCLH), dos quais se discute mais profundamente os objetivos, princípios e perspectiva de formação daqueles produzidos após a promulgação da Lei 10.639/2003 – ou seja, os de 2007 e 2014. Aqui faz-se uso de análise documental na busca de compreender o processo de constituição dessas instituições.

O objetivo do terceiro capítulo é “Analisar a presença e o tempo destinado à Educação das Relações Étnico-Raciais e à História e Cultura Afro-Brasileira nos Projetos Pedagógicos Curriculares do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre desde a sanção da Lei 10.639/2003.”. Aqui, é utilizada a metodologia de Análise Documental, organizada em uma perspectiva com inspiração da Análise de Conteúdo. São tomados como objeto de estudo os dois PPCLH, a partir de duas categorias. A primeira diz respeito à “presença da educação das relações étnico-raciais nas ementas dos componentes curriculares”, a qual se desdobra em outras duas para pensar as “disciplinas que não têm a educação das relações étnico-raciais ou história e cultura afro-brasileira como centro de sua discussão, mas que tangenciam/podem tangenciar a temática” e as “disciplinas que têm a educação das relações étnico-raciais ou história e cultura afro-brasileira e africana como centro de sua discussão”; a segunda categoria é “tempo destinado às disciplinas”, na qual se entende que o tempo direcionado a uma disciplina diz algo sobre o seu lugar dentro do currículo do curso.

1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS PARA REFLETIR SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM HISTÓRIA

Explicada a relação do autor com o tema e efetivado o processo de definição do objeto, problema e objetivos gerais e específicos na seção introdutória, é necessário que sejam estabelecidos alguns referenciais teóricos que discutam os conceitos que atravessam a presente pesquisa: Educação das Relações Étnico-Raciais, Formação Inicial de Professores e Currículo. Assim, esta seção aborda tais conceitos, sendo, ao fim, feito um estudo de revisão literária, buscando entender as principais características de teses e dissertações em nível nacional que abordaram, nos últimos 5 anos, a educação das relações étnico-raciais na formação inicial do professor de História.

1.1 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Assim como proposto em *Educação das Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte* (SILVA, REGIS e MIRANDA, 2018), no sentido da pesquisa em Educação, entende-se, aqui, a educação das relações étnico-raciais enquanto uma subárea dentro da área de Educação, que por sua vez se insere dentro da área das Ciências Humanas. O objeto da subárea diz respeito às iniciativas de pesquisa em favor do antirracismo na Educação, sendo atravessada pelos mais diversos recortes, incluindo desde as mídias educacionais, a formação de professores, o cotidiano escolar, as políticas educacionais, a identidade negra dentre outros. Essas pesquisas reconhecem a existência do racismo na realidade nacional e internacional e investigam as formas como ele se estrutura e as formas de luta contra ele na educação, aplicando os mais diversos referenciais teórico-metodológicos para tal. Assim, será feita uma breve discussão acerca do tema.

Entende-se que o conceito de raça utilizado aqui não tem seu sentido biológico preservado, considerando sua inoperância relacionada aos seres humanos neste campo, como já foi comprovado pela ciência (MUNANGA, 2004). O termo se relaciona historicamente com as tentativas explicação da existência dos outros não-europeus, iniciadas pela igreja no Século XV e continuadas pela ciência a partir do século XVIII, mas sempre buscando “legitimar as relações de dominação e sujeição” (MUNANGA, 2004, p. 01), de modo que cada vez mais iam atribuindo-se significados e hierarquizações mais profundas às características morfo-biológicas

dos indivíduos, utilizando-se de tais argumentos para justificar a exploração das populações negras. Assim, quando em uso no sentido biológico, esse conceito produziu e aprofundou diferenças, transformando-as em justificativas para a escravização de indivíduos com base em suas características fenotípicas e representações negativas sobre a população negra, resultando na desigualdade social-racial que hoje se faz tão presente no Brasil.

No Brasil, o termo *raça*, que possui características etno-semânticas e político-ideológicas (MUNANGA, 2004), foi ressignificado pelo Movimento Negro Brasileiro ao constatar a existência do racismo no Brasil. Assim, faz-se uso do conceito partindo da “dimensão social e política” (GOMES, 2005, p. 45), já que se entende “*raça*” enquanto “construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico” (GOMES, 2005, p. 49), portanto, é entendida como uma importante categoria para entender a complexidade e a manutenção do racismo no Brasil e lutar contra ele. É importante ressaltar que o racismo se alia à colonialidade, e se mantém na sociedade contemporânea.

Já o termo “*etnia*”, passou a ser utilizado após a ciência comprovar a inexistência das raças humanas, em um momento em que alguns cientistas passaram a argumentar que a utilização do termo “*raça*” daria base para a manutenção do racismo (MUNANGA, 2004). Portanto, *etnia* também é utilizado por cientistas sociais que o entendem enquanto conceito sociocultural, histórico e psicológico (MUNANGA, 2004). Munanga (2004, p.12) o define enquanto um “conjunto de indivíduos que histórica ou mitologicamente, tem um ancestral comum; têm uma língua em comum; uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território”, afirmando que tal termo é utilizado por ser considerado mais cômodo. Portanto, o termo *Relações Étnico-Raciais* se refere a uma busca pela pacificação entre o uso dos termos *raça* e *etnia* (GOMES, 2011).

Mesmo que com uso anterior à exploração do continente americano, historicamente, para os autores do grupo “Modernidade/Colonialidade”, o conceito de *raça* tem finalidade determinada: ele é utilizado a partir de uma associação de hierarquias para funcionar como ferramenta social para legitimação de relações de dominação. Com o contato estabelecido entre Europa e América, são criadas novas identidades (índios, brancos, negros e mestiços), às quais são vinculadas a “hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes” (QUIJANO, 2005, p. 107), em um processo de classificação exógena de diversos povos e *etnias* do mundo na nova estrutura de poder.

Tal estrutura tem como artífice fundamental a criação de um “padrão global de controle do trabalho” (QUIJANO, 2005, p. 108), que é aplicado pela primeira vez na América e é marcado pela união de todas as formas antes conhecidas de trabalho, direcionadas para o capital e o mercado. Esse controle é profundamente vinculado às categorizações e hierarquizações produzidas naquelas identidades (também produzidas); Ou seja, é aqui que vão ser criados determinados papéis para determinadas identidades. Seguindo essa lógica, se o negro é o ser selvagem, que não chega a ser humano, mas apenas um objeto, a ele resta o trabalho no sistema de escravização; se o indígena é um quase-humano, a ele resta a servidão; e, por fim, se o branco é o ser racional, a ele resta dominar todas as raças (ou trabalhar para si mesmo, no sistema assalariado), em uma sistemática divisão racial do trabalho, que possibilita o controle raça-trabalho pelos grupos dominantes.

Essa lógica de dominação tem como pano de fundo uma construção discursiva chamada modernidade, na qual a Europa ocupa o lugar de povo civilizado e desenvolvido. Enrique Dussel (2005) questiona o conceito tradicionalmente aceito de modernidade, no qual a Europa seria a descendente direta do mundo grego e helênico e teria saído de um estado de imaturidade “por um esforço da razão como processo crítico” (DUSSEL, 2005, p. 28) através dos acontecimentos da Reforma, do Iluminismo e da Revolução Francesa, oportunizando um desenvolvimento considerável para a humanidade e se colocando enquanto auge de um processo civilizatório que deveria ser aplicado a todo resto do mundo.

Para o autor (DUSSEL, 2005), esse conceito é equivocado, já que parte da premissa de que a ascensão da razão do mundo moderno partiria apenas de fenômenos intra-europeus, desconsiderando as influências dos mundos romano, bizantino, árabe-muçulmano, germano-latino e do renascimento italiano nesse processo. Dussel (2005) considera, então, essa modernidade enquanto provinciana, regional e eurocêntrica. Os dois primeiros fatores dizem respeito ao não-reconhecimento por parte da Modernidade do contexto da Europa enquanto periferia do mundo helênico, bizantino e árabe-muçulmano nos momentos anteriores à dominação do continente americano. Essa perspectiva localizada também faz ressaltar a inexistência de um sistema-mundo anterior ao contato europeu com o continente americano. Em outras palavras, é com a dominação da América que o europeu vai se definir enquanto europeu e criar uma lógica de dominação na qual essa identidade se coloca no topo de uma hierarquia.

A ideia de eurocentrismo, aliada à modernidade e à colonialidade, pode ser entendida tomando por base a reflexão proposta por Restrepo e Rojas (2010), que a entendem como uma

combinação entre o etnocentrismo e o sociocentrismo. O primeiro diz respeito ao grupo que coloca seu modo de vida e suas concepções de formação cultural como superiores as formações culturais de outros grupos; já o segundo trata da atitude de desqualificação e rejeição “*de las costumbres e ideologias de sectores sociales distintos a los que se pertenece por considerarlos desacertados o de mal gusto*”³ (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 135); de modo que o eurocentrismo é a junção dos dois fenômenos (da inferiorização da diferença cultural e da diferença social) se fazendo imposto enquanto “*paradigma universal de la historia, el conocimiento, la política, la estética y la forma de existencia*”⁴ (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 135).

Assim, para Quijano (2005), a organização desse novo padrão de poder mundial coloca a Europa como centro econômico, cultural e político, não apenas por se enquadrar enquanto sede central do mercado mundial (através da atribuição do trabalho não-remunerado às raças não-brancas; e atribuição do trabalho assalariado à raça branca), mas também pela integração das outras regiões do mundo ao “sistema-mundo” criado por ela, em uma ordem também de dominação, de modo que todas as experiências desses povos foram articulados no sentido de aprofundar a hegemonia europeia na construção do capitalismo mundial. Assim, “a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (QUIJANO, 2005, p. 110), através da expropriação (das populações colonizadas) dos conhecimentos que julgavam mais adequados à construção do capitalismo; da repressão das “formas de produção de conhecimento” (QUIJANO, 2005, p. 111) dos povos colonizados; e da obrigação de que os colonizados aprendessem a cultura dos dominantes ao que fosse útil no processo de dominação.

A construção tanto dessa noção hierarquizadora de raça, quanto de um etnocentrismo europeu, acontece com o processo de colonização da América Latina, África e Ásia, mobilizado pelos europeus ao longo dos séculos XV ao XIX, e deixa a manutenção desses elementos citados acima como resquício dessa colonização, que tomam forma na organização do trabalho, do conhecimento, do poder e das relações sociais. Esse sistema, após o fim do colonialismo, se mantém até os dias atuais, e é nomeado pelos teóricos do grupo “Modernidade/Colonialidade”

³ “[...] dos costumes e ideologias de setores sociais distintos dos que se pertence, por considerá-los mal orientados ou de mal gosto” (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 135, tradução nossa).

⁴ “[...] paradigma universal da história, do conhecimento, da política, da estética e da forma de existência” (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 135, tradução nossa).

como colonialidade, ou seja, um conjunto de estruturas de dominação que afetam o ser, o saber, o poder e outras categorias, destruindo imaginários do ser colonial (OLIVEIRA e CANDAU, 2010). Apesar disso, sempre houveram resistências mobilizadas por negros e indígenas nesse contexto da colonialidade.

O fenômeno da colonialidade atinge, portanto, vários âmbitos da sociedade brasileira. José Jorge de Carvalho, em texto datado de 2006, denuncia a fundação da universidade brasileira sob uma estrutura de segregação racial (CARVALHO, 2006). Para o autor, o desenvolvimento das instituições que têm o signo de universidades data das primeiras décadas do século passado, quando, ao mesmo tempo, em uma situação de semicasualidade/afinidade eletiva, acontecia a emergência de um discurso eugênico na educação, que tomou forma através de políticas que impediram ou dificultaram o acesso de negros às vagas de alunos, de docência e de gestão de escolas (CARVALHO, 2006, ROCHA, 2018). É importante ressaltar que, algumas décadas depois, mesmo em um país no qual grande parte da população se autodeclara preta ou parda (IBGE, 2010), o autor indica a presença hegemônica de pessoas brancas no âmbito universitário (CARVALHO, 2006) em instituições mais tradicionais como a Universidade Federal de Brasília, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade de São Paulo, dentre outras.

Outros autores ainda atestam esse fato, a exemplo de Santos, Matos e França (2020, p. 20), que trazem dados do Censo do Ensino Superior de 2017, no qual apenas 16% dos professores do Ensino Superior se identificam como negros (pretos e pardos), afirmando que “a pouca representatividade negra na docência reflete um lugar social do grupo negro na sociedade”. Nesse sentido, é percebida a continuidade da pouca presença de pessoas negras nesses espaços, mantida pelas estratégias de segregação e manutenção do confinamento racial tomadas pelos indivíduos que ocupam a academia:

os mecanismos mais comumente ativados que acabam por dar continuidade à prática da segregação racial [no ambiente acadêmico] são: a postergação da discussão, o silêncio sobre os conflitos raciais, a censura discursiva quando o tema irrompe e o disfarce para evitar posicionamentos claros. (CARVALHO, 2006, p. 95, grifo nosso).

É através dessas estratégias que se garante a conservação da presença hegemônica de pessoas brancas nesse espaço institucional, que, além de tudo, é um dos âmbitos de referências dos currículos escolares (MOREIRA; CANDAU, 2007), e, portanto, dissemina conhecimentos para toda a sociedade.

Carvalho (2006, p. 91) ainda afirma que é desse espaço, marcado pela segregação, “que saíram todas as teorias que negam a existência de segregação racial no Brasil”. Ora, partindo das perspectivas decoloniais, as quais tomam como uma de suas premissas a ideia da produção do conhecimento científico enquanto processo eminentemente localizado, não universal e não neutro (RESTREPO, ROJAS, 2010), e identificando a presença massiva de pessoas brancas na universidade, as quais se vinculam na branquitude indicada por Cardoso (2010, p. 611) enquanto “um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivos, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo”, é possível afirmar que o âmbito acadêmico brasileiro é estruturalmente marcado pela presença hegemônica da branquitude, que há muito tem produzido conhecimentos no sentido de manutenção de privilégios à pessoas brancas, desde teorias sobre a superioridade dos brancos em detrimento de negros e indígenas a teorias que negam a existência do racismo no Brasil.

É necessário, nesse sentido, explicitar o conceito de branquitude utilizado aqui. Parte da perspectiva indicada por Cardoso (2010), na qual a branquitude é entendida como a identidade racial da pessoa branca, que se constitui a partir da influência de um contexto histórico e socialmente racista que a coloca em um lugar de privilégio racial. O autor (CARDOSO, 2010) afirma essa identidade enquanto diversa e mutável, estando, portanto, sujeita a outros marcadores sociais como sexo, gênero, sexualidade, classe, religiosidade, etc.; dividindo-a entre duas categorias: branquitude crítica e branquitude acrítica. A primeira diz respeito ao grupo de pessoas brancas que desaprovam publicamente o racismo e as teorias de superioridade racial, ao ponto em que a segunda diz respeito àqueles que não desaprovam o racismo, ou até mesmo não reconhecem a existência dele, mas ainda assim se veem como “portadores” de uma superioridade racial.

Ao estabelecer essa diferenciação, Cardoso (2010) abre espaço para que se compreendam as situações de dissimulação do preconceito racial que pode acontecer com a branquitude crítica – muito comum na sociedade brasileira (CARDOSO, 2010) –, nas quais o racismo é desaprovado publicamente, mas aceito no espaço privado de algumas pessoas brancas, criando uma contradição no discurso e na prática desses sujeitos. A figura da branquitude crítica também é marcada por um paradoxo: ao mesmo tempo em que se opõe ao racismo, o branco crítico/antirracista é beneficiado pela estrutura racista em que vive e ocupa um lugar de opressor (CARDOSO, 2010). Ainda assim, o autor (CARDOSO, 2010, p. 622), sugere a possibilidade de criação de uma branquitude que não seja marcada pelo caráter

opressor da sociedade racista, colocando-a enquanto uma construção a ser desenvolvida pela “dedicação individual e cotidiana” e “insistência na crítica e autocrítica quanto aos privilégios do próprio grupo”.

Ao observar o contexto acadêmico, pode-se perceber que, ao longo do século passado, autores brancos produziram estudos sobre as relações raciais no Brasil, desde Gilberto Freyre, a Florestan Fernandes e Octavio Ianni, seguindo a lógica de produção hegemônica de estudar a negritude (CARDOSO, 2010). Alguns desses estudos trazem grande avanços para o campo científico, entretanto, ainda para Cardoso (2010), essa produção é marcada também por uma característica da branquitude: a pretensão de neutralidade/ invisibilidade por parte da pessoa branca, que, não se vendo portadora de raça ou etnia, pensa se localizar – intencionalmente ou não – fora das relações raciais, e, assim, privilegia seu próprio ponto de vista de construção do conhecimento, sem questionar seus próprios privilégios/vantagens dentro da estrutura racista. Tais autores, não chegam a realizar uma autocrítica, nem consideram que “suas identidades raciais pudessem se refletir em sua produção intelectual” (CARDOSO, 2010, p. 625).

Considerado o conceito de branquitude e sua frequente vinculação à academia, a afirmação de Carvalho (2006), citada acima, ganha uma outra dimensão, aqui vinculada à perspectiva da colonialidade do saber. Deste modo, entende-se que a branquitude, na busca por manter seus privilégios raciais, construiu (e constrói) estratégias e conhecimentos politicamente posicionados dentro do sistema-mundo. O conceito de colonialidade do saber, entendido enquanto um aspecto constitutivo da colonialidade (RESTREPO; ROJAS, 2010), dá destaque à dimensão epistêmica dessa colonialidade para perceber os efeitos de “[...] *subalternización, folclorización o invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las modalidades de producción de ‘conocimiento occidental’ asociadas a la ciencia convencional y al discurso experto*”⁵ (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 136). São os efeitos da colonialidade percebidos nas formas de produção do conhecimento e no conhecimento em si, que direcionam para perspectivas eurocêntricas e que invalidam e descartam os conhecimentos produzidos por outros povos, questionando a capacidade intelectual destes (RESTREPO; ROJAS, 2010).

Trazendo as contribuições de Oliveira e Candau (2010), é possível afirmar que os europeus e aqueles educados sob sua hegemonia, construíram (e constroem) formas de conhecimento que são legitimadas pelo Estado e criam uma noção de progresso na qual as

⁵ “[...] subalternização, folclorização ou invisibilização de uma multiplicidade de conhecimentos que não respondem às modalidades de produção do ‘conhecimento ocidental’ associadas à ciência e ao discurso especialista” (RESTREPO; ROJAS, 2010, p. 136, tradução nossa).

outras civilizações são colocadas como inferiores frente à Europa, que se constituía um ideal de civilização a ser atingido. Laborne (2014, p. 140), ao estudar branquitude, colonialismo e poder no conhecimento acadêmico, afirma que “os efeitos da branquitude permanecem fortes e implícitos nas instituições universitárias, agindo de forma silenciosa e escorregadia na imposição de perspectivas coloniais na produção do conhecimento”. Assim, a universidade brasileira, marcada pela hegemonia de indivíduos brancos, tradicionalmente produz saberes vinculados à branquitude, e, conseqüentemente, à perspectiva eurocêntrica e da colonização, valorizando a história e cultura, quando não do continente europeu ou seus descendentes no Brasil, da população branca que aqui vive, em detrimento da negatização e/ou do silenciamento da história e da cultura da população negra e indígena brasileira. É nesse sentido que tradicionalmente a universidade se torna um espaço de reprodução das perspectivas da branquitude e de manutenção dos privilégios da população branca frente às outras raças/etnias.

A Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, e decorrentes documentos (BRASIL, 2003, 2004) atuam diretamente no âmbito do currículo da Educação Básica no sentido de criar uma “rachadura” e romper com essa perspectiva, refletindo amplamente no âmbito do Ensino Superior. Essas normativas partem de uma atuação do movimento negro brasileiro, que percebe as nuances marcadas pela raça nas relações sociais e passa a trazer e reforçar questionamentos ao conhecimento científico e às formas de re-produção deste, buscando outros referenciais e outras epistemologias, não mais vinculados ao eurocentrismo, à colonialidade do saber ou ao contexto do racismo, colocando em pauta o antirracismo, e, muitas vezes, a decolonialidade, além de possibilitar um novo contexto político no qual é dado destaque não apenas às ideias de classe social, mas também de raça, gênero, sexualidade, etc., bem como às intersecções entre estes marcadores (GOMES, 2009).

É nesse âmbito da universidade brasileira que a formação inicial de professores vai ser inserida contemporaneamente, em um contexto marcado tanto pela colonialidade do saber – frequentemente vinculada à branquitude –, quanto pelos questionamentos propostos pela decolonialidade, pelos estudos críticos sobre relações raciais no Brasil e por outras formas de compreensão do mundo.

A compreensão acadêmica da ideia de raça e do racismo no Brasil possui um interessante histórico. Telles (2012) divide esse pensamento em duas fases: A primeira, abrange o período entre os anos 1930 a 1960 e é caracterizada principalmente pelo reforço discursivo da miscigenação enquanto saída para o racismo. Nesse período, o país foi estudado por

cientistas advindos de fora ou com formação no exterior, os quais privilegiavam como objeto de análise as comparações com países como Estados Unidos e África do Sul, em que se fazia presente a segregação de maneira mais explicitamente institucionalizada. Assim, se afirmou as relações entre raças no Brasil enquanto menos segregadas do que nesses países, concluindo que o caminho da democracia racial, no qual a população afro-brasileira seria completamente integrada à sociedade, constituiria o futuro da nação.

Iniciando nos anos 1950, a segunda geração é caracterizada pelo dismantelamento da positivação da ideia da democracia racial, sendo percebidas grandes desigualdades sociais e econômicas entre brancos e negros e afirmando a existência explícita do racismo na sociedade brasileira (TELLES, 2012). Há uma diferença geográfica no objeto de estudo das duas gerações: se a primeira dá grande foco ao nordeste (onde a presença de negros prevalece, com menor desenvolvimento econômico-social), a segunda põe em foco as regiões sul e sudeste (onde, segundo o autor, a presença de brancos prevalece, com maior desenvolvimento econômico-social).

Para o autor (TELLES, 2012), além dos enfoques geográficos e origem dos autores dos estudos, a oposição entre essas duas fases se deve aos recortes das análises: se a primeira geração focaliza as relações horizontais – conceituadas como as relações sociais, principalmente entre pessoas das mesmas classes, fazendo referência ao que chama de “níveis de sociabilidade” (TELLES, 2012, p. 10) –, a segunda geração põe em foco as relações verticais – os diferentes posicionamentos dos indivíduos em relação às classes econômicas (a dimensão da exclusão econômica). Assim, é proposta uma perspectiva em que a complexidade do pensamento racial brasileiro é atravessada pelo racismo e pela grande desigualdade social, ao mesmo tempo em que as relações entre negros e brancos acontecem de forma cordial, em determinadas classes sociais. A saída sugerida é a implementação de políticas de ações afirmativas (universalistas e não-universalistas) e políticas antirracistas (legislações antirracistas) (TELLES, 2012).

Por outro lado, Silva e Rosemberg (2013) discutem sobre os discursos raciais que atravessam a mídia no Brasil⁶. É feita uma revisão de literatura em trabalhos acadêmicos acerca de estudos voltados para as Relações Raciais no Brasil nos livros didáticos, jornais, rádio, televisão, cinema, publicidade, literatura e poesia, teatro e imagens. Os autores inserem na

⁶ Aqui, o conceito de mídia é utilizado em seu sentido amplo, ou seja: enquanto uma “produção cultural de massa, em diversas formas e meios, incluindo, também, a literatura, a literatura infanto-juvenil e os livros didáticos” (SILVA e ROSEMBERG, 2013, p. 74).

discussão a questão simbólica do racismo, estabelecendo correlações entre esta e a estrutural, partindo da constatação de que o Brasil é um país racista tanto estrutural, quanto simbolicamente, no qual a mídia tem papel fundamental na sustentação desse sistema.

Silva e Rosemberg (2013) analisam cerca de 182 trabalhos e constatam que alguns padrões se fazem frequentemente presente nas falas midiáticas acerca da população negra no Brasil, quais sejam: a sub-representação do negro; o silenciamento das mídias sobre desigualdades raciais; o tratamento dado ao branco como o representante da espécie; e, por fim, os estereótipos relacionados às representações de negros e negras (criminalidade, profissões socialmente desvalorizadas, sambista, mulata, malandro, dentre outros). Essas características se repetem frequentemente em todas as mídias (literatura, jornais, livros didáticos, etc.), o que tem papel fundamental no aspecto simbólico do racismo, que afeta o desenvolvimento das representações dos indivíduos. Por fim, os autores (SILVA e ROSEMBERG, 2013) indicam o início ainda lento de uma mudança nessas representações, conquistada pelo movimento negro ao longo de sua luta no século passado e início do século presente, como reforçada por Telles (2012), Munanga (2010) e outros autores.

A leitura de tais pesquisas e de tantas outras que tratam do histórico da população negra brasileira e que definem o comportamento social do racismo permite afirmar que o racismo se faz presente na vivência da população negra brasileira, sendo produto do histórico de inferiorização dessas pessoas, refletindo na desigualdade socioeconômica atual, nas formas como são mobilizadas as imagens de pessoas negras nas mídias e nas diversas formas pelas quais o racismo se apresenta. Tal qual elencado por Gomes (2005), entende-se o racismo como

[...] um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por um lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor de uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (GOMES, 2005, p. 52).

É, portanto, um comportamento social que atua em uma variedade de formas, assumindo desde posições individuais, através dos atos discriminatórios, a institucionais, através de atitudes de discriminação direta, indireta ou de omissão do Estado ou de instituições frente ao atendimento de serviços (GOMES, 2005).

É nesse sentido que se insere a necessidade de que o Estado assuma a responsabilidade pela reparação das consequências da adoção da política escravagista (que durou do século XV

ao XIX), das políticas de branqueamento da população (BRASIL, 2004) e das marcas do racismo que se fazem presentes atualmente – tais ações/políticas que contaram, inclusive, com o endosso do Estado brasileiro. Isso vêm sendo requerido por instituições e organizações do Movimento Negro Brasileiro desde meados do século passado⁷ através da realização de eventos, manifestações públicas, individuais e coletivas, e inclusão de tais temáticas nas legislações municipais e estaduais (SANTOS, 2005).

Dentro de tais reivindicações, a pauta educacional é incluída enquanto importante ferramenta para a ascensão social, melhoramento da condição da população negra e para a formação de si mesmo e do outro (SANTOS, 2005). Por atuar diretamente na formação dos indivíduos a partir de um projeto político, a Educação é vista como essencial para a promoção de igualdade racial, desde que direcionada para a superação das desigualdades que atingem as populações negras e indígenas (GOMES, 2012a).

É a partir da atuação do movimento negro na Assembleia Constituinte de 1988 e das organizações desse mesmo movimento em torno da participação do Brasil na Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância (Conferência de Durban), em 2001, que o Estado brasileiro passa a assumir a responsabilidade de adoção do que hoje é chamado de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. Essas políticas têm por objetivo reduzir as “desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra” (BRASIL, 2003a), no sentido de que o Estado deve estabelecer formas de prestação de serviços públicos que intervenham nas relações intersubjetivas e privadas (BRASIL, [entre 2003 e 2015]) em busca de

garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais. (BRASIL, 2010a)

As ações afirmativas, que se inserem no âmbito das Políticas de Promoção de Igualdade Racial, são compreendidas enquanto um conjunto de políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vista a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e

⁷ Entendemos que as denúncias contra o racismo já aconteciam desde a violenta retirada de pessoas negras do continente africano com o objetivo da escravização. Seja na formação de quilombos, de fuga das terras dos escravocratas, de manutenção da própria cultura e formas de ver o mundo e outras resistências. Entretanto, é apenas em meados do século XX, com a deslegitimação do racismo científico, explicitação da existência do racismo no Brasil e desconstrução do mito da Democracia Racial, que tais denúncias passam a ter maior amplificação.

discriminatória (BRASIL, 2004). Nesse sentido, Gomes (2011) afirma que o conceito de ações afirmativas não inclui apenas as reservas de vagas do Ensino Superior para pessoas negras ou indígenas, mas em um sentido mais amplo, permite que se encaminhe para a efetivação do direito à diversidade étnico-racial a partir da quebra do silenciamento excludente e discriminatório tradicionalmente endossado pelo currículo e pelas práticas escolares eurocêntricas. Assim, se possibilita que pessoas negras tenham acesso a conhecimentos que valorizem positivamente a sua história e cultura através da Educação.

Como resultados das denúncias dos movimentos negros e do processo de estabelecimento de ações afirmativas, são produzidas diversas normatizações federais, estaduais e municipais que partem de uma perspectiva antirracista, sendo a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003b), que altera a LDBEN (BRASIL, 1996) para inserir o ensino de história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, um exemplo das reivindicações do movimento negro brasileiro.

O Parecer 003/2004⁸ do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação que, junto da Resolução 01/2004, compõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) (BRASIL, 2004), advém da promulgação da Lei 10.639/2003 e da necessidade de normas reguladoras que direcionassem para a inserção da história e cultura afro-brasileira no ensino Fundamental e Médio. Assim, as DCNERER ampliam a finalidade da referida Lei, incluindo a História Africana, inserindo sua aplicação à toda a Educação Básica e reconhecendo que o trabalhar com história e cultura afro-brasileira e africana encaminha, em um sentido mais amplo, para uma reeducação das relações étnico-raciais.

A leitura de Gomes (2012b) das DCNERER (BRASIL, 2004), sintetiza as características de práticas pedagógicas que indicam para a educação das relações étnico-raciais: elas podem ser realizadas por meio de projetos escolares, ou no cotidiano escolar, dependendo de condições físicas, naturais e intelectuais, sempre positivando a cultura negra e valorizando a ascendência dos indivíduos. Questionam sempre relações de preconceito e consequentes formas de desqualificação do ser humano, e, em casos de violência física ou psicológica, sempre possibilitando a reeducação do agressor, criam condições para que estudantes negros não sejam rejeitados; valorizando os processos históricos de resistência.

⁸ Importante destacar que a relatoria deste parecer foi elaborada pela Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, mulher negra e pesquisadora de destaque para o movimento negro.

Ademais, ainda para a autora (GOMES, 2012b), essas práticas são realizadas por meio de ações coletivas de professores, de todas as disciplinas, exigindo destes, posicionamento crítico sobre as formas como a população negra é representada nos materiais didáticos. São também direcionadas tanto a negros, quanto a brancos – já que ajudam na resolução de equívocos socialmente posicionados e na reafirmação e identidades –, baseadas em fontes variadas e valorizadoras da História Oral. E também se inserem no Projeto Político e Pedagógico de cada escola, devendo ser sistematizadas em documentos.

Essas Políticas de Promoção de Igualdade Racial denotam, portanto, uma “mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política” (GOMES, 2012a, p. 100) na educação brasileira, já que, ao trazer tais conteúdos para a discussão em sala de aula, permite-se que seja vencido o eurocentrismo e que sejam elaboradas novas formas de ver e pensar a cultura africana e afro-brasileira, bem como a contribuição da população negra para a história do país; também possibilitando a formação de novas representações, atuando no combate ao racismo.

Gomes (2012a) adiciona que tal temática exige mudanças em relação às formas de trato com os conteúdos relacionados ao continente africano, à história e representações dos negros no Brasil, indicando para o caminho da descolonização de currículos tanto da Educação Básica, quanto do Ensino Superior, possibilitando que sejam questionados lugares de poder e “relações entre direitos e privilégios” (GOMES, 2012a, p. 100). Assim, baseia-se nas DCNERER (BRASIL, 2004) para entender a educação das relações étnico-raciais enquanto, além de uma área do conhecimento, uma política de ação afirmativa institucionalizada no sistema educativo brasileiro, que busca inserir conhecimentos relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar e orientar práticas pedagógicas que possibilitem o desmantelamento do racismo através da educação.

1.2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Entendidas as conceituações e os princípios da Educação das Relações Étnico-Raciais, é momento de compreender o que é a formação inicial de professores, como ela se estruturou ao longo do tempo no Brasil, quais são os aspectos legais que a normatizam e como ela se relaciona com a educação das relações étnico-raciais.

A educação escolar é compreendida enquanto a atuação intencional de um grupo sobre outro “com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva e, em um determinado contexto histórico, social e institucional”

(GATTI, 2013, p. 52). A escola, portanto, diz respeito ao papel de preparação de indivíduos para a vida no mundo contemporâneo, constituindo-se como instituição vital na organização da sociedade. O professor, que atua entre o conhecimento e o aluno, ocupa lugar central nesse âmbito, desempenhando uma tarefa que envolve “educar, ensinar, aprender, pesquisar e avaliar” (VEIGA, 2008, p. 15). Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), afirma que é tarefa do docente:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996, art. 13).

Assim, a docência é compreendida enquanto uma atividade profissional especializada, já que para que tais tarefas sejam efetivadas no cotidiano escolar, o professor deve contar com o domínio de uma variedade de conhecimentos específicos com profundidade teórico-pedagógica e habilidades essenciais para o cotidiano de trabalho docente. Tais conhecimentos são apreendidos através do processo de formação de professores.

Para Veiga (2008), essa formação caracteriza-se por ser um processo contínuo, o que significa dizer que envolve várias instâncias, incluindo desde a formação inicial nos cursos de licenciatura, os saberes apreendidos no decorrer da prática docente, a socialização desses saberes com outros professores e os cursos de formação continuada. É um processo inacabado e auto formativo, isso porque à medida que ensina, o professor aprende e modifica a si mesmo através de sua atuação. A formação é também um ato político, que, no contexto dos cursos de formação inicial, parte de um projeto, de uma opção política e epistemológica a qual considera (ou deve considerar) o momento histórico e social para o qual se forma. Para a autora (VEIGA, 2008), esse ato político deve ser visto como um direito, partindo da esfera pública e profundamente vinculado com as ideias de emancipação, inclusão social e capacidade de mudança das realidades; envolvendo, ainda, os aspectos referentes à relação entre formação profissional e pessoal.

Historicamente, ainda que marcado pela diversidade de políticas nas antigas províncias e atuais estados da federação, é o advento da República brasileira que traz consigo a estruturação de um projeto de educação para as massas populares, elaborado com vistas ao

desenvolvimento econômico, à construção de uma identidade nacional e ao progresso do país, tomando por base o civismo e a ciência (SOUZA, 1998). Com isso, passa a se pensar em um vínculo mais explícito entre formação de professores e Estado, que se materializa através das Escolas Normais, para professores que atuassem no ensino primário (GATTI, 2010). Por outro lado, o curso secundário, que durante o fim do período imperial e início da república brasileira não possuía vínculo de progressão com o primário, era extremamente restrito à elite econômica do país e funcionava como uma preparação para a faculdade, sendo amplamente visto como espaço de aquisição de uma cultura geral (VINCENTINI; LUGLI, 2009).

Se antes as exigências para atuação nesse âmbito de ensino eram relacionadas à comprovação de saberes em determinadas áreas do conhecimento, congregando indivíduos com formação superior, bacharéis, membros de ordem religiosa (no caso de instituições de ensino confessionais) e até mesmo autodidatas (VINCENTINI; LUGLI, 2009), é a partir da década de 1930 que a preparação para dar aulas no curso secundário começa a ser realizada de forma especializada através dos cursos de bacharelado – com duração de 3 anos –, em que se adicionava um ano de conhecimentos especializados na docência, com disciplinas de didática, estágio (ou prática docente/magistério) e psicologia (GATTI, 2010), essa organização ficou conhecida por “Sistema 3+1”. Vincentini e Lugli (2009) afirmam que a Licenciatura ainda teve algumas resistências para tornar-se a “única via de preparo dos docentes do nível secundário” (p. 65), de modo que surgem diferentes alternativas, tal qual os exames de suficiência e as licenciaturas curtas, justamente em um momento de grande demanda por professores, em um contexto de ampliação do sistema educacional. É nesse sentido que, segundo as autoras,

A história da formação do magistério no Brasil desde o século XIX caracteriza-se pela transformação de práticas mais difusas em experiências cada vez mais sistemáticas, realizadas em níveis mais elevados do sistema escolar. É inegável a heterogeneidade das instâncias de formação, desde o preparo para os concursos de ingresso nas carreiras durante o Império, passando pelas Escolas Normais, os Institutos de Educação [...], a Pedagogia e as Licenciaturas. (VINCENTINI; LUGLI, 2009, p. 65).

Entretanto, o “esquema 3+1” (VINCENTINI; LUGLI, 2009, p. 65) guarda o embrião da estrutura das licenciaturas tal qual conhecemos hoje. As licenciaturas, que já haviam sido mencionadas pela primeira vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei 1.024/1961) (BRASIL, 1961), passam a ser reconhecidas, enquanto lócus por excelência de formação de professores, pela LDBEN de 1996 (Lei 9.394/1996) (BRASIL, 1996).

Atravessando esse processo de ascensão dos cursos de licenciatura na formação docente, as pesquisas produzidas na década de 1970 concentraram grandes denúncias às estruturas de

formação de professores da época, focalizando tal problema na educação brasileira e estabelecendo uma “relação mecânica entre o preparo do professor e o seu êxito ou fracasso” (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 22). Entretanto, desde a década de 1980 que, analisando contextos mais amplos, passa a se perceber que os problemas do sistema educacional não se localizam como consequência unicamente das deficiências nessa formação (DINIZ-PEREIRA, 2000). Diniz-Pereira (2000) afirma a importância de estudos como os de Miguel Arroyo, que vão questionar sobre a deformação do profissional do ensino, a entendendo enquanto um processo que se aplica mais às condições materiais e de trabalho do professor. Tratando sobre os questionamentos propostos por Miguel Arroyo, Diniz-Pereira (2000) afirma:

[...] as políticas governamentais estão, geralmente, focalizadas nessa suposição: “no dia em que tivermos educadores mais qualificados, teremos resolvido os problemas da educação”. Esse é um dos mitos naturalmente aceitos no meio educacional que nos leva a uma simplificação do problema. As condições materiais são geralmente esquecidas ou marginalizadas. (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 22)

Isso possibilita entender que a formação de professores é apenas um fator dentre todo o contexto do sistema organizacional da educação brasileira, envolvendo desde o contexto escolar, as condições materiais de trabalho docente, a profissionalização e valorização da docência, entre outros (DINIZ-PEREIRA, 2000). Ainda assim, a formação docente é um importante ambiente para a elevação da qualidade da ação educativa, tendo grande produção no Brasil. André (2010) defende que a formação docente é um campo dentro da área de Educação que já está consolidado no país. O objeto desse campo é, para a autora (ANDRÉ, 2010), um complexo processo sob o conceito de desenvolvimento profissional docente, que envolve tanto a formação inicial, quanto a continuada e todos os processos intencionais e planejados que objetivam a mudança para uma melhor qualidade de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Entendendo a perspectiva de André (2010) e tomando por base também Veiga (2008), aqui compreende-se a formação de professores enquanto um processo contínuo, inacabado, que envolve aspectos pessoais e profissionais do docente, visando a mudança, afim de atender a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. Assim, como o presente trabalho objetiva falar apenas da Formação Inicial de Professores, a compreendemos enquanto uma instância, dentre tantas outras, que atuam na formação do docente, responsável por fornecer bases teórico-práticas, fundamentos políticos e epistemológicos e grande aprofundamento em conhecimentos específicos dos saberes científicos.

1.3 O CURRÍCULO

Gomes (2012a), aponta que, sendo resultado de lutas históricas dos diversos movimentos sociais, a democratização do direito à educação foi um ponto de inflexão, no qual a ampliação do acesso à educação escolar possibilitou a entrada de mulheres, negros, indígenas, LGBTIs, pessoas com deficiência e outros sujeitos que antes eram invisibilizados e colocados como não-dignos de conhecer ou de produzir conhecimentos em escolas ou universidades. Assim, esses novos sujeitos, ao ocuparem o espaço escolar, o fazem junto de suas vivências, valores, conhecimentos, demandas políticas e referenciais culturais, e passam a questionar, a partir desses fatores, os currículos, as teorias educacionais e até mesmo a própria ciência.

Deste modo, Gomes (2012a) tomando por base os escritos de Boaventura Sousa Santos, localiza movimentos no campo do conhecimento científico (e conseqüentemente na teoria educacional e curricular) que chama de movimentos *internos* e *externos* de questionamento da ciência. O primeiro (*movimentos internos*), faz referência às proposições que interrogam o “caráter monolítico do cânone epistemológico” (GOMES, 2012a, p. 99), se posicionando à favor da valorização da pluralidade dos modos de construir ciência e interrogando as abordagens tradicionais; O segundo (*movimentos externos*), dizem respeito às críticas feitas à ideia da ciência enquanto único conhecimento legitimado/possuidor de valor, pensando a pluralidade de outros conhecimentos além dos científicos (GOMES, 2012a). Passam a ser exigidas, portanto, perspectivas de educação e de pesquisa que sejam plurais e emancipatórias e pensem a diversidade de formas de construção de conhecimento dentro e fora da ciência.

Apesar de Silva (2019) não tratar especificamente sobre os movimentos de questionamento da ciência colocados por Boaventura Sousa Santos e por Gomes (2012a), ele também afirma o protagonismo dos movimentos feministas, negros e outros que atuam afim de incluir as experiências de suas identidades culturais e sociais nos campos científicos e estéticos/artísticos. Tais movimentos se articulam com a produção do conhecimento através da construção de referenciais teóricos, de modo que, para Silva (2019), as teorias pós-coloniais, pós-modernas e pós-estruturalistas têm em comum a característica de “questionar as relações de poder e as formas de conhecimentos que colocaram o sujeito imperial europeu na sua posição de atual privilégio” (SILVA, 2019, p. 127). Assim, essas teorias passam a tomar como objeto de seu estudo também o currículo enquanto instrumento que envolve escolhas, e, portanto, poder.

É nesse sentido que ocorre no Brasil o que Gomes (2007, p. 27) chama de “processo de (re) configuração do pacto social”, baseado nas demandas postas em pautas pelos *novos sujeitos* que ocupam a escola, e agora se fazem presentes de forma mais densa na cena social. No campo educacional, esse processo é marcado, entre outros aspectos, pela “percepção de que a escola é um espaço de sociabilidade para onde convergem diferentes experiências socioculturais, as quais refletem diversas e divergentes formas de inserção grupal na história do país” (GOMES, 2007, p. 27).

As discussões sobre o currículo escolar se fazem presentes nesse contexto, já que, tal como mencionado anteriormente, a educação escolar é uma instituição vital para a organização da sociedade, visto seu caráter de preparação dos indivíduos para a vida no mundo contemporâneo e de formação social dos alunos. O currículo integra esse ambiente e se relaciona com os conhecimentos e sociabilidades que lá se fazem presentes, ele interfere na construção do objetivo político da educação (o de (trans) formar seres humanos, com as mais variadas características defendidas).

Antes de tudo, é necessário explicitar a compreensão que aqui se tem acerca do conceito de currículo. Lopes e Macedo (2011), assim como outros teóricos (SILVA, 2019; FERREIRA, 2019), atestam a dificuldade de definição do que se entende por tal objeto; para eles, a discussão acerca do tema é densamente marcada pelos discursos ou perspectivas teórico-metodológicas adotadas por cada pesquisador, com algumas características próprias de determinadas correntes/escolas/teorias, na qual se criam e recriam perspectivas. Assim, cada teoria adota uma definição do que entende por currículo, em um processo de problematização de concepções anteriores e proposição de novas concepções.

Silva (2019, p. 14) afirma que “uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é”, isso porque a definição do que é currículo implica relações com a seleção de conhecimentos, as formas como tais conhecimentos serão trabalhados, assim como com o tempo dedicado a cada um deles. Também são considerados enquanto elementos integrantes do currículo escolar por determinadas teorias, as aprendizagens que não são prescritas em documentos normativos, mas que acontecem a todo instante na escola.

Para Silva (2019), as diferentes perspectivas teóricas que entendem o currículo de diferentes formas têm como pano de fundo a questão: “Que conhecimento deve estar presente na educação?”. Entretanto, outro questionamento também se faz presente nesse âmbito, que se relaciona com a função/os objetivos da educação escolar na sociedade contemporânea. Ele diz

respeito ao tipo de ser humano que se quer para a sociedade contemporânea. O autor (SILVA, 2019) cita alguns dos perfis propostos como resposta pelas teorias curriculares: um no qual o ser humano que é racional e ilustrado, que advém dos princípios do iluminismo; outro, que se vincula às ideias do neoliberalismo, cujo papel individual é de ser uma pessoa competitiva e empreendedora; há o do indivíduo orientado pela cidadania do Estado-nação; o ser humano crítico aos problemas sociais, dentre outros. Todos esses perfis demandam, para que sejam possibilitados, tipos diferentes de seleção de conhecimento, de abordagens pedagógicas e de rituais escolares.

É corroborando essa discussão sobre as diferentes formas que o currículo pode ser compreendido que Moreira e Candau (2007) trazem algumas concepções sobre esse conceito. Para os autores, o currículo pode ser entendido a partir das seguintes concepções:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Essas diferentes concepções do que se entende por currículo se relacionam com debates voltados para conteúdos escolares e acadêmicos, prática docente, aprendizagem escolar, avaliação, cultura, relações de poder, dentre outros. Aqui, o enfoque é dado às concepções do currículo enquanto plano pedagógico, que toma forma nos documentos curriculares; ou seja, diz-se respeito aos documentos dos Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre, elaborados por professores dos Centros de Filosofia e Ciências Humanas e Educação Letras e Artes da mesma instituição. Tais documentos afirmam quais são os objetivos, o perfil dos egressos, a carga horária e os componentes curriculares que os discentes terão que cursar para que consigam obter a certificação de licenciados em História – ou seja, estejam aptos para ministrar aulas na Educação Básica. É mister tornar explícito que as outras dimensões que constituem o currículo são reconhecidas e validadas, mas não fazem parte do recorte aqui aplicado.

Para Santomé (2011, p. 161), “as instituições educacionais são um dos lugares mais importantes de legitimação dos conhecimentos, procedimentos, destrezas e ideais de uma sociedade, ou, ao menos, das classes e dos grupos sociais que possuem parcelas decisivas de poder”. O currículo é o que possibilita que determinados conhecimentos sejam abordados na

escola, e é nesse sentido que ele se torna permeado por relações de poder, se constituindo enquanto um espaço de disputa, no qual diferentes grupos sociais e culturais entram em embates para que os conhecimentos relacionados a seus modos de vida e suas compreensões de mundo sejam inseridos nesse âmbito. Assim, Moreira e Candau (2007, p. 28) constata que tais disputas e relações de poder refletem em seleções de conhecimentos que podem servir “tanto por consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos, quanto por questionar os arranjos sociais em que essas situações se sustentam”. Historicamente, para Santomé (2011, p. 161), os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula vêm pecando por uma grande parcialidade no momento de definir a cultura legítima, os conteúdos culturais que valem a pena”, de modo que pode-se perceber, aí, uma reprodução da colonialidade do saber, na qual são valorizados conhecimentos voltados para a história e cultura europeia e branca, pouco abordando formações culturais subalternizadas.

Mobilizando um questionamento ao tipo de ser humano que a escola deve formar, o multiculturalismo se apresenta enquanto uma perspectiva teórica que levanta alguns princípios para o currículo e para a educação. Tal qual definido por Silva (2019, p. 85), ele se constitui em um “movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados [...] para terem suas formas culturais representadas na cultura nacional”, na mesma orientação da mobilização social apresentada anteriormente, questionadora da ciência e do cânone (literário e científico). Entretanto, é preciso afirmar que o multiculturalismo não pode ser analisado sem serem pensadas as relações de poder que o envolvem, tal qual os referenciais criados pelo racismo científico de hierarquização da humanidade em raças. Ou seja, são as relações de poder que dão forma às diferenças, às identidades e à diversidade, que são criadas em determinado contexto histórico e social, e às quais o currículo ou vai negar ou discutir (SILVA, 2019).

É nesse sentido que essa perspectiva teórica de currículo é responsável por trazer da antropologia para a cena política as discussões acerca da diversidade cultural, partindo do princípio da não-existência de uma hierarquia entre culturas: “não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior a outra” (SILVA, 2019, p. 86), assim como não são admitidos elementos que justifiquem a definição de alguns valores como universais a todas as culturas, visto que isso possibilitaria a hierarquização.

O multiculturalismo se divide em duas vertentes: uma orientada pelos ideais liberais e/ou humanistas, e outra perspectiva mais crítica, a qual se divide em outras duas. A primeira vertente tem como pilar central a ideia da existência de uma igualdade comum a todos seres

humanos, compreendendo as diferenças enquanto uma “manifestação superficial de características humanas mais profundas” (SILVA, 2019, p. 86). Essa perspectiva é problematizada pelas outras mais críticas devido à apelação que faz às características de tolerância e de isolamento na celebração da diversidade cultural. A tolerância traz consigo uma concepção implícita de hierarquização, na qual quem tolera tem o poder de tolerar, e assim, se pensa superior a quem é tolerado. Por outro lado, é certo que não há nada de errado em celebrar a diversidade, entretanto, apenas celebrar não é o suficiente, é preciso questioná-la. Caso contrário, acaba-se vendo-a como um fator naturalmente significado, e não cultural e politicamente significado. Essa vertente é muitas vezes compreendida enquanto a solução para os problemas que envolvem os grupos étnico-raciais minoritários nas sociedades contemporâneas, justamente por não interrogar as estruturas de desigualdade e de produção de identidades e diferenças que estão postas.

É do princípio de questionamento das diferenças que partem as outras duas perspectivas mais críticas do multiculturalismo, as quais Silva (2019) classifica entre concepções pós-estruturalistas e materialistas. A vertente pós-estruturalista vai entender a diferença enquanto um “processo linguístico e discursivo” (SILVA, 2019, p. 87), profundamente relacionado com a produção da identidade – diferença enquanto aquilo que não é e identidade enquanto aquilo que se é; ambos não são absolutos, mas relacionais (SILVA, 2019). À medida que tais processos são vinculados a outros processos de significação, definindo elementos positivos e negativos, tornam-se relações de poder (SILVA, 2019). A vertente materialista, que se baseia em produções teóricas de base marxista, parte de uma perspectiva menos linguística, buscando dar ênfase aos “processos institucionais, econômicos, estruturais que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural” (SILVA, 2019, p. 87). O autor (SILVA, 2019) parece apostar na complementação das duas perspectivas, considerando que não é suficiente combater apenas o racismo linguístico, por exemplo; faz-se necessário atuar nos âmbitos institucionais que produzem a desigualdade racial (educação, saúde, etc.) (SILVA, 2019).

Destarte, as reflexões promovidas pelo multiculturalismo dão base para que as discussões acerca da diversidade e da pluralidade sejam, além de inseridas no currículo, vistas como questões centrais, principalmente em um contexto no qual o currículo escolar é historicamente marcado por uma herança colonial que celebra “os mitos da origem nacional, confirmam os privilégios das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas” (SILVA, 2019, p. 101). O desafio que se mostra é de desconstruir essas

características etnocêntricas e racistas do currículo. Nesse sentido, enquanto o currículo baseado no multiculturalismo liberal e humanista se fecha em torno das ideias de tolerância e respeito (já problematizadas aqui), as perspectivas mais críticas passam a questionar a construção social e histórica da diversidade e da diferença, seja em um viés mais linguístico ou material. Para Silva (2019), é necessário lidar com tais questões de forma a destacar elementos histórico e políticos de forma crítica, tendo por base o questionamento das relações de poder que envolvem a identidade e a diferença, analisando constantemente a desigualdade. Logo, “[...] num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão.” (SILVA, 2019, p. 88).

Apesar disso, alguns autores que partem da perspectiva decolonial, tal como Walsh (2009); Oliveira e Candau (2010), criticam o multiculturalismo. Para eles, o multiculturalismo se isola na inclusão de assuntos sobre diversidade e diferença nos currículos e nas pesquisas, sem questionar “as bases ideológicas do Estado-nação” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 27), tomando por base as epistemologias eurocêntricas. Esse multiculturalismo é criticado por não romper com o caráter hegemônico do conhecimento eurocêntrico, incorporando conhecimentos voltados para grupos sociais minorizados como forma de reforçar estereótipos e manter a ordem posta. Isto porque tal vertente permite que o neoliberalismo faça uso da lógica multicultural para dar continuidade a um projeto de controle e de poder hegemônico que vai de acordo com os interesses do capitalismo global contemporâneo, sem dar fim a desigualdade, apenas inserindo a diversidade como tópico (WALSH, 2009). Para a autora:

[...] a política multicultural atual sugere muito mais do que o reconhecimento da diversidade. É uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial; pretende “incluir” os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado. Tal estratégia e política não buscam transformar as estruturas sociais racializadas; pelo contrário, seu objetivo é administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamento étnicos. Ao posicionar a razão neoliberal – moderna, ocidental e (re) colonial – como racionalidade única, faz pensar que seu projeto e interesse apontam para o conjunto da sociedade e a um viver melhor. Por isso, permanece sem maior questionamento. (WALSH, 2009, p. 20)

Nessa perspectiva, o multiculturalismo não rompe com a colonialidade do poder, mas, ao contrário, se constitui como uma estratégia dessa colonialidade em uma tentativa de manutenção: a recolonialidade. Ainda surgem termos como multiculturalismo funcional e interculturalidade funcional, que representam esses movimentos que pautam a diversidade, mas

não pautam diretamente a mudança desse modelo de globalização guiado pelos interesses do mercado.

Em contraposição, Walsh (2009) propõe a interculturalidade crítica, associada à pedagogia decolonial, enquanto projeto “social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 27). A interculturalidade crítica se alia à bagagem teórica e conceitual proposta pelo grupo “Modernidade/Colonialidade”, de modo a propor novos conhecimentos que abranjam diferentes culturas em uma relação assumidamente tensa e crítica, buscando igualdade e se opondo às diferentes faces da colonialidade. Para Walsh (2009),

A interculturalidade crítica é compreendida por Walsh (2009) como uma proposta de um projeto político, que parte do ponto de vista daqueles indivíduos que são colocados em uma situação de subalternização pela colonialidade, assim, questionando o modelo de sociedade em vigência a partir da problematização da racialização e da construção da diferença colonial⁹. Para Oliveira e Candau (2010, p. 28), a interculturalidade crítica

[...] é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monorracial do conhecimento, pois se trata de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade do poder.

Aponta, nesse sentido, para uma construção de formas de ser, pensar e conhecer construída em diálogo entre aqueles que foram subalternizados e excluídos pela colonialidade e aqueles que buscam alternativas “à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como para a criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes” (WALSH, 2009, p. 22). Essa interculturalidade crítica é aliada da pedagogia decolonial, entendida por Oliveira e Candau (2010, p. 28) como uma práxis educacional denunciativa e propositiva, que possibilite a construção de novas formas “sociais, políticas, culturais e de pensamento” pautadas na diferença colonial. Assim, entende-se a pedagogia enquanto política cultural, ainda em construção, que valoriza – a exemplo trazido por Walsh (2009) e Oliveira e Candau (2010) – as contribuições de autores como Paulo Freire e Frantz

⁹ Oliveira e Candau (2010, p. 23), tomando por base os estudos de Walter D. Mignolo, explica o conceito de diferença colonial enquanto a atitude de pensar a partir das margens do mundo sujeito à colonialidade, estabelecendo diálogo entre as vítimas e algozes da colonialidade: “em um horizonte epistemológico transmoderno, ou seja, construído a partir de formas de ser, pensar e conhecer diferentes da modernidade europeia, porém em diálogo com esta”.

Fanon, propondo diálogos sobre práticas educacionais, consciência do oprimido e humanização daqueles que foram subalternizados.

Aqui, faz lembrar também a pedagogia crítica e libertadora indicada por Santomé (2011). O autor a propõe em oposição ao que chama de currículo turístico, ou seja, as propostas de trabalho nas quais as culturas tradicionalmente excluídas no currículo escolar são inseridas em “unidades didáticas isoladas” (SANTOMÉ, 2011, p. 167) sob o título de ‘diversidade cultural’, estudadas apenas esporadicamente e/ou pautadas como se estivessem distanciadas das realidades dos alunos, como exóticas. Santomé (2011) cita algumas atitudes que colocam o conhecimento nesse lugar do currículo turístico, quais sejam: a trivialização, quando as culturas minorizadas são tratadas com superficialidade e banalidade; o estilo de souvenir, quando o tempo ocupado por tais culturas é mínimo; a atitude de desconectar a diversidade e a diferença da vida cotidiana dos alunos; a estereotipagem, quando se recorre a estereótipos ou a imagens negativas de determinados grupos sociais; e, por fim, a tergiversação, quando a história e cultura dessas populações minorizadas é ocultada ou deformada.

Frente a esse currículo turístico, Santomé (2011) propõe uma pedagogia crítica e libertadora, na qual

[...] As escolas como instituições de socialização têm como missão expandir as capacidades humanas, favorecer análises e processos de reflexão em comum da realidade, desenvolver nas alunas e alunos os procedimentos e destrezas imprescindíveis para a sua atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade. (SANTOMÉ, 2011, p. 170)

A partir dessa compreensão sobre o papel da instituição escolar, os conhecimentos sobre diversidade, diferença, “antirracistas, antissexistas, antibelicistas, ecológicos, etc” (SANTOMÉ, 2011, p. 170) são inseridos no cotidiano escolar em todas as disciplinas e não apenas em datas esporádicas, como eventualmente é feito com o dia da consciência negra – no qual algumas escolas costumam reduzir todos os conhecimentos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a um dia, semana ou mês, geralmente novembro (MARQUES, 2014). Essa pedagogia crítica e libertadora enfatiza que o conhecimento seja abordado e refletido criticamente, pensando suas implicações políticas, sociais e culturais (SANTOMÉ, 2011).

Tais perspectivas, da interculturalidade crítica, da pedagogia decolonial e da pedagogia crítica e libertadora, pautam a necessidade de abordagem adequada da diferença, da desigualdade e das culturas marginalizadas no currículo escolar, resistindo às formas de inserção acríticas e estereotipadoras, questionando o modelo de sociedade vigente e a ascensão

do neoliberalismo e da globalização que considera apenas os interesses do mercado, que se propõe a inserir o debate sobre diversidade, mas sem questionar a ordem social vigente.

Portanto, assim como afirmam as teorias pós-estruturalistas, o currículo é entendido como uma prática discursiva (LOPES; MACEDO, 2011) – (re) construída a partir de diferentes teorias – a qual atribui significados e valores a determinados conhecimentos, que, tal qual sabido hoje, não são neutros. A concepção pós-estruturalista de currículo o compreende, acima de tudo, enquanto ferramenta de poder, que “constrói a realidade, nos governa, constringe nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos [...]” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41). Ao compreender o objeto desta forma, a abordagem sobre ele permite que não se isole nos questionamentos relacionados aos conteúdos abordados, mas sejam pensadas também as formas como ele é instituído, como ele atua e que fins ele pretende atender.

Ainda assim, a presente pesquisa assume o recorte voltado para os documentos curriculares do curso de História, que tomam forma através dos PPCLH (elaborado por professores da Ufac), investigando como a temática aparece e questionando a presença da colonialidade do saber nesse contexto. Aqui é assumido, portanto, que apesar do documento curricular indicar a presença ou o silenciamento de determinado assunto, esse assunto pode se fazer presente no currículo a partir da prática docente, das experiências de aprendizagem e/ou em outros momentos e espaços que não o currículo escrito.¹⁰

Portanto, aqui se caracteriza o currículo enquanto algo amplo, que, materializando-se, seja através das práxis docentes ou de documentos institucionais, continua sendo uma construção social e culturalmente produzida, discursiva e, portanto, política, que não finda apenas nos documentos institucionais ou na prática docente.

1.4 ESTUDO DE REVISÃO: OBSERVANDO OS PASSOS DE QUEM JÁ ANDOU POR AQUI

Ainda tomando a Lei 10.639/2003 enquanto um divisor de águas na compreensão do papel da educação para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual é enfatizada a concepção política de valorização das pautas das populações afro-brasileiras no

¹⁰ É necessário que não se confunda essa afirmação com a análise feita no capítulo 3 do presente texto. Os conhecimentos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e/ou Educação das Relações Étnico-Raciais podem se materializar na práxis docente, mesmo que não se façam presentes no texto do documento curricular. A análise efetivada no capítulo 3 diz respeito às ementas dos componentes curriculares dos PPCLH, investigando as possibilidades que as ementas podem indicar, ainda no âmbito do currículo escrito.

país, é preciso considerar que tal legislação, bem como os dispositivos legais que se vinculam à ela – DCNERER (Resolução CNE/CP 01/2004), Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013), bem como as duas últimas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores (Resolução CNE/CP 02/2015 e Resolução CNE/CP 02/2019) –, trazem consigo a preocupação de uma maior adequação da formação inicial para o trabalho docente à história e cultura afro-brasileira e africana.

Estudos recentes produzidos no Estado do Acre (SILVA; COSTA, 2018) – e que parecem seguir uma tendência nacional (OLIVEIRA, 2016) – tornam possível perceber que, mesmo 16 anos após a promulgação da legislação, o trabalho com a temática ainda constitui uma lacuna na formação de professores (COELHO; QUADROS, 2018), não sendo efetivada, ou ainda o sendo de forma muito precária. A motivação tem diversas origens: a legislação traz a necessidade de uma mudança de orientação epistemológica, que passe a considerar um conhecimento que era muito difícil de ser legitimado acadêmica e socialmente, ademais, enfrenta todos os princípios que norteiam o racismo no Brasil.

Portanto, tal qual afirmado por Oliveira (2016), para que o professor da Educação Básica possa tratar a história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula, seguindo as orientações das DCNERER de positivação da identidade negra, não se faz suficiente

[...] algumas leituras ou formação rápida, isto é, não há possibilidade de que, com alguns cursos de especialização ou atualização, um professor do ensino básico ou médio consiga resgatar conhecimentos de Brasil Colônia e História Geral [...] Trata-se de um processo de formação estrutural e profundo, além de interdisciplinar, o que exige do professor uma sólida formação de nível superior e, por consequência, mais tempo de dedicação, de formação e de leituras. Ora, tais exigências não estariam melhores acomodadas na formação e estudos da graduação? (OLIVEIRA, 2016, p. 24).

É nesse sentido que desde 2003 vêm sendo desenvolvidas, em várias instituições e em todas as regiões do país (COELHO; QUADROS, 2018), iniciativas de pesquisa com os objetivos de entender como (e se) os cursos de formação de professores têm se adequado ao que exige a legislação federal. Os objetos de tais pesquisas variam consideravelmente, abordando vários cursos de licenciatura e, por vezes, tangenciando outros elementos da formação inicial, tal qual os programas de iniciação à docência.

Nessa parte do texto, é realizado um estudo de revisão, na categoria *Revisão de pesquisa empírica*, tal qual apontada por Luna (1997), buscando identificar trabalhos que abordam a

Formação inicial de professores de história aliada à educação das relações étnico-raciais, estabelecendo como recorte as teses e dissertações defendidas entre 2015 a 2019¹¹, fazendo uso do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes como base de dados.

Tem-se o sentimento de “não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas” (FERREIRA, 2002, p. 258) em determinado espaço temporal sobre o objeto, tal qual identificado por Ferreira (2002); é pensada também a necessidade de ter uma visão geral de como os pesquisadores vêm analisando a formação dos professores de história para com a educação das relações étnico-raciais. Recorremos a Luna (1997, p. 21) para a compreender a revisão de pesquisa empírica enquanto um processo de entendimento de como “o problema em questão vem sendo pesquisado, especialmente do ponto de vista metodológico”.

Para a coleta dos trabalhos foi necessário fazer um mapeamento da produção acadêmica. Assim, foi feita a busca e triagem dos trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A busca não ocorreu de forma simples, nem singular, se tornando um processo de construção de saberes. A pesquisa teve de ser feita e refeita várias vezes, mudando as palavras-chave buscadas, aplicando filtros mais restritos, e fazendo uso de operadores booleanos e estratégias de localização de palavras.

Alguns termos de busca foram pensados previamente, enquanto outros foram elaborados no decorrer das pesquisas. Como base, foi pensado nos termos “Formação de Professores”, “Lei 10.639/2003” e “Educação das Relações Étnico-Raciais”. Considerando que o funcionamento da busca na plataforma do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, que parece incluir cada palavra de forma separada na busca, de modo que os resultados aumentam à medida que são adicionadas novas palavras, sem significar um aumento de trabalhos relevantes para a pesquisa, decidiu-se por fazer um recorte com as partes-chave das palavras, formatando os termos, os colocando entre aspas e utilizando os operadores booleanos *AND* e *OR* (os quais significam, respectivamente: E e OU) entre os termos, ajudando na definição da combinação dos termos da pesquisa para a busca no sistema.

O primeiro termo de busca ficou definido da seguinte maneira: “10.639”OR“raciais”AND“formação”AND“história”, sendo aplicado os filtros relacionados ao período de defesa dos trabalhos entre 2015 a 2019. Como resultado dessa primeira busca, obteve-se 209 trabalhos espalhados em 13 páginas, optando por navegar entre elas observando

¹¹ O recorte temporal se justifica pela grande quantidade de estudos e de correspondências nas pesquisas que relacionam a educação das relações étnico-raciais à formação de professores. São analisadas teses e dissertações produzidas nos últimos três anos, tendo como ponto de referência o ano de 2019, quando começou a ser construída esta pesquisa.

os títulos e resumos. Dela, foram selecionados os 2 primeiros trabalhos expostos no Quadro 01. Motivado pela pouca quantidade, foi realizada uma segunda busca. Nela, utilizou-se os descritores "10.639"AND"Formação inicial", aplicando o mesmo filtro temporal. Resultaram 23 trabalhos, em 2 páginas, dos quais 3 pesquisas foram selecionadas (as 3 últimas expostas no Quadro 01). Dois trabalhos, apesar de selecionados, não tiveram seus arquivos localizados, e por isso não estão inseridos no Quadro 01, nem na análise da pesquisa.¹²

Como critério, foram excluídas as produções que faziam referência à formação continuada de professores, que não faz parte do objeto pretendido; também foram excluídos os trabalhos que não abrangessem a licenciatura em história. Ou seja, foram buscados trabalhos que tivessem (ou que tangenciassem), como objeto de pesquisa, a educação das relações étnico-raciais em cursos de licenciatura em história. Ao fim, foram selecionados 5 trabalhos para a leitura dos resumos e de elementos centrais do texto que pudessem fornecer informações quanto aos objetos, objetivos, referenciais teóricos e metodologias que orientaram tais pesquisas.

Quadro 01 – Teses e dissertações selecionadas na busca no Catálogo de teses e dissertações da CAPES					
Nº	Autor(a)	Ano	Título	Programa de Pós-Graduação	Instituição, Estado e Região
1.	MARCIA DE ALBUQUERQUE ALVES	2016	UMA DÉCADA DA LEI 10.639/2003 NOS CURSOS DE HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR NA PARAÍBA: Formação, Pesquisa e Ensino [DISSERTAÇÃO]	História	Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Paraíba. Nordeste.
2.	MARIANA HECK SILVA	2017	O ensino de história das Áfricas na Universidade do Estado de Santa Catarina (1998-2013) [DISSERTAÇÃO]	História	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP. São Paulo. Sudeste.
3.	CINTIA SANTOS DIALLO	2017	HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: análises sobre currículos e disciplinas dos cursos de licenciatura em História em Mato Grosso	História	Universidade Federal de Grande Dourados – UFGD. Mato Grosso do Sul. Centro-Oeste.

¹² Os trabalhos que foram localizados no estudo de revisão, mas não foram encontrados em sua totalidade são: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Formação Docente: um estudo de caso da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos legais, de Zilmar Santos Cardoso, que data de 2016; e Relações Étnico-Raciais nos Textos Curriculares: Disputa Discursiva no Processo de Significação, de Estela Correia Silva, que data de 2015. A busca pelos arquivos foi feita tanto no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, quanto na Biblioteca de Teses e Dissertações Eletrônicas da UERJ (instituição a qual os trabalhos estão vinculados) e nos sites dos Programas de Pós-Graduação os quais descendem tais pesquisas.

			do Sul (2003-2016) [TESE]		
4.	MAIRA PIRES ANDRADE	2017	QUAL ÁFRICA? A história das Áfricas e as práticas de ensino na UDESC (2000-2015) [DISSERTAÇÃO]	História	Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC. Santa Catarina. Sul.
5.	OSVALDO MARIOTTO CEREZER	2015	Diretrizes Curriculares para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil) [TESE]	Educação	Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Minas Gerais. Sudeste.

Das 5 pesquisas localizadas e selecionadas, 3 são dissertações e 2 são teses, tendo sido a maioria produzida em Programas de Pós-Graduação em História, com exceção apenas do trabalho de Cerezer (2015), que parte de um Programa de Pós-Graduação em Educação. Quanto à localização geográfica da produção das pesquisas, pode-se constatar uma boa distribuição nas regiões do país: 2 são produzidas no Sudeste (São Paulo e Minas Gerais), 1 no Nordeste (Paraíba), 1 no Centro-Oeste (Mato Grosso do Sul) e 1 no Sul (Santa Catarina). Apesar disso, duas dissertações (SILVA, 2017; ANDRADE, 2017), de diferentes autores, dão enfoque a uma única instituição: a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). É relevante informar que a pesquisa não encontrou trabalhos com enfoque nos cursos de Licenciatura em História no Norte do país, o que pode demonstrar uma lacuna temática na produção dessa região.

O primeiro trabalho é a dissertação de Alves (2016), a qual faz uso da orientação teórico-metodológica da História Oral e da Nova História, tomando por base autores como Michael de Certeau, Marc Bloch, Peter Burke e Eric Hobsbawm, para abordar as implicações da promulgação da Lei 10.639/2003 na formação do professor de História promovida pelas Instituições de Ensino Superior Público da Paraíba entre os anos de 2003 a 2013. A autora utiliza como fonte os projetos e documentos curriculares dos cursos de licenciatura em História, bem como as ações e produções acadêmicas dos Núcleos, Grupos de Pesquisa e docentes que tratam sobre a temática, vinculados à Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Campina Grande ou Universidade Estadual da Paraíba, e constata a necessidade de ampliação de investimentos por parte de tais instituições para a implementação da legislação (ALVES, 2016).

Por seguinte, a dissertação de Silva (2017) analisa as disciplinas de História da África I e II do curso de História da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), abrangendo desde 1998, quando tais disciplinas começam a ser efetivadas, até 2013, quando a Lei 10.639/2003 completa uma década de promulgação. A autora observa as escolhas teóricas, metodológicas e de conteúdo que os docentes fazem ao estruturar tais disciplinas, bem como as relações que os discentes estabeleceram com os conhecimentos construídos acerca da História da África. As fontes utilizadas são documentos institucionais, planos de curso das disciplinas e o próprio projeto curricular do curso, além de entrevistas aos docentes que ministraram as disciplinas e questionários aplicados junto aos estudantes que cursaram as disciplinas. Silva (2017) aponta o histórico de constituição das disciplinas na instituição, notando a perspectiva de crítica ao eurocentrismo e ao colonialismo que permeia esse processo, em uma primeira fase sendo marcada por uma abordagem baseada no multiculturalismo crítico, e posteriormente centrada nos referenciais teóricos da decolonialidade.

A pesquisa de Andrade (2017) também aborda o curso de História da UDESC, mas a constrói em torno da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, investigando as representações (a partir da conceituação de Stuart Hall) dos alunos sobre História da África a partir da análise de 24 relatórios da disciplina entre os anos de 2000 a 2015. São considerados os sentidos e as abordagens sobre o tema que os discentes da graduação constroem em suas práticas docentes, enquanto estagiários. A autora (ANDRADE, 2017) identifica algumas representações que se destacam na compreensão da História da África por parte dos estagiários: uma África marcada pela homogeneidade da população e de tradições; uma África “congelada no passado” (ANDRADE, 2017, p. 7), na qual o ensino se centra em apenas algumas civilizações; uma África considerada apenas no momento histórico do tráfico e da escravidão na Diáspora africana; mas também uma África diversa e produtora de conhecimento.(ANDRADE, 2017).

A tese de Cerezer (2015) aborda não apenas a história e cultura afro-brasileira e africana, como também a história e cultura indígena na formação inicial de professores de História. O autor investiga a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 bem como dos documentos legais decorrentes destas em 3 cursos de 3 universidades públicas do estado de Mato Grosso, quais sejam: Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal de Mato Grosso (*Campus* de Rondonópolis) e Universidade do Estado de Mato Grosso. A pesquisa de Cerezer (2017) utiliza-se de fontes orais em entrevistas com os professores das licenciaturas e com egressos desses cursos que estão no início da carreira docente, objetivando analisar, além

da implementação dos documentos legais, os impactos do ensino de tais temáticas na formação de professores, e, conseqüentemente, na Educação Básica. Relevante notar que o autor insere uma contextualização acerca das relações étnico-raciais e questões culturais no estado de Mato Grosso.

Por fim, o último trabalho selecionado, de autoria de Diallo (2017), analisa os currículos dos cursos de História de 3 instituições públicas de ensino superior de Mato Grosso do Sul (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal da Grande Dourados e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul) buscando entender as “permanências/rupturas/alterações” (DIALLO, 2017, p. 4) produzidas a partir da inserção da história e cultura afro-brasileira e africana em tais licenciaturas, em um recorte temporal que abrange desde a promulgação da Lei 10.639/2003, até o ano de 2016. Fazendo uso do referencial teórico-metodológico da História das Disciplinas, de André Chervel, a tese explora a disciplina de História da África, investigando suas referências, seus conteúdos, o lugar desta na estrutura curricular dos cursos, bem como os aspectos envolvidos na construção histórica da disciplina.

O primeiro ponto de análise dos trabalhos selecionados diz respeito aos seus objetos. Esses objetos variam de pesquisa a pesquisa, de modo que se pode estabelecer dois tipos: os que constroem abordagens acerca das disciplinas específicas do curso de História, principalmente das disciplinas de História da África, os quais correspondem a 3 dos 5 trabalhos selecionados (SILVA, 2017; ANDRADE, 2017; DIALLO, 2017); e os que tratam acerca dos impactos e das mudanças nas licenciaturas em História em decorrência da Lei 10.639/2003, 11.645/2008 e DCNERER (BRASIL, 2004), representados pelos outros 2 trabalhos (ALVES, 2016; CEREZER, 2015). O recorte do locus/instituição/curso pesquisado também é um diferenciador dos trabalhos: as pesquisas de Diallo (2017), Alves (2016) e Cerezer (2016), cada uma, abordam cursos de instituições de ensino superior públicas de determinados estados federativos; Por outro lado, Silva (2017) e Andrade (2017) abordam, cada um, um curso de História, que, no caso (e por coincidência?), é o mesmo abordado nas duas pesquisas: a Licenciatura em História da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Três (ANDRADE, 2017; SILVA, 2017; DIALLO, 2017) dos cinco trabalhos discutem teoricamente ou inserem o conceito de branquitude como parte de seus dados, duas dessas autoras são negras, as quais são as únicas – dentre os cinco – que revelam seu pertencimento étnico-racial (DIALLO, 2017; ANDRADE, 2017). Dos outros três autores que não revelam seu pertencimento étnico-racial, apenas uma aborda o conceito de branquitude e o faz tanto

teoricamente, como em parte de seus dados. Seria necessário o emprego de outras técnicas de pesquisa para que se identificasse se há ou não a presença da ideia, vinculada à branquitude, dos indivíduos brancos se verem como norma ou padrão universal – tal qual indicado pela literatura (CARDOSO, 2010) – e por isso não afirmarem o próprio pertencimento étnico-racial. Cardoso (2010) e Laborne (2014) também afirmam de a conveniência de pessoas brancas sempre estudarem os aspectos relativos à negritude e às populações minorizadas, sem abordar os aspectos relacionados à manutenção do privilégio da branquitude no contexto racial.

Entende-se que a análise documental não é suficiente para tal questionamento no presente estudo, já que a raça/cor branca não aparece em nenhuma dessas autoidentificações e já que as normas científicas permitem que os pesquisadores construam as pesquisas sem abordar as categorias e traços que marcam suas vivências no mundo. Indica-se a necessidade de maiores estudos quanto a esse assunto. Entretanto, considerando que a racialização dos sujeitos contemporâneos permite e mobiliza relações de poder e de subalternidade, principalmente daqueles sujeitos que não estão no lugar da branquitude, reitera-se a necessidade da identificação étnico-racial dos pesquisadores em suas pesquisas, para que se saiba quem se é e de onde tais pesquisadores falam, para além do que eles falam.

Apesar de apenas a pesquisa advinda do Programa de Pós-Graduação em Educação assumir uma abordagem qualitativa de pesquisa (CEREZER, 2016), os outros trabalhos, produzidos na área de História, assumem métodos e metodologias próprios de tal abordagem na coleta de dados e na análise destes. Quanto a tais métodos e metodologias, a análise de documentos é central nas pesquisas, de modo que todos os trabalhos partem de tal perspectiva, atravessando as legislações, resoluções institucionais, projetos curriculares dos cursos, planos de aula dentre outros documentos. O currículo, portanto, possui centralidade nessas pesquisas, já que buscam analisar a história e cultura afro-brasileira e africana na formação do professor de história, tanto a constituição das disciplinas de História da África e Estágio Curricular Supervisionado, quanto o impacto das legislações citadas na estrutura das licenciaturas.

Também é frequente o uso de entrevistas, empregadas a fim de explorar o histórico de criação e constituição das disciplinas de História da África, bem como as contradições, movimentos e diálogos que permearam a implementação das legislações e o efeito destas na vida acadêmica e profissional dos docentes e discentes, sendo realizadas com professores da graduação que ministraram as disciplinas de História da África, professores que participaram da formulação do currículo do curso e, até mesmo, professores de História da Educação Básica recém-formados pelos cursos das instituições investigadas. Outros métodos que recebem

destaque são: a análise curricular dos professores que ministraram as disciplinas que se relacionam com a história e cultura afro-brasileira e africana, buscando saber se tais indivíduos possuem algum tipo de especialização na área; o levantamento de produções científicas que tratem sobre relações étnico-raciais ou História da África, de autoria do corpo discente e docente das licenciaturas, explorando as ações de pesquisa e de extensão mobilizadas pelo corpo docente e discente dos cursos; a análise das estruturas ofertadas pelas licenciaturas (laboratórios, grupos de pesquisa, dentre outros), bem como a relação destas com a produção de conhecimentos voltados para a temática; e aplicação de questionários com os discentes que cursaram as disciplinas abordadas, abrangendo as influências de tais disciplinas nas relações cotidianas.

O referencial teórico coletado perpassa abordagens orientadas pelos estudos sobre colonialidade, na qual são citadas as contribuições de autores tais como Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel e Walter Mignolo, mobilizando os conceitos e a base histórica oferecida por tal referencial, figurando nos trabalhos de Diallo (2017), Andrade (2017) e Silva (2017). As discussões sobre raça e racismo figuram em todos os trabalhos a partir dos estudos críticos sobre relações raciais no Brasil e dos estudos sobre educação multicultural crítica, obtendo destaque autores como Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga, que marcam presença em todos os trabalhos, além de Eliane Cavaleiro, Vera Candau, Ana Canen dentre outros. As concepções sobre currículo ganham corpo em Diallo (2017) através das contribuições de Ivor Goodson; Cerezer (2015) faz uso dos estudos de José Sacristán sobre o tema; ambos os trabalhos, junto de Silva (2017), se apropriam de discussões mobilizadas por Tomaz Tadeu da Silva acerca das conceituações teóricas sobre currículo.

Em um estudo de revisão feito anteriormente (apresentado como comunicação oral em eventos científicos), é constatado que as pesquisas acerca da educação das relações étnico-raciais na formação inicial de professores se constituem como uma temática de grande produção acadêmica, atravessando os cursos de licenciatura e tangenciando, inclusive, os programas institucionais de apoio à formação de professores. Ao aplicar o recorte ao curso de licenciatura em História, é percebido que a quantidade de teses e dissertações não são tão numerosas quanto se pode perceber em outras áreas do conhecimento, tal ponto que, enquanto este exercício de revisão encontrou apenas 5 trabalhos dentro do recorte temporal proposto, no estudo anterior, com o mesmo recorte temporal, foram encontradas 16 pesquisas (a nível de teses e dissertações) que tratavam sobre o tema especificamente nas áreas de Letras/Língua Portuguesa e Pedagogia (7 e 9, respectivamente).

Entretanto, essa movimentação de revisão de pesquisas que tomaram por objeto a educação das relações étnico-raciais no processo de formação inicial do professor de História possibilitou perceber alguns referenciais teóricos e métodos que permeiam tais estudos. Tal qual afirmado anteriormente, a análise documental foi utilizada em todos os trabalhos, que centralizavam, de alguma forma, o estudo da proposta curricular dos cursos, investigando acerca da implementação da Lei 10.639/2003 e dos documentos legais decorrentes. Também são percebidos que, dentre os referenciais teóricos utilizados pelos autores, Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga, ao tratarem sobre relações raciais e educação, têm destaque em todos os trabalhos, assim como as perspectivas acerca do multiculturalismo crítico, que se fazem presentes em boa parte.

2 O CONTEXTO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

A presente seção corresponde ao objetivo de contextualizar os Projetos pedagógicos curriculares no cenário do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre (Ufac). Esse capítulo surge para que se possa entender um pouco mais sobre onde o objeto de estudo se localiza geográfica, histórica e socialmente. É feita uma breve contextualização do Estado do Acre, bem como sobre a inserção da população negra na região; após isso, são trazidas algumas informações acerca da Ufac, o público atingido pela instituição e sua relevância enquanto única instituição pública federal de Ensino Superior no estado. Logo após, são explicitados alguns pontos sobre as Diretrizes de Formação de Professores de 2015 e 2019, em seguida é feito um breve histórico do curso de história, posteriormente sendo apresentados os Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em História (PPCLH), seus objetivos, disciplinas e relações estabelecidas com a temática debatida neste trabalho.

2.1 O CONTEXTO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFAC

2.1.1 O Estado do Acre e a população negra

Com uma população aproximada de 816.687 pessoas (ACRE, 2017), o estado do Acre localiza-se na chamada Amazônia Sul-Occidental, na Região Norte do Brasil. Possui como capital Rio Branco, localizada no Vale do Baixo Acre, que também é a cidade mais populosa, com cerca de 377.057 habitantes, seguida por Cruzeiro do Sul, com 82.075 habitantes no Vale do Juruá, e Sena Madureira, com 42.451 pessoas, no Vale do Purus (ACRE, 2017), como pode se ver na tabela 01. É interessante constatar que o estado possui cerca de 87% de seu território caracterizado por cobertura florestal do bioma da Floresta Amazônica, enquanto 13% de sua área é antropizada (MARTINI et al, 2010) – ou seja, é utilizada pelo ser humano de forma cultural, econômica ou social –, ainda sendo cortado pelos rios de maneira diagonal, no sentido sudoeste/nordeste, dificultando o acesso a algumas regiões. Esses fatores interferem na organização da população – a qual se concentra na região do Alto Acre, mais especificamente na capital – e, como será visto posteriormente, constituem algumas dificuldades nos processos de interiorização das instituições, a exemplo da Ufac, que tem alguns núcleos no qual o acesso só é possível através de transporte aéreo ou fluvial.

Tabela 01 – Municípios com maior população residente no Acre

#	Município	População
1	Rio Branco	377.057
2	Cruzeiro do Sul	82.075
3	Sena Madureira	42.451
4	Tarauacá	39.427
5	Feijó	32.372

Fonte: Acre em Números 2017 (ACRE, 2017)

A adição do Acre enquanto uma unidade federativa brasileira, assim como seu processo de formação histórico-social são marcados por processos migratórios relacionados a motivações econômicas. Historicamente, a região era ocupada por povos indígenas, tal qual evidenciado pelos achados arqueológicos – como as cerâmicas encontradas em escavações locais e as estruturas de terra feitas por indígenas entre o século V e XVI, chamadas de geoglifos (SCHAAN; RANZI; PARSSINEN, 2008) –, pela historiografia – através das narrativas da conflituosa colonização brasileira da região (CARNEIRO, 2015) – e pela presença da população indígena no estado.

É com a chegada de exploradores/colonizadores brasileiros na região do atual estado do Acre nos fins do século XVIII, atraídos pelo destaque que a produção gumífera estava começando a tomar enquanto mercadoria, que se começa a se instaurar localmente o que Souza (2016) chama de projeto moderno-colonial. O autor (SOUZA, 2016), a partir de referenciais teóricos propostos pelas correntes teóricas da decolonialidade, de contribuições de Frantz Fanon e das narrativas historiográficas acerca da História do Acre, lança uma diferente perspectiva de leitura da história acreana, analisando mais profundamente a existência de tal projeto moderno-colonial, que chama de seringalismo, em sua fase inicial e seringalidade, na fase atual.

Nessa perspectiva, alguns momentos marcam a história do Acre, sendo destacados aqui os chamados ciclos de exploração da borracha; as migrações de indivíduos advindos de todo o Brasil, principalmente da região hoje conhecida como nordeste; a integração, ao Brasil, da região, que antes pertencia à Bolívia, na condição de Território Federal em 1903; sua posterior elevação à categoria de Estado Federativo em 1962, e o êxodo rural ocorrido por volta das décadas de 1970 e 1980, motivado pela transformação dos seringais em pastos para exploração da pecuária e consequente “expulsão” dos seringueiros e indígenas das florestas para as margens das cidades.

No entanto, sendo este momento um breve exercício de localização do leitor ao contexto estadual no qual funciona o curso de Licenciatura em História da Ufac, não serão relatados os 7 momentos os quais o autor (SOUZA, 2016) divide o projeto moderno-colonial seringalismo, que ocupa boa parte da historiografia acreana. Deste modo, cabe destacar alguns aspectos pontuais que marcam a formação da população acreana.

A exploração da borracha enquanto mercadoria inserida no mercado internacional estabelece, a nível local, uma relação de poder na qual o seringueiro é praticamente um escravizado, localizado em um sistema de produção/exploração da borracha, que trabalha para o seringalista, o dono dos seringais que detém poder coercitivo dentro de um sistema no qual o Estado não aparece. Nesse sentido, na Amazônia, a periferia da periferia do sistema-mundo, a qual produz matéria-prima e consome produtos manufaturados (SOUZA, 2016), a colonialidade reproduz localmente as ferramentas de poder baseadas na racialização sobre os corpos de indígenas e de seringueiros: é tirada a humanidade do indígena, que passa a ser visto como não-humano, vítima de um genocídio que ocorre para tomada de suas terras (sob a lógica de dominação na qual os seringueiros também estavam inseridos), escravizado ou marginalizado, tal qual nos dias atuais.

No caso do seringueiro, a racialização ocorre transformando-o na vítima do sistema de aviação dos seringais, um escravizado, que aparece em algumas narrativas históricas apenas como massa popular de legitimação de movimentos que se diziam revolucionários, mas que mantinham características reacionárias e mantenedoras de relações de poder e de posses nas mãos de seringalistas, sofrendo até os dias de hoje o estigma de ser ignorante ou menos conhecedor, também marcando da racialização colonial (SOUZA, 2016).

Também são construídas formas de resistência individuais e coletivas nesse ambiente, à exemplo dos empates, ocorridos nas décadas de 1970 e 1980, eventos nos quais, após a chegada dos chamados paulistas, na terceira onda migratória para a região sob o lema de ocupação da Amazônia, que deu força à transformação dos seringais em pastos para pecuária, seringueiros postavam-se de pé, frente à mata, opondo-se ao desflorestamento e destruição de suas casas e modos de vida (SOUZA, 2016).

Nessa perspectiva, cabe destacar a existência e participação histórica da população negra no Acre, que, de acordo com Rocha (2011), sofreu um apagamento nas narrativas historiográficas. A autora analisa a presença da população negra em quatro obras historiográficas que tratam sobre a História do Acre, dentre elas, dois livros acadêmicos e dois livros didáticos, todos tendo suas primeiras edições publicadas entre as décadas de 1960 a 1990

e com grande disseminação em todo o estado: *Formação do Acre*, de Leandro Tocantins, de 1961, *Raízes do Acre*, de Cleusa Ranzi, de 1986, *Acre: uma história em construção*, de Valdir Calixto, Josué Fernandes e José Dourado de Souza, de 1985 e, por fim, *História do Acre: novos temas, nova abordagem*, de Carlos Alberto de Souza, de 1992.

Os escritos partem de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas no processo de construção da história, dando enfoque, por vezes, aos chamados grandes heróis, e, por outras, à classe trabalhadora ou aos cidadãos do cotidiano, assim, também são diferentes as fontes históricas utilizadas, variando desde documentos oficiais a fontes orais. São esforços relevantes em constituir as narrativas da/sobre a História do Acre. Entretanto, apesar dessa variedade de abordagens mobilizadas pelos autores, Rocha (2011) constata que a presença do negro na sociedade acreana sofre um processo discursivo de silenciamento, secundarização e apagamento, em níveis maiores ou menores, mas que aparece em todas essas perspectivas teóricas através da relação profunda com o mito da não-existência de pessoas negras no Acre.

Esse apagamento aparece nos escritos de diversas formas. A exemplo, Rocha (2011) elenca a falta de destaque às ações de Manoel Urbano da Conceição, o ocultamento de sua raça/cor, ou até mesmo a surpresa das fontes históricas acerca da inteligência do personagem, negro, da História Acreana; o silenciamento das culturas afrodescendentes presentes na região; o ‘fechar de olhos’ para a cor e traços dos indivíduos que aparecem até mesmo nas fotografias que ilustram os próprios livros; a pouquíssima ou quase nula citação à formação das religiões locais baseadas no santo daime, de origem também negra.

Assim, tomando por base os estudos de Stuart Hall, Neide Gondim e Paul Gilroy, a autora (ROCHA, 2011) relaciona o processo de reinvenção do significado do negro à invenção da Amazônia, ambos vinculados ao contexto da modernidade. De maneira sintética, a questão central é que sobre tais conceitos/significantes permeiam crenças e ideias que os inferiorizam, tendo sido inventadas pelo imaginário europeu, no primeiro caso para justificar a exploração escravista sobre os negros, e no último para justificar a colonização e exploração do território amazônico. Portanto, se as questões relacionadas à presença do negro na sociedade acreana não são profundamente alteradas de acordo com a perspectiva teórico-metodológica adotada por cada autor, para Rocha (2011), elas se devem à tais significações, advindas do contexto da modernidade, que se relacionam tanto ao negro, quanto à Amazônia, considerando que o racismo é parte integrante da “escrita da história do Acre, segregando personagens indesejados, ainda que inconscientemente, já que este é um paradigma que marca nossa mentalidade moderna” (ROCHA, 2011, p. 70).

Deste modo, as próprias correntes teóricas da História utilizadas pelos autores analisados, não possibilitam, em si, maiores abordagens acerca do negro no cotidiano. Para Rocha (2011), a presença negra não

seria abordada por correntes historiográficas mais tradicionais como o positivismo, que enfatizava os heróis, e o marxismo, que enfatizava o trabalhador [...] daí a necessidade de uma corrente que compreendesse a importância em abordar temas que, embora excluídos pela historiografia oficial, sejam de suma importância para a compreensão da história da região acreana.

Nesse sentido, apesar de a historiografia, a partir de uma visão de escrita da história ainda eurocêntrica, ser marcada por um discurso “que relega ao negro a exclusão” (ROCHA, 2011, p. 24), a presença da população negra é visível na formação do Acre. Esse fato pode ser percebido em uma breve caminhada pelo centro de Rio Branco, observando a cor e os traços dos personagens do cotidiano; nas fotografias históricas dos seringais acreanos, que ilustram, mas que não são profundamente exploradas pelos livros analisados por Rocha (2011); em alguns discursos oficiais acerca da chamada “Revolução Acreana”; na história da constituição do Santo Daime, religião “fundada e divulgada por negros colonizadores do Acre” (ROCHA, 2011, p. 14); bem como nos dados trazidos pelo Censo de 2010 (BRASIL, 2010b), os quais apontam que a população negra (pretos e pardos) formam cerca de 72% dos acreanos. Constatase, portanto, que os negros constituem grande parte da população acreana, atuando diretamente no Estado, na economia, na cultura e na sociedade em geral.

Portanto, a população acreana se caracteriza como multicultural e multiétnica, marcada pela permanência dos povos indígenas e chegada, durante os fins do século XIX e todo o século XX, de pessoas advindas da região que hoje é chamada de nordeste, do sudeste e sul do país – de todas as raças: indígenas, brancos e negros –, bem como de outras nacionalidades, tal qual os bolivianos, peruanos, portugueses e sírio-libaneses.

2.1.2 A Universidade Federal do Acre

A formação de uma instituição de ensino superior pública no Acre ocorre cerca de dois anos após a elevação do Acre de território federal para estado federativo. Assim, em 4 de abril de 1964, através do Decreto Estadual nº 187/64, nasce a Faculdade de Direito do Acre, somando-se a ela a Faculdade de Economia no ano seguinte. Para Bezerra (2009), apesar da criação da instituição partir de uma atitude dos governantes e educadores no Estado do Acre no

sentido de compreensão da impossibilidade de um desenvolvimento humano e econômico sem investimento educacional, ela parte de uma ação de manutenção de uma elite local no poder em um novo contexto político, histórico e social: a formação de uma estrutura de governo no estado do Acre em paralelo ao processo de urbanização da população brasileira. Assim, a opção por implementar primeiramente um curso de bacharelado em Direito – no qual nem todas as vagas foram preenchidas e tendo boa parte delas ocupadas por indivíduos com cargos na administração pública do estado –, não revelou um interesse dos governantes na “educação da classe oprimida do Estado, senão teria criado cursos que formassem educadores para atuar nos diversos níveis de ensino da rede pública e posteriormente contribuir para a redução do número de analfabetos e para a elevação do nível cultural da população” (BEZERRA, 2009, p. 52).

Apesar disso, a partir de 1970 se cria o Centro Universitário do Acre, no qual os cursos de Licenciatura em Letras, Pedagogia e Matemática e Estudos Sociais juntam-se institucionalmente às faculdades anteriormente existentes. Posteriormente, em 1971 o centro acadêmico é transformado em Universidade do Acre sob o regime de fundação, sendo federalizado em 1974, concretizando, portanto, a Universidade Federal do Acre.

Dados de 2019 indicam que a instituição apresenta 52 cursos de graduação e 45 pós-graduações, dentre especializações, residências em saúde, mestrados e doutorados institucionais e interinstitucionais, em uma estrutura com 3 *campus*, localizados em Rio Branco (*Campus Sede*), Cruzeiro do Sul (*Campus Floresta*) e Brasiléia (*Campus Fronteira do Alto Acre*) e núcleos espalhados pelo estado (nos municípios de Xapuri, Sena Madureira, Feijó e Tarauacá) (UFAC, 2019). A Universidade agrega cerca de 7.200 alunos matriculados em cursos de graduação e 1.280 discentes de pós-graduação, e se constitui como um dos maiores espaços de formação no estado e única universidade pública do Acre.

Sendo compreendido que há uma indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na constituição de uma Universidade, a partir do artigo 207 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), bem como dos objetivos e finalidades da Ufac, que dão destaque ao seu papel de realização de pesquisas e atividades relacionadas com o conhecimento científico e cultural, de formação de profissionais nos diferentes campos do conhecimentos e de articulação com a Educação Básica (UFAC, 2015), a Ufac se destaca, no estado, ao promover ações com tais características. Só no ano de 2019, foram realizados cerca de 66 projetos de pesquisa nas áreas do conhecimento ao qual a Universidade abrange em suas graduações e pós-graduações. Quanto à extensão, os dados apontados indicam a efetivação de 326 ações, dentre projetos, cursos e eventos, financiados ou não. Quanto ao ensino, considerando aqui os dados relacionados ao

número de concludentes da graduação, só no ano de 2019 a universidade formou cerca de 1.200 alunos, incluído aí as atividades dos *campus* Sede e Floresta, bem como as modalidades do ensino superior regular, à distância e as atividades do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e do Programa Especial de Licenciatura em Matemática (PROEMAT) (UFAC, 2019).

A interiorização e expansão das universidades brasileiras é pautada pelo Ministério da Educação enquanto um fator importante para o desenvolvimento social, político e econômico brasileiro (BEZERRA, 2009), tal modo que, em uma média estabelecida entre os anos de 2017, 2018 e 2019, a instituição formou, por ano, cerca de 464 professores na modalidade presencial e 436 professores pelos programas PARFOR e PROEMAT (UFAC, 2019). Esses dois últimos programas dizem respeito a uma atuação da Ufac não apenas na capital, mas em todos os municípios do estado, já que, desde 1973, a instituição implementa programas e projetos de interiorização do Ensino Superior, sendo grande parte voltados para atender a uma demanda de formação de professores e mobilizados através de parcerias com diferentes instituições e órgãos municipais e estaduais (BEZERRA, 2009). Nesse sentido é relevante notar que a obrigatoriedade de que os professores tivessem formação em licenciatura no Ensino Superior, pautada pela LDBEN (BRASIL, 1996) a partir de 1996, ajuda a intensificar esse processo de interiorização e expansão da instituição, movimento o qual o curso de Licenciatura em História também participa amplamente (BEZERRA, 2009).

Retomando alguns conceitos discutidos anteriormente, para uma visão mais ampla, faz-se necessário lembrar que a formação de professores, de acordo com Veiga (2008), se dá de forma contínua e inacabada, já que o docente aprende a ser professor desde a formação inicial, perpassando a prática do ensino, o compartilhamento de saberes com os colegas, as especializações e demais cursos e aperfeiçoamentos feitos ao longo da carreira. Portanto, pode-se dizer que, além da oferta de licenciaturas nas mais diversas áreas, a Ufac se insere na formação de professores também através de suas ações de extensão e pesquisa, que tomam forma através de cursos, palestras, projetos de pesquisa, dentre outros que atingem também o professor da Educação Básica, e que são efetivados pela instituição.

2.1.3 Diretrizes para Formação de Professores

No Brasil, a formação inicial de professores para a Educação Básica é efetivada pelos cursos de licenciatura em Nível Superior ou, em casos mais específicos, pelos cursos Normais

a nível de Ensino Médio. Esses cursos, desde 2002, seguem como norma as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002) gerais e específicas para algumas áreas da educação, todas aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em Conselho Pleno (CP), ou seja, a reunião da Câmara de Educação Básica (CEB) e da Câmara do Ensino Superior (CES).

Há, ao momento de escrita do presente texto, um impasse instalado. Depois de um longo processo de construção e de ampla discussão com a contribuição de entidades voltadas para a pesquisa nos temas de formação de professores, universidades e professores da Educação Básica, o CNE aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada: a Resolução CNE/CP 02/2015, em 2015 (BRASIL, 2015). O documento contempla diversos pontos que associações de profissionais e pesquisadores que abordam a temática – tais como a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED) – levantaram em busca de uma educação de qualidade. Dentre tais pontos, Gonçalves, Mota e Anadon (2020) elencam:

[...] ampliação da carga horária para os cursos de formação inicial para 3.200 horas, a indicação da elaboração de um projeto institucional de formação de professores por partes das instituições formadoras, a indicação da base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, a definição de que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e cursos de segunda licenciatura. Ainda destacamos que a resolução estabelece que os cursos de formação inicial deverão ser organizados em três núcleos, o primeiro de estudos de formação geral, o segundo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional e o terceiro núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. (GONÇALVES; MOTA; e ANADON, 2020, p. 364).

Nesse sentido, além dessas perspectivas adotadas, a Resolução CNE/CP 03/2015 (BRASIL, 2015), de forma bastante descritiva, também reforça a obrigatoriedade de se trabalhar com as relações étnico-raciais na formação de professores – tal qual já trazido pelas DCNERER (BRASIL, 2004) – elencando: a valorização da diversidade étnico-racial enquanto um dos “princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino” (BRASIL, 2015, p. 1), que deve estar presente nos currículos de formação; a necessidade de um projeto

político de formação de professores que ajude a construir uma nação “soberana, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e valorização da diversidade” (BRASIL, 2015, p. 4), repudiando toda e qualquer forma de discriminação; a presença das discussões relacionadas à diversidade étnico-racial nos projetos institucionais de formação docente, elaborados de forma conjunta entre ensino superior e educação básica; a consideração da diversidade étnico-racial na educação escolar indígena, do campo e quilombola; a reafirmação da inserção de uma educação inclusiva que respeite as diferenças e reconheça e valorize a diversidade; que a formação de professores possibilite que o docente esteja apto a “identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa, propositiva em face de realidades complexas a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais [...]” (BRASIL, 2015, p. 8) e também demonstre “consciência da diversidade, respeitando as diferenças [...] étnico-racial” (BRASIL, 2015, p.8); e, por fim, a presença das relações étnico-raciais também é posta em dois dos três núcleos da formação, pautando as ideias de justiça social, de respeito e estudo sobre a diversidade de maneira ampla, e nos materiais didáticos.

Machado, Lima e Faria (2016) afirmam que, no ano seguinte à promulgação das Diretrizes para Formação de Professores de 2015, no contexto da Ufac, um grupo de professores da área de Educação mobilizou-se no sentido de exigir que a administração superior da instituição possibilitasse a construção de uma nova proposta curricular para a formação de professores. Nesse contexto, era pautado que o processo de construção da proposta fosse feito através de um debate amplo e interdisciplinar, cumprindo com as exigências de constituição de identidades próprias dos cursos de licenciatura e de aprofundamento das relações entre instituição formadora e as instituições que promovem a Educação Básica. Para isso, foi elaborada uma comissão responsável pelo trabalho de “elaboração de adequações às ementas das disciplinas pedagógicas comuns às licenciaturas” (MACHADO; LIMA; FÁRIA, 2016, p. 78), dando início aos trabalhos de produção da proposta.

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, **direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.** (BRASIL, 2015, grifo nosso)

Em concordância com o parágrafo 2º do artigo 13º da Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015), citado acima, a comissão elaborou sessões temáticas para discussão dos objetos elencados em negrito, contando com a participação tanto de professores da instituição que pesquisam sobre esses temas, quanto de membros de organizações de movimentos sociais, tais como as Secretarias Estadual e Municipal de Educação, o Fórum de Diversidade Étnico-Racial, a Secretaria de Promoção de Igualdade Racial, o Núcleo de Apoio à Inclusão (Ufac), representantes do curso Uniafro, professores indígenas e da Escola Dom Bosco, cujas propostas foram ouvidas, acolhidas, sistematizadas e pensadas como “elementos balizadores do redesenho da proposta da formação de professores” (MACHADO; LIMA; FARIA, 2016, p. 78) a ser apresentada. Essas sessões temáticas ocorreram entre abril a junho de 2016 e resultaram em um projeto interdisciplinar, inclusivo, participativo e em respeito à diversidade, pensando a instituição escolar enquanto espaço de humanização.

Apesar dos esforços dessa comissão em construir uma proposta para formação de professores interdisciplinar e de amplo debate, o projeto não foi aceito no Conselho Superior (CONSU) da Ufac sob a justificativa de ter fugido ao prazo proposto para a comissão. Entretanto, para as autoras (MACHADO; LIMA; FARIA, 2016, p. 81), essa atitude deixou transparecer “o corporativismo cego que reproduz o conservadorismo da universidade e que compromete avanços e inviabilizam projetos curriculares inovadores”, em um contexto que há resistências em definir uma política geral de formação de professores, o que é cada vez mais potencializado por uma “lógica produtivista que gera entre seus agentes acadêmicos a impaciência para o debate, indisposição para o diálogo, a intolerância com o pensamento divergente” (MACHADO; LIMA; FARIA, 2016, p. 81), desaguando em um processo de enfraquecimento do amplo debate.

Entretanto, o CNE, após um movimento de mudança de boa parte dos seus membros entre os anos de 2016 a 2019, passou por uma guinada política, e, após vários adiamentos do início do período de efetivação da Resolução CNE/CP 02/2015, sob a afirmação da necessidade de elaboração de uma Diretriz Curricular Nacional que contemplasse a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recentemente aprovada, invalidou tais Diretrizes e produziu, através de pouquíssimo (ou quase nulo) diálogo com a comunidade acadêmica (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020; TAFFAREL, 2019; ANFOPE, 2019; ANFOPE et al. 2020), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, junto da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), através da Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019). Desconsiderando,

portanto, os movimentos correntes de alteração curricular dos cursos de formação docente que já vinham sendo efetivados tendo as Diretrizes de 2015 como norte.

O documento aprovado em 2019 estrutura a formação de professores a partir de três dimensões: “I – conhecimento profissional; II – prática profissional; e III – engajamento profissional” (BRASIL, 2019), de modo que a partir de cada dimensão, foram elaboradas competências específicas, e, destas, são vinculadas algumas habilidades. É perceptível a estrutura prescritiva que define as horas e formas como devem ser orientadas e distribuídas as atividades práticas nos currículos dos cursos:

A nova Resolução, caracteriza-se por um modo prescritivo acerca de como deve ser a formação inicial de docentes no país. Ao estabelecer a forma como a carga horária deve ser distribuída, não apenas em termos de horas, mas também em conteúdos e anos do currículo, acaba por padronizar e engessar os cursos de formação de professores. A organização descrita em detalhes limita a autonomia das universidades na organização curricular dos cursos. (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

Para Gonçalves, Mota e Anadon (2020) a Resolução CNE/CP 02/2019 direciona para um projeto de formação de professores que tem por características a formação pragmática, padronizada, baseada na ideia de competências e vinculada aos interesses mercadológicos. Cabe destacar que a padronização aliada à teoria das competências atua direcionando para a produção e efetivação de currículos mínimos, reduzindo a complexidade do conhecimento e do currículo à esquemas. Assim como tais autores (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020), Taffarel (2019) localiza a aprovação da Diretrizes (BRASIL, 2019) em um movimento que atua para a intensificação de um projeto educacional orientado por princípios neoliberais e conservadores, iniciado no começo da década de 2000 e retomado a partir de 2012, que envolve desde as avaliações em larga escala da Educação Básica, à estruturação de seus currículos.

Considerando a existência da Resolução CNE/CP 02/2004 (as DCNERER), a Resolução CNE/CP 02/2019 também contempla a educação das relações étnico-raciais, de forma mais reduzida, se comparada às Diretrizes de 2015 (BRASIL, 2015). O novo documento reafirma a equidade no acesso à formação inicial e continuada, tal qual elencado pelas *Diretrizes* anteriores (BRASIL, 2015), dando enfoque à adoção da perspectiva intercultural na formação docente, para que sejam valorizadas as contribuições das “etnias que constituem a nacionalidade brasileira” (BRASIL, 2019, p. 5) na história, cultura e artes e para que se respeite e valorize a diversidade nos conhecimentos, competências, habilidades, valores e formas de conduta da docência. Também é retomada a obrigatoriedade de se trabalhar com a história e cultura africana e afro-brasileira no primeiro dos três grupos de conhecimentos e competências que estruturam

a formação de professores. Em anexo, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) pauta, nas competências gerais docentes, o exercício da

empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outros e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza [...]. (BRASIL, 2019, p. 13).

Na dimensão do engajamento profissional, ao afirmar o comprometimento do professor com a aprendizagem dos estudantes, a BNC-Formação afirma que o docente deve ser capaz de atentar-se às violências físicas e simbólicas que ocorrem no espaço escolar, incluindo entre elas a discriminação étnico-racial. Assim, entende-se que a Resolução CNE/CP 02/2019 contempla, de forma superficial, as discussões relacionadas às relações étnico-raciais em sua escrita. Apesar disso, o documento aponta problemas sérios os quais já relatados por Gonçalves, Mota e Anadon (2020), Taffarel (2019) e associações tal qual Anfope (2020) e Anfope et al. (2019) restringindo a formação e atuação docente à uma perspectiva tecnicista.

2.1.4 O curso de História

A origem do curso de Licenciatura em História remete à criação do curso licenciatura de curta duração em Estudos Sociais, fundado no ano de 1971, 7 anos após ao nascimento da Ufac, sendo destinado à formação de professores para que atuassem nas escolas de 1º grau. Logo após, em 1974, a Ufac lança as licenciaturas em História e Geografia como complementação da licenciatura curta em Estudos Sociais, motivada pelo interesse do estado e da instituição na ampliação do Ensino Superior e qualificação do quadro docente, buscando, ainda solucionar o problema de professores que já haviam sido formados pela graduação em Estudos Sociais, mas que ministravam aulas no 2º grau sem a qualificação necessária (UFAC, 2014; SOUZA e BEZERRA, 2019). Em 1978 a universidade institui a Licenciatura Plena em História não mais como uma complementação do curso de Estudos Sociais, mas uma graduação em si, na qual os egressos “estariam aptos pra lecionar História no ensino de primeiro e segundo graus” (UFAC, 2014, p. 20).

Se 1978 marca a existência do primeiro Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura em História (PPCLH), é apenas em 1993 que tal projeto passa por uma

reformulação, instituindo o 2º PPCLH. A constituição deste projeto é marcada pelo estabelecimento de uma formação conjunta – na mesma graduação – de licenciados e bacharéis, a depender da opção do estudante, em um formato similar ao que se conhece hoje por Área Básica de Ingresso (na qual há uma parte básica, outra voltada para a licenciatura e outra para o bacharelado; entretanto, na estrutura anterior do curso de História, era feita a licenciatura, dependendo da realização de disciplinas voltadas para a pesquisa e construção de uma monografia para obter o título de bacharel). Entretanto, pouco tempo depois, em 1996, a LDBEN (BRASIL, 1996), pensando a necessidade de as Licenciaturas constituírem identidades próprias, institui a obrigatoriedade de uma formação única. Apesar disso, é apenas em 2008, com a efetivação da segunda reformulação do projeto (publicada em 2007), a qual institui o 3º PPCLH, que há a desvinculação entre a licenciatura e o bacharelado – este último passando a constituir outro curso, em funcionamento no horário vespertino.

Em 1995, ainda sob o “regime” de formação conjunta, após uma relevante movimentação política efetivada pelos membros da área de História da instituição, se consegue efetivar uma proposta de graduação em História no horário noturno, sob o argumento de compromisso com a classe trabalhadora e menos favorecidos. Para Souza e Bezerra (2019, p. 10), o objetivo era “atrair o segmento dos trabalhadores para receberem uma formação superior que possibilitasse uma sólida compreensão de sua realidade e preparasse estes trabalhadores para lutarem por melhores condições de vida”. Assim, atualmente a Licenciatura em História funciona em dois turnos diferentes (matutino e noturno), integrando, junto do curso de Bacharelado em História (que funciona no horário vespertino), a Área de História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da instituição.

O curso funciona na modalidade presencial, tendo seu funcionamento autorizado pelo Parecer SESE nº 2.690 de 03 de outubro de 1977, e sendo reconhecido pelo Decreto nº 83.151, de 12 de fevereiro de 1979 e pela Portaria SERES/MEC nº 286, de 21-12-2012 (UFAC, 2014). Atualmente é o único curso de Licenciatura em História na modalidade presencial ofertado em Rio Branco, e o único ofertado por uma instituição pública de Ensino Superior no Acre, sendo efetivado nos semestres regulares da Ufac no Campus Sede da instituição. Entre os anos de 2017 a 2019, de acordo com os dados do Ufac em Números (UFAC, 2019), o curso formou, em média, cerca de 56 licenciados em História por ano.

Professores da casa, José Dourado e Maria José Bezerra (2019), ao escreverem um histórico sobre o curso de História da Ufac, catalogam as ações de ensino, pesquisa e extensão em torno da graduação, efetivadas tanto institucionalmente pela universidade, quanto

individualmente pelos docentes do curso. Essas ações abrangem uma gama de áreas, fontes e sujeitos, indo desde atividades educacionais, pesquisas, movimentações políticas, institucionais, coletivas e individuais, tangenciando as vivências de seringueiros, indígenas, ribeirinhos, mulheres, população negra, cidadãos dentre outros. É nesse sentido que os Souza e Bezerra (2019, p. 16) afirmam a trajetória da referida graduação enquanto marcada pela “expressão das lutas pelas liberdades e igualdades através da educação” materializada pela ação política, social e cotidiana, individual e coletiva de seus professores, estudantes e egressos.

A estrutura do curso de Licenciatura em História é composta por 4 salas de aula climatizadas e equipadas com projetores multimídia. E, além de projetos de pesquisa e de extensão propostos pelos docentes do curso, dois laboratórios de pesquisa, ensino e extensão são vinculados à graduação: O Centro de Documentação e Informação História (CDIH), fundado ainda no período do curso de Estudos Sociais em 1976 e constituindo-se enquanto um espaço de acervo e de pesquisa sobre a História do Acre, com aproximadamente 300 mil documentos – dentre jornais, fotografias, documentos particulares e outros –, abrangendo desde o início do século passado (1900) até os dias atuais, é um dos maiores centros de documentação histórica do estado; o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores dos cursos de História, Geografia e Filosofia (LIFE HGF) e o Centro de Documentação e Informação Histórica (CDIH), criado em 2013 com o objetivo de desenvolver práticas interdisciplinares entre os três cursos referidos, integrando seus docentes e discentes e efetivando/dando apoio a atividades no próprio Ensino Superior e em escolas da Educação Básica. Assim, o LIFE HGF se propõe a melhorar a qualidade da formação de professores, oferecendo estrutura física e instrumental, incluindo um relevante acervo de livros sobre ensino e temáticas próprias das áreas abordadas, bem como suporte multimídia (câmeras, computadores, caixas de som, etc.).

2.2 OS PROJETOS PEDAGÓGICO CURRICULARES DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFAC

Tal qual pode ser visto na Figura 1 e como discutido anteriormente, o primeiro Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura em História (PPCLH) da Ufac data de 1978, quando há a extinção da Licenciatura de curta duração em Estudos Sociais e das complementações em História e Geografia, e instituição da Licenciatura Plena em História. Já o segundo data de 1993, quando, após um longo processo de discussão que começa em torno de 1981 e que conta, inclusive, com a participação dos estudantes da graduação e com a atuação

política de discentes e docentes em associações de História à nível nacional (UFAC, 2014), o curso passa a formar licenciados e bacharéis em História. A produção do terceiro PPC acontece em 2006, quando, após exigências do Ministério da Educação (MEC), o curso é obrigado a desfazer o vínculo entre Licenciatura e Bacharelado, entretanto, o projeto é aprovado em 2007 e efetivado apenas em 2008, após algumas correções técnicas. Por fim, o quarto PPC é produzido e aprovado em 2014, sendo efetivado no ano seguinte.

Figura 1 – Linha temporal com os marcos históricos e de constituição dos PPCLH do curso de Licenciatura em História da Ufac



Fonte: Ufac (2007; 2014); Souza e Bezerra (2019).

Deste modo, considerando o objetivo do presente trabalho – o qual corresponde a Analisar a inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais e da História e Cultura Afro-Brasileira nos Projetos Pedagógicos Curriculares da formação inicial de professores de História promovida pela Universidade Federal do Acre – o recorte de análise será aplicado a partir do ano de 2003, quando foi promulgada a referida legislação, até o ano de início da execução da presente pesquisa – no caso, 2020. Abrange-se, assim, os PPCLH dos anos de 2007 (efetivado a partir de 2008) e de 2014 (efetivado a partir de 2015).

Afim de entender um pouco mais sobre os PPCLH da Ufac, foi mobilizada uma breve pesquisa ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com o termo de busca "Licenciatura em História" AND "Universidade Federal do Acre", sem aplicação de nenhum filtro. Isso possibilitou perceber que tais documentos já haviam sido analisado em duas situações anteriores: na tese de Tânia Mara Rezende Machado (2010), construída no Doutorado em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que toma por objeto de investigação o processo de reformulação do PPCLH de 2007, começado em 1996, enfocando as tensões entre instituições, áreas do conhecimento e outras que ocorrem no campo do

currículo; bem como na dissertação de Lilian Fernanda Souza Silva (2018), produzida no Mestrado em Educação da Ufac, e que estuda a História das Mulheres no curso de História da mesma instituição, investigando o PPC de 2014 e as pesquisas efetivadas no curso através de uma análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso. A leitura dos referidos trabalhos possibilitaram evidenciar alguns aspectos que ajudam a caracterizar tanto a produção dos PPCLH, quando os próprios documentos de 2007 e 2014.

2.2.1 O Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em História de 2007

A promulgação da LDBEN em 1996 reestruturou toda a educação brasileira, do cotidiano escolar à formação de professores. Nesse último campo, a exigência de diretrizes curriculares próprias para a área, estabelecida pela referida legislação, foi atendida em 2002, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova a resolução CNE/CP 01/2002 e o parecer CNE/CES 492/2001, a primeira orientadora da Formação Inicial de Professores e a segunda da formação dos profissionais em História, incluindo a preparação tanto para o historiador, quanto para o professor de História. Tais normatizações nacionais afetaram o curso de História no sentido de produção de um novo documento que guiasse a formação oferecida pela graduação, dando início, no mesmo ano de publicação da lei, o processo de reformulação do PPCLH, que só é efetivado 12 anos depois (em 2008) (MACHADO, 2010) e posto em execução a partir de 2008. O PPCLH de 2007 obedece, portanto às perspectivas institucionalizadas pelas Diretrizes Curriculares de Formação de Professores de 2002.

Diferentemente do projeto anterior, que contou com a participação de alunos e professores em sua construção, a comissão responsável pela elaboração do PPCLH de 2007 foi composta pelos professores então mestres (hoje doutores) José Dourado de Souza, Hélio Moreira da Costa Júnior e Valmir Freitas Araújo, contando também com a assessoria técnica da Profa. Dra. Maria José Bezerra. O documento apresenta o histórico da Ufac e do Curso de História, a justificativa, os objetivos, e os princípios da proposta, o perfil do licenciado em história, as competências e habilidades ao qual ele deve dominar, bem como seu campo de atuação, a organização curricular ordenada em períodos letivos e eixos temáticos, as orientações para efetivação dos Estágios obrigatórios, linhas de pesquisa, sistemas de avaliação e recursos humanos e físicos do curso, além da bibliografia disponível na biblioteca e as referências do documento.

São cinco os objetivos que constam no PPCLH de 2007.

- Qualificar recursos humanos na área de história com capacidade de desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, na condição de professor de história do terceiro grau, do ensino fundamental e médio.
- Formar profissionais que se empenhem na socialização do conhecimento sobre as múltiplas trajetórias das sociedades humanas, particularmente as brasileiras e as regionais.
- Propiciar ao aluno a oportunidade de participar de estudos e debates acerca das novas tendências da historiografia contemporânea na perspectiva de atualizá-la quanto ao debate teórico da história no contexto das ciências humanas e sociais.
- Desenvolver projetos de pesquisa histórica direcionada aos estudos das relações entre natureza e sociedade na Amazônia Sul-Occidental, na perspectiva da sustentabilidade e preservação ambiental.
- Tornar o aluno capaz de ter uma visão crítica a respeito dos processos sociais na Amazônia, sendo capaz de interagir com os diferentes grupos tanto na perspectiva do desenvolvimento de estudos e debates ligados à realidade regional quanto no que se refere à assessoria a instituições públicas, privadas, ONGs e sindicatos, entre outras entidades, no tocante ao fazer histórico dos agentes sociais presentes no chão amazônico. (UFAC, 2007, p. 13)

Assim, apesar de nenhum dos objetivos citar a história e cultura afro-brasileira e africana ou elementos relacionados às relações étnico-raciais, é perceptível que o segundo objetivo se relaciona profundamente com temática referida por dar enfoque aos estudos sobre História brasileira e regional, tratando as sociedades humanas como diversas. Por sua vez, o terceiro objetivo, ao demandar que o estudante tenha acesso aos debates sobre tendências historiográficas contemporâneas, se refletido nas disciplinas de maneira crítica, possibilita que sejam analisadas as formas de construção do conhecimento histórico que valorizem tanto as fontes diversas (escritas, orais, dentre outras), quanto as experiências negras na África e no Brasil, tal qual orientado pelas DCNERER (BRASIL, 2004).

Após os objetivos são apresentados os princípios, que orientam a atuação do profissional formado a:

- Atuar com ética e responsabilidade social no exercício da função de professor de história e/ou historiador.
- Ter visão ampla da realidade regional, estabelecendo as conexões entre o local, regional, nacional e internacional.
- Possuir domínio da natureza do conhecimento histórico e das diversas práticas de ensino e de pesquisa em história, essenciais à produção e disseminação do conhecimento histórico.
- Apresentar pleno conhecimento da relação de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, independentemente da área em que venha atuar profissionalmente.
- Elaborar, orientar, coordenar e/ou implementar propostas e projetos de ensino de história que contribuam para a inclusão de segmentos marginalizados, na perspectiva da construção do conhecimento histórico como estratégia de transformação social.
- Buscar desenvolver estudos históricos que, coerentes com os novos postulados da historiografia contemporânea, superem os modelos explicativos centrados em compartimentações e determinações. (UFAC, 2007, p. 14).

É interessante ressaltar o quinto princípio, que diz respeito a construção de “propostas e projetos de ensino de história que contribuam para a inclusão de segmentos marginalizados” (UFAC, 2007, p. 14), pode reforçar a necessidade de o professor de história atuar nas orientações indicadas pela Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003b) e documentos decorrentes, no sentido de ensinar o conhecimento histórico visando a transformação social; no caso mais específico do recorte epistemológico aplicado pela presente pesquisa, isso abre espaço para a efetivação de educação para novas relações étnico-raciais.

O próximo elemento central apontado pelo PPCLH de 2007 é o Perfil do licenciado em História do curso, que, em síntese, afirma que o egresso da graduação deve: ter domínio dos conteúdos históricos abordados na Educação Básica, assim como os conhecimentos didáticos e metodológicos para o trabalho docente, sem desvincular ensino e pesquisa; ser conhecedor das perspectivas teóricas acerca da construção da história e da historiografia; ser capaz de “superar uma visão fragmentada do real histórico” (UFAC, 2017, p. 16) através de relações estabelecidas entre o local, regional, nacional e internacional; bem como ser capaz de “intervir política e socialmente no meio social no qual está inserido, tendo como horizonte à inclusão de grupos sociais marginalizados e a ética da responsabilidade social.” (UFAC, 2017, p. 16), atuando nas várias áreas que se vinculam ao campo histórico (pesquisa histórica, arquivologia, assessorias a entidades públicas e privadas, dentre outros).

Esses princípios se refletem, de certo modo, também em outras partes do documento, tal qual as competências e habilidades, que abrangem o domínio das concepções teórico-metodológicas da área da História e do ensino de História; as problematizações acerca das diferentes relações tempo e espaço; o entendimento do conhecimento histórico; a interdisciplinaridade; a prática da pesquisa e da “difusão não apenas no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, órgãos de preservação [...]” (UFAC, 201, p. 16); o uso das diferentes linguagens na construção da História; e, por fim, a capacitação para prestação de assessorias, tal qual citado nos princípios.

Machado (2010), ao abordar o processo de construção do referido projeto, argumenta que ele é marcado pela dualidade: a existência de duas diretrizes nacionais que regulamentam o curso: uma voltada para a formação de professores e outra para o profissional que atua na área de História (para trabalhar na pesquisa histórica, em museus, arquivos ou outros). Considerando a construção do currículo enquanto um campo de lutas, isso afetou a organização local ao ponto de diferentes grupos/indivíduos defenderem diferentes perspectivas de formação do professor

de História, na qual uma se vincula ao fortalecimento da identidade docente e outra ao fortalecimento da pesquisa para o atendimento ao mercado de trabalho local vinculado às áreas próximas à histórica (política, cultura, turismo, dentre outras):

Os membros do Departamento de Educação (DED) defendiam a formação profissional dos professores de História para atuarem na Educação Básica, ao passo que os membros do Departamento de História (DH) admitiam a necessidade da formação de professores em consonância com as oportunidades de emprego que os egressos do Curso teriam como docentes. Resistiam, no entanto, a conferir ao currículo do Curso uma feição mais direcionada à formação de professores por entenderem que essa era uma tarefa de menor relevância. (MACHADO, 2010, p. 185).

Isto porque parte da equipe de elaboração do projeto, que “assumiu seus papéis de sujeito do currículo” (MACHADO, 2010, p. 188), acredita em uma formação complementar entre ensino e pesquisa, mas que marginaliza a importância do ensino ao priorizar a pesquisa (MACHADO, 2010). Isso pode ser visto no perfil profissional a ser formado pelo curso, assim, a autora ressalta que: “percebemos que houve, por exemplo, um direcionamento claro para a formação de historiadores ou uma tentativa de “driblar” as especificidades do Ensino de História” (MACHADO, 2010, p. 96).

É nesse sentido que se entende que a formação de professores deve ser voltada para a compreensão do processo de ensino, baseando-se no princípio de que conhecer para ensinar é diferente de conhecer para pesquisar (BRASIL, 2000), tal qual cita Machado (2010) em sua pesquisa. Além disso, o processo de produção do documento e de estruturação das disciplinas foi feito de forma paralela, a partir de dois núcleos: um comum às licenciaturas da universidade e outro próprio da Área de História. Isso caracterizou uma separação entre as disciplinas advindas do Departamento de Educação (DED) e das advindas do Departamento de História (DH). Tal dualidade resulta em um currículo que acolhe formalmente, mas não realmente, as políticas curriculares, materializando, na inércia, a resistência à mudança, já que a estrutura do projeto curricular continua a priorizar a formação de profissionais de História para as áreas diversas que não o ensino (MACHADO, 2010).

A organização curricular do PPCLH de 2007 é estruturada em horas e créditos, com integralização entre 4 a 7 anos em 8 períodos, de modo que em horas totaliza 3.585h e em créditos, 193. Dividindo-se, portanto, entre 170 Créditos teóricos (22.550h), 14 Créditos práticos (420h) e 9 Créditos de Estágio (405h). As disciplinas também são divididas em três grandes eixos temáticos, que se constituem em A) Conhecimento para uma formação geral; B) Conhecimento específico dos conteúdos históricos; e C) Conhecimento para uma formação

pedagógica. A tabela 02 demonstra a distribuição de disciplinas em períodos, horas, créditos e eixos temáticos.

Período	Disciplina	Créditos			Carga Horária	Eixo temático
		T	P	E		
1º	Atividade Física na Promoção da Saúde II	2	1	0	60	A
1º	Filosofia I	4	0	0	60	A
1º	Sociologia I	4	0	0	60	A
1º	Língua Portuguesa I	4	0	0	60	A
1º	Estudos em História I	4	0	0	60	B
1º	Educação e Sociedade	2	0	0	60	C
1º	Metodologia Científica Aplicada aos Estudos de História	2	1	0	60	B
2º	Filosofia II	4	0	0	60	A
2º	Antropologia I	4	0	0	60	A
2º	Organização da Educação Básica e Legislação do Ensino III	4	0	0	60	C
2º	Investigação e Prática Pedagógica I	1	2	0	75	C
2º	História Econômica I	4	0	0	60	B
2º	Teoria da História I	4	0	0	60	B
2º	História Antiga	4	0	0	60	B
3º	Psicologia da Educação XII	4	0	0	60	C
3º	Fundamentos da Educação Especial	4	0	0	60	C
3º	Ensino de História I	2	1	0	60	B
3º	História Econômica II	4	0	0	60	B
3º	Teoria da História II	4	0	0	60	B
3º	História Medieval	4	0	0	60	B
4º	Didática Aplicada	3	1	0	75	C
4º	Teoria da História III	4	0	0	60	B
4º	História Moderna I	4	0	0	60	B
4º	História do Brasil I	4	0	0	60	B
4º	História da América I	4	0	0	60	B
4º	Ensino de História II	2	1	0	60	B
4º	História do Acre I	2	1	0	60	B
5º	Organização Curricular e Gestão da Escola	4	0	0	60	C
5º	Estágio Supervisionado do Ensino de História I	0	0	2	90	C
5º	História Moderna II	4	0	0	60	B
5º	História do Brasil II	4	0	0	60	B
5º	História da América II	4	0	0	60	B
5º	História do Acre II	2	1	0	60	B
5º	Pesquisa Histórica I	2	1	0	60	B
6º	Profissão Docente: identidade e desenvolvimento profissional	4	0	0	60	C
6º	Estágio Supervisionado do Ensino de História II	0	0	2	90	C
6º	História Contemporânea I	4	0	0	60	B
6º	História do Brasil III	4	0	0	60	B
6º	História da América III	4	0	0	60	B
6º	Pesquisa Histórica II	2	1	0	60	B
6º	História da Amazônia I	4	0	0	60	B
7º	Estágio Supervisionado do Ensino de História III	0	0	2	90	C
7º	História Contemporânea II	4	0	0	60	B
7º	História do Brasil IV	4	0	0	60	B

7º	História da América IV	4	0	0	60	B
7º	História da Amazônia II	4	0	0	60	B
7º	História do Oriente	4	0	0	60	B
8º	Estágio Supervisionado do Ensino de História IV	0	0	3	135	C
8º	História da África	4	0	0	60	B
8º	Historiografia Amazônica	4	0	0	60	B
8º	Historiografia Brasileira	4	0	0	60	B
8º	Trabalho de Conclusão de Curso - TCC	2	3	0	120	B
-	Seminário de Atividades Complementares*	-	-	-	210	-
TOTAL	-	170	14	9	3.585	-

Fonte: Ufac, 2007.

* No documento do PPCLH de 2007 (UFAC, 2007) a disciplina de Seminário de Atividades Complementares se repete ao fim de cada semestre, com 30 horas em cada, e diz respeito à participação do discente em atividades de pesquisa, seminários, programas acadêmicos, dentre outros.

2.2.2 O Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em História de 2014

Alguns anos depois, a nova reformulação do PPCLH da Ufac é aprovada no segundo semestre de 2014, entrando em execução a partir do primeiro semestre de 2015. De acordo com o próprio documento (UFAC, 2014), o propósito para tal mudança parte da necessidade de criar uma estrutura curricular que contemple “as avaliações realizadas pelos docentes e discentes dos cursos de história [licenciatura e bacharelado]” (UFAC, 2014, p. 22, grifo nosso), apesar de não serem explicitadas quais avaliações são essas. O projeto direciona para mudanças na distribuição das disciplinas, em suas ementas e reestruturação da carga horária do curso. Também são citados, como motivação para tais mudanças, a inclusão das experiências do corpo docente na efetivação da pós-graduação em mestrados e doutorados, considerando que o curso é recente em uma instituição também recente, com pouco mais de 50 anos e que teve que formar seus professores; as novas legislações do ensino; assim como “a real possibilidade, com entradas diferentes, do egresso da licenciatura ingressar no bacharelado ou vice-versa” (UFAC, 2014, p. 23). Considerando o período de aprovação e efetivação do PPCLH de 2014, realizado antes da promulgação das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores de 2015, ele respeita e se vincula às Diretrizes para formação de professores de 2002.

Assim como o anterior, o PPCLH de 2014 é estruturado a partir de uma breve apresentação da Ufac e do histórico do curso; logo após são elencados os objetivos, princípios e justificativa de funcionamento da graduação, seguido dos dados de identificação da proposta, do perfil do licenciado em História, seu campo de atuação e competências e habilidades. Em seguida é apresentada a estrutura curricular (junto aos eixos temáticos, princípios metodológicos e quadros de equivalência entre as novas disciplinas e as do PPCLH de 2007),

as atividades acadêmico-científico-culturais, linhas de pesquisa e direcionamentos para os estágios curriculares supervisionados obrigatórios e estágios não-obrigatórios. Aqui, os sistemas de avaliação são elaborados mais profundamente, em comparação com o documento anterior, que são seguidas das disposições acerca do Núcleo Docente Estruturante (NDE), do corpo docente, das metodologias para efetivação das propostas, das infraestruturas disponíveis no curso, a legislação básica e, por fim, as referências utilizadas na produção do PPCLH.

Apesar de afirmar que a reestruturação foi motivada pelas mudanças citadas anteriormente, o PPCLH de 2014 guarda grandes semelhanças com o PPCLH de 2007, de modo que os objetivos, princípios, perfil do licenciado e competências e habilidades são idênticos, salvo algumas correções gramaticais e, neste último tópico, a inserção dos pontos

Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;
 Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino; [...]
 Competência na utilização da informática. (UFAC, 2014, p. 31).

Assim como o PPCLH de 2007, a organização curricular do PPCLH de 2014 é estruturada em horas e créditos, com integralização em 8 períodos durante 4 a 7 anos. Entretanto, o projeto de 2014 tem uma diminuição na quantidade de horas do curso em 655h, totalizando, portanto, 2.930 horas em 134 créditos (que também diminuem em um número de 36). Dos créditos, 95 são teóricos, enquanto 30 práticos e 9 referentes ao Estágio. Os eixos temáticos agora são nomeados: A) Disciplinas de formação geral; B) Disciplinas dos conteúdos históricos; e C) Conhecimento para uma formação pedagógica. A tabela 03 demonstra a distribuição de disciplinas em períodos, horas, créditos e eixos temáticos do PPCLH de 2014.

Tabela 03 – Distribuição de disciplinas em períodos, horas, créditos e eixos temáticos no PPCLH de 2014

Período	Disciplina	Créditos			Carga Horária	Eixo temático
		T	P	E		
1º	Educação e Sociedade	4	0	0	60	C
1º	Estudos em História	4	0	0	60	B
1º	Metodologia Científica Aplicada aos Estudos de História	2	1	0	60	B
1º	Teoria da História IV	2	1	0	60	B
1º	História Antiga I	2	1	0	60	B
2º	Organização da Educação Básica e Legislação do Ensino	4	0	0	60	C
2º	Teoria da História V	4	0	0	60	B
2º	História Medieval	4	0	0	60	B

2º	Profissão Docente: Identidade, Carreira e Desenvolvimento Profissional	4	0	0	60	C
2º	História da Educação Brasileira	3	1	0	75	C
3º	História Moderna	2	1	0	60	B
3º	História do Brasil	2	1	0	60	B
3º	História da América	2	1	0	60	B
3º	Investigação e Prática Pedagógica	1	2	0	75	C
3º	Psicologia da Educação	4	0	0	60	C
4º	História da América V	2	1	0	60	B
4º	História do Brasil V	2	1	0	60	B
4º	Teoria da História VI	4	0	0	60	B
4º	Organização Curricular e Gestão da Escola	4	0	0	60	C
4º	Didática	3	1	0	75	C
5º	História do Brasil VI	2	1	0	60	B
5º	História da América VI	2	1	0	60	B
5º	História Indígena do Acre	2	1	0	60	B
5º	Fundamentos da Educação Especial	4	0	0	60	C
5º	Ensino de História	2	1	0	60	C
6º	Estágio Supervisionado do Ensino de História V	0	0	3	135	A
6º	História Contemporânea I	4	0	0	60	B
6º	História da África I	2	1	0	60	B
6º	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	2	1	0	60	A
6º	Ensino de História II	2	1	0	60	C
7º	Estágio Supervisionado do Ensino de História VI	0	0	3	135	A
7º	História Contemporânea II	4	0	0	60	B
7º	Pesquisa História I	2	1	0	60	B
7º	História da Amazônia	2	1	0	60	B
7º	História do Acre VII	2	1	0	60	B
8º	Estágio Supervisionado do Ensino de História VII	0	0	3	135	A
8º	História e Cultura Afro-Brasileira	4	0	0	60	B
8º	História da Amazônia II	4	0	0	60	B
8º	História do Acre VIII	2	1	0	60	B
8º	História do Oriente	2	1	0	60	B
8º	Pesquisa Histórica II	2	1	0	60	B
-	Atividades Acadêmico-Científicas Culturais (AACC)	-	-	-	200	-
TOTAL	-	95	30	9	2.930	-

Fonte: Ufac, 2014.

Se, no PPCLH de 2014, os objetivos, princípios, perfil de licenciado em História e competências e habilidades não são tão diferentes do PPCLH de 2007, o mesmo não ocorre com os componentes curriculares apresentados. São extintas 9 disciplinas (Atividade Física na Promoção da Saúde II, Filosofia I e II, Sociologia I, Língua Portuguesa I, Antropologia I, História Econômica I e II, Historiografia Amazônica, Historiografia Brasileira e Trabalho de Conclusão de Curso), mescladas as disciplinas de História Moderna I e II, reduzidos o número de disciplinas dedicadas a História do Brasil e da América (se antes eram 4, agora são 3, cada uma) e incluídas mais 4 disciplinas (História da Educação Brasileira, História Indígena do Acre, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e História e Cultura Afro-Brasileira).

É possível perceber que a inclusão das disciplinas de História Indígena do Acre, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e História e Cultura Afro-Brasileira denota um esforço para que

a formação inicial de professores de História dê maior enfoque às temáticas relacionadas à diversidade e à diferença, já que tais componentes curriculares trabalham com povos indígenas, negros e pessoas com deficiência, ou seja, minorias ou populações tradicionalmente minorizadas no contexto brasileiro.

Por outro lado, algumas disciplinas, como História da América, História do Brasil e História Moderna, passaram por um processo de condensação – ou seja, se antes o grupo de História da América tinha 4 disciplinas, agora tem 3 –, de modo que alguns conteúdos foram comprimidos, podendo afetar até mesmo a ministração dessas disciplinas, que podem não ter condições de abordar todos os conteúdos e conhecimentos expressos na ementa na carga horária estabelecida.

Apesar de não ter tido a carga horária alterada, a disciplina de estágio também passou por essa compressão. Estágio Supervisionado do Ensino de História III foi o componente curricular excluído, cuja ementa tratava especificamente sobre Educação Inclusiva:

CFCH134 - Estágio Supervisionado do Ensino de História III:
Desenvolvimento de atividades de docência – planejamento: organização de situações de ensino e aprendizagem, seleção e organização de materiais curriculares e avaliação para o desenvolvimento da docência em programas de ensino inclusivo. (UFAC, 2007, p. 24).

A nova composição da grade curricular não atende, nas ementas das disciplinas de Estágio Supervisionado no Ensino de História (V, VI e VII), nenhum conteúdo ou conhecimento sobre educação inclusiva. Entendendo que tal pauta não faz parte do recorte da presente pesquisa, mas levando em consideração os princípios pautados, mais acima no texto, sobre interculturalidade crítica, pedagogia decolonial e pedagogia crítica e libertadora, cabe propor como reflexão, sem a intenção de responder aqui: onde vão parar os conhecimentos e práticas sobre educação inclusiva? Como essa ausência contribui na formação dos professores de história?

Apresentados os Projetos pedagógicos curriculares do Curso de Licenciatura em História (matutino e noturno) do período que compreende o recorte da presente pesquisa – logo, os PPCLH de 2007 e de 2014 –, parte-se agora para a análise das disciplinas que trabalham com história e cultura afro-brasileira e africana ou educação das relações étnico-raciais.

3 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA NA UFAC

A educação das relações étnico-raciais, tal qual visto anteriormente, é uma política pública educacional direcionada para uma perspectiva antirracista de ensinar, sendo, portanto, uma das alternativas propostas como práticas de combate ao racismo. Assim como afirmado por Gomes (2012), essa prática envolve ver a história e cultura afro-brasileira e africana de forma diferente da tradicional (como se vê a História da Europa, a exemplo, que costuma centralizar documentos oficiais), valorizando a oralidade e outros conhecimentos que são colocados à margem por uma estrutura racista. O esforço da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003b) em exigir a inserção dessa perspectiva histórica na Educação Básica reflete diretamente na formação de professores, a qual, apesar de saber não depender totalmente da formação inicial, tem nela o momento em que são lançadas as bases teórico-práticas, fundamentos políticos e epistemológicos e grande aprofundamento em conhecimentos específicos dos saberes científicos.

Assim, educar para novas relações étnico-raciais, além de trabalhar as discussões raciais do/no cotidiano e atuar em torno da valorização da identidade negra, também é conhecer e destacar a história dos negros no Brasil, todo o processo de luta dessa população contra as várias ferramentas racistas de marginalização que foram/são mobilizadas pela sociedade e pelo Estado brasileiro.

A África é o berço do surgimento do homem moderno, e, portanto, da humanidade e da civilização (SERRANO e WALDMAN, 2010; NASCIMENTO, 2008), sendo possível afirmar que é o continente com a História mais antiga do mundo, passando, para citar alguns conteúdos importantes, pela origem do ser humano, pelas primeiras sociedades e grandes reinos, estes últimos se relacionando com boa parte do mundo, pelas práticas comerciais, pelos saberes e tecnologias desenvolvidas por essas civilizações, pela diáspora à qual seus habitantes foram submetidos, pela colonização ao qual seus territórios sofreram, pelos processos de libertação nacional, pelos eventos relacionados às divisões raciais criadas pelo racismo, pelos elementos da diversidade sociocultural, das linguagens e dos demais conhecimentos que se relacionam à História da África (SERRANO e WALDMAN, 2010). Além disso, é sabido que todo o processo da construção da nação brasileira é fortemente vinculado aos afro-brasileiros e africanos. Deste modo, se entende que duas disciplinas de 60h cada – História da África e História e Cultura

Afro-Brasileira – não são suficientes para abordar a história da população negra brasileira, devendo o tema ser abordado também em outras disciplinas e em outras discussões que não as mencionadas acima.

É nesse sentido que, na análise das disciplinas dos PPCLH selecionados, são abordadas e categorizadas – assim como faz Diallo (2017) – não apenas as disciplinas de História da África e História e Cultura Afro-Brasileira, mas também as que podem abordar, de alguma forma, as temáticas relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais e à história e cultura afro-brasileira e africana. As categorias de análise aqui elencadas têm inspiração nos estudos de Diallo (2017), que analisa a presença da história da África e cultura afro-brasileira nos currículos dos cursos de Licenciatura em História de três universidades públicas do estado de Mato Grosso do Sul, fazendo uso das categorias de presença, identidade, normas, finalidades e perfil programático das disciplinas (DIALLO, 2017).

Assim, no presente estudo foram elaboradas as seguintes categorias: a presença da temática nas ementas das disciplinas; e o tempo destinado às disciplinas. A primeira diz respeito à análise das ementas dos componentes curriculares, e é estruturada a partir dos seguintes questionamentos: Quais dessas disciplinas envolvem temáticas relacionadas à população negra? Os conteúdos estão explicitados no corpo do texto diretamente (imprime uma obrigatoriedade de que determinado conteúdo sobre educação das relações étnico-raciais ou história e cultura afro-brasileira e africana seja ministrado) ou indiretamente (sem ser o centro da disciplina, a Educação das Relações Étnico-Raciais e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana podem ser inseridas através de relações com os conteúdos explicitados)? Se indiretamente, como podem ser inseridos? Os conteúdos que elas abordam permitem que se perceba a história e cultura afro-brasileira e africana a partir de uma perspectiva de valorização da identidade e da história negra, ou que contribuam para a quebra de preconceitos? Desta forma, foram lidas as ementas das disciplinas e categorizadas para a produção e análise dos resultados.

A segunda categoria aqui elaborada diz respeito ao tempo dedicado para essas disciplinas. Considera-se que a divisão em horas das disciplinas dos PPCLH selecionados está estruturada de forma que os componentes obrigatórios têm a mesma quantidade de horas (60h)¹³; entretanto, a organização curricular separa algumas disciplinas por números (a

¹³ Com exceção das disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso no PPCLH de 2007, dos Estágios Supervisionados em ambos os PPCLH e das disciplinas didático-pedagógicas, elaboradas pelo Centro de Educação, Letras e Artes – CELA, todos os outros componentes curriculares estão distribuídos em uma carga horária de 60h (UFAC, 2007).

exemplo: História da América I, II, III e IV), de modo que, ao serem estruturadas em blocos, pode-se perceber que determinados recortes histórico-geográficos obtêm uma maior quantidade de horas, enquanto a outros é destinado menos tempo na formação inicial docente. Assim, optou-se por construir uma organização das disciplinas em blocos e analisar essa distribuição.

3.1 A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS EMENTAS DOS COMPONENTES CURRICULARES DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFAC

3.1.1 As disciplinas que abordam indiretamente a Educação das Relações Étnico-Raciais

3.1.1.1 A ERER nas ementas do Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura em História da Ufac de 2007

Após uma leitura do título e das ementas dos componentes curriculares obrigatórios presentes na estrutura curricular do PPCLH de 2007, foram selecionadas 18 disciplinas que tangenciam (ou seja, que não têm a educação das relações étnico-raciais ou a história e cultura afro-brasileira e africana como centro de suas discussões, mas abrem espaço para que a temática seja ministrada no decorrer da disciplina a partir das relações com os conteúdos explicitados nas ementas) a história e cultura afro-brasileira e africana ou a educação das relações étnico-raciais, fora a disciplina de História da África que aborda a temática direta e explicitamente. O Quadro 02 elenca tais disciplinas:

Quadro 02 – Componentes Curriculares Obrigatórios que tangenciam a Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no PPCLH de 2007		
N	DISCIPLINA	EMENTA
1	Educação e Sociedade	A institucionalização da educação escolar e a evolução da escola na sociedade moderna . A relação educação e sociedade e as diferentes formas de interpretação das funções e finalidades formativas da escola .
2	Ensino de História I	Estuda os pressupostos teórico-metodológicos que orientam o debate sobre o ensino de história, destacando os seguintes aspectos: o condicionamento social do conhecimento histórico; as concepções de mundo presentes na produção historiográfica e no ensino de história; o ensino de história e a realidade; e, o ensino de história e a formação do cidadão .
3	Ensino de História II	Estuda as concepções de mundo, de sociedade e de homem que intervêm no processo de ensino de história. Analisa a escola em suas relações com o ensino de história : as possíveis metodologias; a LDB , os PCNs e o currículo de história; os materiais didáticos; a formação do professor de história e sua inserção no mercado de trabalho; as novas linguagens no ensino de história (cinema, fotografia, jornal, música, literatura, etc); e, uma pesquisa de campo sobre a situação atual do ensino de história.

4	História da Amazônia I	Discussão sobre a construção da Amazônia: a idéia do “paraíso terrestre” e o discurso fundador; relatos de viajantes dos séculos XVI ao XIX; o mito do eldorado; os deslocamentos populacionais e a questão indígena; discussões em torno da ocupação ou ocupações do(s) espaço(s) amazônico(s) .
5	História da Amazônia II	As lutas pela autonomia na região amazônica: Amazonas, Pará, Acre; a “modernidade na selva”; a questão da terra: uso, propriedade, posse, conflitos ; novas formas/propostas de desenvolvimento; as lutas e diferentes formas de organização social dos trabalhadores ; os modelos/projetos de desenvolvimento e a questão da biodiversidade e sustentabilidade.
6	História da América II	Caracterização das particularidades econômicas, sociais, políticas e culturais do processo de conquista e de colonização desenvolvidos pelos europeus no continente americano e no Caribe ; discutir as controvérsias sobre a natureza do índio no século XVI; <i>destacar as dimensões entre índios, brancos e mestiços que marcaram a vida dos séculos XVI e XVII</i> ; apontar para os processos que se produziram no século XVIII, fornecendo o contexto para as alterações da relação metrópole/colônia manifestadas nas reformas borbônicas e nas revoltas e insurreições que marcaram o final do século; analisar a decomposição do sistema colonial, a consolidação do Estado, as lutas sociais e o caudilhismo; enfatizar a produção cultural através da literatura e das artes como expressão da historicidade dos temas estudados.
7	História da América III	A historicidade dos fenômenos econômicos, sociais, políticos e culturais dos Estados Unidos da América ; a consolidação do poder, gênese e disseminação do modus vivendi e da ideologia do “make self man” nos EUA; identificação dos símbolos, ícones, imagens e personagens do multiculturalismo e da indústria cultural.
8	História da América IV	Os movimentos sociais a partir da Revolução Mexicana, sua diversidade étnica e cultural, seu projeto e ações expressos em registros do cotidiano e no imaginário social; imagens, personagens e interpretações possíveis a partir da historiografia e dos registros que captam a diversidade e a unidade latino-americana ; identificação e reflexão sobre a historicidade dos problemas contemporâneos da América Latina ; a questão da globalização e os blocos econômicos regionais; as relações e os “projetos de integração” e relacionamento intercultural na fronteira trinacional Brasil-PeruBolívia.
9	História do Acre I	Deslocamentos populacionais para o Acre e no Acre; nações indígenas e questões indígenas; espaço, cultura e meio ambiente; representações sociais e visões sobre os significados de cidade na Amazônia/Acre: formas de ocupação. O processo de anexação do Acre ao território brasileiro.
10	História do Acre II	Experiências sociais nos seringais acreanos; trabalhadoras e trabalhadores rurais e urbanos: diferentes perspectivas dos sujeitos sociais locais; as lutas pela posse e uso da terra no Acre e os movimentos sociais a partir da década de 1970 . Estado e estruturas de poder no Acre; igrejas, religiosidade e comunidades de religiosos.
11	História do Brasil I	Os antecedentes da Península Ibérica; a formação do Estado Nacional português; a construção do Império Colonial ; a presença portuguesa na terra “brasileira”, focalizando a constituição do sistema colonial e seus mecanismos; as relações sociais de produção entre os séculos XVI e XVII na colônia, enfatizando o trabalho compulsório dos nativos e a <i>escravidão negra</i> .
12	História do Brasil II	Reflexões sobre a crise do sistema colonial e as suas várias manifestações no século XVIII e inícios do XIX ; discussão dos significados de 1822 e das linhas gerais do Estado Nacional brasileiro ; movimentos sociais e políticas oficiais no I Reinado; período regencial; o II Reinado: aspectos políticos, sociedade e cultura; o desenvolvimento do capitalismo no Brasil ; <i>abolição/ imaginação e trabalho livre</i> ; economia cafeeira, urbanização e industrialização.
13	História do Brasil III	A proclamação da república; a construção de suas instituições e as relações entre as esferas pública e privada do novo regime; as rupturas e permanências

		culturais nas primeiras décadas do século XX, apontando para a história e historiografia do movimento de 1930 e os vários sentidos dos projetos de dominação burguesa desse período; a crise do liberalismo e a ascensão do autoritarismo no Brasil; a redemocratização do país em 1946 com análise das características da democracia brasileira entre 1946-1964, bem como as noções de desenvolvimentismo, nacionalismo e populismo nesse período.
14	História do Brasil IV	O golpe militar de 1964, seus significados sócio-econômicos e os desdobramentos político-culturais; a conjuntura de 1968 e a luta armada no Brasil; os governos militares do período 1964-84, enfatizando os movimentos sociais e políticos da década de 1970 ; os principais impasses da atualidade brasileira: a questão dos direitos e da cidadania , a questão agrária, as relações campo-cidade em um mundo global; introdução de novos temas com atividades práticas/laboratório sobre história/imagens do Brasil contemporâneo.
15	Historiografia Amazônica	Textos fundantes na historiografia amazônica: das crônicas dos viajantes aos escritos dos historiadores contemporâneos; tendências históricas da produção historiográfica sobre a região acreana.
16	Historiografia Brasileira	Historiografia enquanto representação/teoria, método e técnica historiográfica; <i>análise e discussão sobre a fundação de uma historiografia brasileira, após a constituição do Estado Nacional; o pensamento dos Institutos Históricos e Geográficos no século XIX, através de seus principais representantes</i> ; a historiografia colonial: visões sobre a colônia/colonização e conquista (cartas, crônicas, relatos, narrativas); Historiografia do século XVIII: opulência e decadência das Minas: João Antônio Andreoni (Antonil) e a cultura e opulência no Brasil por suas drogas e minas: 1721; historiografia brasileira contemporânea: Caio Prado Júnior, Celso Furtado, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda; as contribuições mais significativas do século XX, desde “os intérpretes do Brasil”, até as variadas tendências da nova historiografia brasileira.
17	Organização Curricular e Gestão da Escola	A produção teórica sobre currículo no Brasil. As políticas educacionais e os processos de organização e gestão da escola. O currículo como organização geral da escola. Os níveis formais e real de realização curricular. As orientações curriculares do Ensino Fundamental e Médio. A Gestão democrática da escola e o Projeto Político Pedagógico.
18	Organização da Educação Básica e Legislação do Ensino III	A Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio – no contexto das políticas educacionais e da legislação de ensino: LDBEN 3994/96, PNE, Lei 9224/96-FUNDEF e legislação estadual do ensino.

Fonte: O autor (2021), Ufac (2007).

A leitura dessas ementas permitiu que fossem localizados alguns conteúdos que, de algum modo, inserem ou se relacionam com a história e cultura afro-brasileira e africana. São 18 disciplinas que se localizam em dois dos três eixos temáticos do PPCLH de 2007, quais sejam: Conhecimentos específicos dos conteúdos históricos (Ensino de História I e II, História do Acre I e II, História da Amazônia I e II, História do Brasil I, II, III e IV, História da América II, III e IV, Historiografia Amazônica e Historiografia Brasileira) e Conhecimentos para uma formação pedagógica (Educação e Sociedade, Organização Curricular e Gestão da Escola e Organização da Educação Básica e Legislação do Ensino III), ficando de fora o eixo Conhecimentos para uma formação geral. Vale ressaltar que as disciplinas de Estágio Supervisionado do Ensino de História I, II, III e IV também permitem uma fácil inserção de

conteúdos relacionados à educação das relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana, mas que não explicitam isso em suas ementas e dependem diretamente tanto da atuação do professor que ministra as disciplinas, quanto dos conteúdos trabalhados pelo professor-receptor no momento em que o aluno pratica a regência na sala de aula da Educação Básica.

No Quadro 02, foram destacados em negrito os conteúdos explicitados nas ementas que se relacionam indiretamente com história e cultura afro-brasileira e africana e/ou educação das relações étnico-raciais. Em negrito e itálico aqueles que mencionam a história e cultura afro-brasileira e africana e/ou educação das relações étnico-raciais, mas não centralizam a disciplina nessa temática.

A primeira disciplina elencada na tabela é Educação e Sociedade, sendo destacados aqui, os conteúdos sobre “institucionalização da educação escolar e evolução da escola na sociedade moderna [...] e as diferentes formas de interpretação e finalidades formativas da escola” (UFAC, 2007, p. 24), que abrem espaço para o trabalho com os temas tais como a escola e a reprodução da desigualdade social – consequentemente racial, partindo da realidade brasileira (CRUZ, 2005) –, o histórico da eugenia na educação brasileira (ROCHA, 2018) e a relevância da implementação da educação das relações étnico-raciais na escola como uma alternativa de combate ao racismo (BRASIL, 2004).

As disciplinas de Ensino de História I e II, ao abordarem os conteúdos de “ensino de história e a realidade; e, o ensino de história e a formação do cidadão” (UFAC, 2007, p. 23), “a escola em suas relações como o ensino de história” (UFAC, 2007, p. 23) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, BRASIL, 1996), tornam possível discutir a necessidade e formas de trato com a história e cultura afro-brasileira e africana no Ensino de História, instigando o debate sobre o porquê ensinar história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica, assim como o processo de construção da Lei 10.639/2003.

As disciplinas de História da Amazônia I e II, permitem que se fale sobre as características raciais dos processos de migração para a Amazônia e para o Acre, dando destaque à presença da população negra na região – desde os tempos da escravidão (SILVA, 2015) –, às diferentes formas de resistência aos diversos eixos de violência, tal qual a formação dos quilombos e instauração de revoltas/revoluções como a Cabanagem. Também é importante lembrar, nesses conteúdos possibilitados pela disciplina, o silenciamento historiográfico sobre a presença negra na região (ROCHA, 2011).

É interessante observar que a disciplina de História da América I não figura no Quadro 02, isto porque a ementa dessa disciplina, no PPCLH de 2007, é centrada nos conhecimentos acerca dos povos que habitavam a região que hoje conhecemos por América antes da chegada dos colonizadores europeus; ou seja, em um período que tem seu início anterior à diáspora africana. Entretanto, as outras disciplinas de História da América (II, III e IV) abordam a temática também de forma indireta. A segunda, ao abordar as colonizações no continente americano, “as dimensões entre índios, brancos e mestiços que marcaram a vida dos séculos XVI e XVII” (UFAC, 2007, p. 26) e as “revoltas e insurreições que marcaram” (UFAC, 2007, p. 26) o fim do século XVIII, possibilita discutir acerca da Diáspora Africana com destino ao continente americano, a escravidão negra na América e a Revolução Haitiana em relação com a Revolução Francesa.

A terceira trata, especificamente, sobre os Estados Unidos da América, bem como “a historicidade dos fenômenos econômicos, sociais, políticos e culturais dos Estados Unidos da América” (UFAC, 2007, p. 26) permitindo que se trate sobre as questões relacionadas a raça e racismo nos EUA, o lugar do negro nos EUA ao longo dos tempos, a situação do *apartheid* estadunidense, bem como a organização dos movimentos pelos direitos civis da década de 1960, que exemplificam a complexidade do racismo e as ferramentas de lutas da população negra contra esse sistema que é, também, internacional, em uma orientação tal qual pedem as DCNERER, ao afirmar que reconhecer e valorizar a população afro-brasileira envolve “valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra [...]” (BRASIL, 2004, p. 12).

A última História da América, de número IV, trata sobre os processos revolucionários da América Latina e de questões geopolíticas e históricas do contexto do continente. Ao pedir em sua ementa que se trate acerca das “imagens, personagens e interpretações possíveis a partir da historiografia e dos registros que captam a diversidade e a unidade latino-americana” (UFAC, 2007, p. 26), bem como sobre a “identificação e reflexão sobre a historicidade dos problemas contemporâneos da América Latina” (UFAC, 2007, pp. 26, 27), possibilitando que sejam abordados os recortes sobre raça e racismo no histórico das lutas da América Latina, bem como os processos históricos de colonização e colonialidade, que têm a raça como categoria fundante (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, QUIJANO, 2005, WALSH, 2009).

A disciplina de História do Acre I, tratando sobre os “deslocamentos populacionais para o Acre e no Acre” (UFAC, 2007, p. 27) pode trabalhar a existência de pessoas negras nos processos migratórios para a região, no começo do século XX, motivada pela exploração da

borracha no período da economia gomífera e/ou através dos desterros nas primeiras décadas do século passado. Esses processos migratórios são importantes porque envolvem não apenas a movimentação de pessoas de um lugar para outro, mas porque, como afirma Rocha (2011), passam a existir

[...] diversas diásporas internas que ocorreram em diferentes períodos e por diferentes razões, dispersando o negro por toda a região amazônica, o qual levava consigo todo um potencial de reprodução não apenas quantitativo, mas também de seus costumes, gostos, modos de viver, crenças, rituais, que embora se hibridizassem com outros povos, sobretudo com os nativos da região, deixam suas marcas afro-descendentes [...] (ROCHA, 2011, p. 84).

Assim, há a dispersão de pessoas, mas também de culturas e de formas de viver e se relacionar com o mundo envolta. É relevante, ainda, destacar o silenciamento da historiografia acreana acerca da presença dos negros no estado, afim de que sejam desconstruídos alguns conhecimentos do senso comum de que não existem pessoas negras na região, frequente ainda hoje.

Em História do Acre II, destacando “os movimentos sociais a partir da década de 1970” (UFAC, 2007, p. 27), podem ser inseridos nos conteúdos das disciplinas o contexto das migrações de pessoas negras para o estado na década de 1970, bem como a inserção e organização de pessoas negras em movimentos que demandavam políticas sociais para a população mais à margem da sociedade, ou que valorizavam a cultura afro-brasileira, tal qual os movimentos religiosos, capoeiristas e outros (ROCHA, 2011).

O bloco de História do Brasil compreende 4 disciplinas no PPCLH de 2007. A História do Brasil I abrange diretamente a história da população negra no Brasil em sua ementa (apesar de não ter história e cultura afro-brasileira e africana como centro de sua ementa), tratando da “construção do Império Colonial; [...] a constituição do sistema colonial e seus mecanismos; as relações sociais de produção entre os séculos XVI e XVII na colônia, enfatizando o trabalho compulsório dos nativos e a **escravidão negra**” (UFAC, 2007, p. 27). É relevante perceber que o momento em que se trata especifica e explicitamente sobre a história e cultura afro-brasileira e africana no currículo, se diz respeito a um conteúdo sobre o período da escravidão no Brasil. Assim como já foi explicitado no capítulo anterior, a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003b) e os documentos decorrentes, os quais orientam para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, pedem a construção de uma identidade negra que seja positiva. É nesse sentido que a definição de Gomes (2011) sobre práticas

pedagógicas para o trabalho com educação das relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana reiteram a necessidade de trabalho valorizando a história e cultura negra, e destacando a atuação da população negra nos processos de resistência à opressão e de contribuição na construção da sociedade brasileira. Munanga (2012) afirma que é preciso

[...] resgatar sua história e autenticidade [do negro], desconstruindo a memória de uma história negativa que se encontra na historiografia colonial ainda presente em “nosso” imaginário coletivo e reconstruindo uma verdadeira história positiva capaz de resgatar sua plena humanidade e autoestima destruída pela ideologia racista presente na historiografia colonial [...] Daí a necessidade e importância de ensinar a história da África e a história do negro no Brasil a partir de novas abordagens e posturas epistemológicas, rompendo com a visão depreciativa do negro, para que se possam oferecer subsídios para a construção de uma verdadeira identidade negra, na qual seja visto não apenas como objeto de história, mas sim como sujeito participativo de todo o processo de construção da cultura e do povo brasileiro [...] (MUNANGA, 2012, pp. 10, 11).

Portanto, pode-se dizer que há uma negatização da história e cultura afro-brasileira e africana no documento curricular escrito do curso, quando trabalha a história do negro no Brasil de forma explícita em seus conteúdos, ele o faz dando destaque a um processo no qual a população afro-brasileira foi explorada e desumanizada, sem direcionar explicitamente uma abordagem que valorize os processos históricos de resistência, nesses conteúdos; deixando a cargo da perspectiva adotada pelo docente que ministrar a disciplina.

Ainda assim, a ementa permite que sejam trabalhados conteúdos relacionados à Diáspora Africana com destino ao Brasil, bem como às resistências da população negra à escravidão que aconteciam desde a África, e que também estavam presentes no Brasil, tomando forma em revoltas, formações de quilombos, manutenção de características culturais, religiões, e outros; valorizando, divulgando e respeitando “os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade” (BRASIL, 2004, p. 12).

A História do Brasil II, objetivando,

Reflexões sobre a crise do sistema colonial e as suas várias manifestações no século XVIII e inícios do XIX; [...] linhas gerais do Estado Nacional brasileiro; movimentos sociais e políticas oficiais no I Reinado; [...] o desenvolvimento do capitalismo no Brasil; abolição/ imaginação e trabalho livre; economia cafeeira, urbanização e industrialização. (UFAC, 2007, p. 27)

Possibilita que sejam trabalhadas as revoltas e revoluções negras no Brasil Império como resistência à exploração/dominação, tal qual a Revolta dos Malês, a Cabanagem, a

Balaiada e outras, bem como a formação dos quilombos, o papel da luta da população negra na abolição da escravidão em 1888 e as características históricas e “não-reparativas” dessa mesma abolição (ALBUQUERQUE e FILHO, 2006). Novamente pode-se perceber que, ao trabalhar com conteúdos explicitamente relacionados com a história e cultura afro-brasileira e africana, não são destacadas as características de resistência ou que coloquem a população negra enquanto sujeitos históricos nas ementas das disciplinas de História do Brasil.

A disciplina de História do Brasil III, que tem um recorte pós-proclamação da República, aborda a construção das instituições do Estado brasileiro e “as noções de desenvolvimentismo, nacionalismo e populismo” (UFAC, 2007, p. 27), entre o período de 1946 a 1964. Aqui, podem ser destacadas a situação da população negra brasileira no pós-abolição, o lugar do negro na construção da República brasileira, os processos de revoltas e revoluções negras no Brasil República como resistência à exploração e marginalização, tais como a Guerra de Canudos, a Revolta da Vacina, a Revolta da Chibata, dentre outras. Também merecem destaque as políticas de branqueamento da população brasileira que ocorreram sistematicamente e foram mobilizadas pelo Estado brasileiro desde o período imperial, através da eugenia e do incentivo à imigração de europeus como saída à um povo composto majoritariamente por pessoas afrodescendentes (ROCHA, 2018).

Os elementos “os movimentos sociais e políticos da década de 1970; os principais impasses da atualidade brasileira [...] [e a] introdução de novos tema com atividades práticas/laboratório sobre história/imagens do Brasil contemporâneo” (UFAC, 2007, p. 28), da disciplina de História do Brasil IV, assim como as anteriores, não abordam direta ou explicitamente história e cultura afro-brasileira e africana, entretanto, pode-se dar destaque aos movimentos negros brasileiros como integrantes dos movimentos sociais que se opuseram ao regime militar, à atuação do movimento negro brasileiro na Assembleia Constituinte e na luta por políticas antirracistas no Brasil contemporâneo. Também é possível discutir as relações étnico-raciais na atualidade, articulando “passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro” (BRASIL, 2004, p. 20).

A disciplina de Historiografia Amazônica, que envolve as diversas formas e projetos de compreensão da Amazônia, desde o imaginário europeu às produções contemporâneas, ao destacar as “tendências históricas da produção historiográfica sobre a região acreana”, apresenta oportunidade para que se discuta o silenciamento da presença dos negros tanto no Acre, quanto na Amazônia em geral, tal qual já discutido no presente texto.

A disciplina de Historiografia Brasileira, por sua vez, estuda as características teóricas, metodológicas e técnicas da historiografia, bem como o efeito desta enquanto representação, em um nível de Brasil. Aborda, portanto a as diversas perspectivas historiográficas, que se transformam em formas de ver o Brasil e sua população. São destacados aqui os conteúdos de

[...] análise e discussão sobre a fundação de uma historiografia brasileira, após a constituição do Estado Nacional; o pensamento dos Institutos Históricos e Geográficos no século XIX, através de seus principais representantes; a historiografia colonial: visões sobre a colônia/colonização e conquista (cartas, crônicas, relatos, narrativas); [...] historiografia brasileira contemporânea: Caio Prado Júnior, Celso Furtado, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda; as contribuições mais significativas do século XX, desde “os intérpretes do Brasil”, até as variadas tendências da nova historiografia brasileira. (UFAC, 2007, p. 29)

Apesar de não citar explicitamente a população negra na escrita da ementa, considera-se que ela aborda diretamente discussões relacionadas à história dos negros no Brasil, apesar de este não ser o foco da disciplina. Isto porque a grande maioria das interpretações históricas que objetivam a compreensão da história e da constituição do Brasil enquanto nação se relacionam profundamente tanto com o período escravagista, quanto com as heranças sociais e culturais da população negra, propondo possibilidades de construção de identidades nacionais e de futuros para o país, marcados muitas vezes pelo problema da diversidade racial.

Assim, essas perspectivas historiográficas são atravessadas pela questão racial desde Varnhagem – um dos primeiros teóricos que buscava compreender o Brasil, que elogiava a colonização portuguesa e maldizia a escravidão negra, não pela ação desumana, mas por esta ser responsável pela presença de negros no Brasil, que trariam um problema para o futuro do país (REIS, 2007) –, passando por Gilberto Freyre – que funda a ideia da convivência entre negros e brancos baseada na cordialidade e das raízes do Brasil a partir do triângulo brancos, negros e indígenas, positivando a mestiçagem, mas dando destaque à ideia de convivência harmoniosa entre classes sociais e grupos raciais e permitindo, deste modo, às “[...] elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade” (MUNANGA, 2019, p. 83) –, e chegando até autores contemporâneos, que questionam a ideia da mestiçagem e denunciam o racismo enquanto um problema contemporâneo da sociedade brasileira. A ideologia da mestiçagem, do mito da democracia racial e as concepções sociais sobre raça, racismo e diversidade na historiografia podem se fazer presentes na disciplina mencionada.

Saindo da área dos conteúdos históricos, em Organização Curricular e Gestão da Escola se destaca a “[...] produção teórica sobre currículo no Brasil” (UFAC, 2007, p. 30), que podem ser atravessadas pelas discussões sobre o currículo enquanto narrativa étnico-racial, o currículo multiculturalista e o lugar da diferença no currículo (SILVA, 2014; 2019). Destaca-se, também, as “orientações curriculares do Ensino Fundamental e Médio” (UFAC, 2007, p. 30), a qual se inserem as DCNERER (BRASIL, 2004).

A última disciplina elencada, das que tangenciam a educação das relações étnico-raciais ou história e cultura afro-brasileira e africana no PPCLH de 2007 é Organização da Educação Básica e Legislação do Ensino. A qual, ao abordar o “contexto das políticas educacionais e da legislação do ensino: LDEBEN 9.394/1996, PNE, Lei 9.224/96-FUNDEF e legislação estadual do ensino” (UFAC, 2007, p. 30), abre espaço para que sejam estudados tanto o artigo 26-A da LDBEN (BRASIL, 1996), inserido pela Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003b), quanto das próprias DCNERER (BRASIL, 2004).

3.1.1.2 A ERER nas ementas do Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura em História da Ufac de 2014

Assim, após 7 anos de efetivação do PPCLH de 2007, é formulado o novo PPCLH, o de 2014. Dele foram selecionadas 16 disciplinas que tangenciam indiretamente¹⁴ a educação das relações étnico-raciais ou a história e cultura afro-brasileira e africana, as quais constam no Quadro 03:

Quadro 03 – Componentes Curriculares Obrigatórios que tangenciam a Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no PPCLH de 2014		
N	DISCIPLINA	EMENTA
1	Educação e Sociedade	A institucionalização da educação escolar e a evolução da escola na sociedade moderna. A relação educação e sociedade e as diferentes formas de interpretação das funções e finalidades formativas da escola.
2	Ensino de História I	Estuda os pressupostos teórico-metodológicos que orientam o debate sobre o ensino de história, destacando os seguintes aspectos: o condicionamento social do conhecimento histórico; as concepções de mundo, de sociedade e de homem presentes na produção historiográfica e no ensino de história; o ensino de história e a realidade; e, o ensino de história e a formação do cidadão. Enfoca historicamente a história enquanto disciplina escolar, destacando os seus conteúdos e métodos. Apresenta a história nas atuais propostas

¹⁴ Reitera-se que a compreensão de abordagem tangencial/indireta a que se refere aqui diz respeito às disciplinas que não têm a educação das relações étnico-raciais ou a história e cultura afro-brasileira e africana como centro de suas discussões, mas que abrem espaço para que a temática seja ministrada no decorrer da disciplina a partir das relações com os conteúdos explicitados nas ementas.

		curriculares, seus métodos, conteúdos e conceitos orientadores do processo de ensino/aprendizagem.
3	Ensino de História II	Estuda a escola em suas relações com o ensino de história: as possíveis metodologias; o estudo do meio e as práticas interdisciplinares; a LDB , os PCNs e o currículo de história ; os materiais didáticos e o uso de documentos no ensino de história; a formação do professor de história e sua inserção no mercado de trabalho; as recentes tecnologias e metodologias presentes no ensino de história; algumas linguagens no ensino de história (cinema, fotografia, jornal, música, literatura, etc.)
4	História da Amazônia	Discussão sobre a “invenção” da Amazônia: a idéia do “paraíso terrestre” e o discurso fundador; relatos de viajantes dos séculos XVI ao XIX; o mito do Eldorado; os deslocamentos populacionais e a questão indígena; discussões em torno da ocupação ou ocupações do(s) espaço(s) amazônico(s) .
5	História da Amazônia II	As lutas pela autonomia na região amazônica: Amazonas, Pará, Acre; a “modernidade na selva”; a questão da terra: uso, propriedade, posse, conflitos; novas formas/propostas de desenvolvimento; as lutas e diferentes formas de organização social dos trabalhadores; os modelos/projetos de desenvolvimento e a questão da biodiversidade e sustentabilidade.
6	História da América	Teorias sobre as origens do homem americano; Análise da diversidade étnica, riqueza cultural e diferentes formas de organização social dos povos indígenas que habitavam as Américas antes da colonização europeia; Caracterização das particularidades econômicas, sociais, políticas e culturais dos processos de ocupações e de organização colonial desenvolvido pelos europeus no continente americano e no Caribe; destacar as <i>relações de dominações e de resistências constituídas entre índios, brancos e mestiços</i> que marcaram a vida dos séculos XVI e XVII; apontar para os processos de revoltas e insurreições que marcaram o final do século XVIII .
7	História da América V	Analisar a decomposição do sistema colonial , a consolidação do Estado, as lutas sociais, o caudilhismo e as independências das regiões da América Colonial no século XIX; A historicidade dos fenômenos econômicos, sociais, políticos e culturais dos Estados Unidos da América: a consolidação do poder, gênese e disseminação do modus vivendi e da ideologia do “make self man” nos EUA; identificação dos símbolos, ícones, imagens e personagens do multiculturalismo e da indústria cultural; Os movimentos sociais a partir da Revolução Mexicana; imagens, personagens e interpretações possíveis a partir da historiografia e dos registros que captam a diversidade e a unidade latino-americana.
8	História da América VI	O século XX e as revoluções: Cuba e Nicarágua; Guerrilhas: El Salvador, Peru e Colômbia; Políticas de intervenções dos Estados Unidos da América direcionadas à América Latina, reflexão sobre os problemas contemporâneos da América Latina; a questão da globalização e os blocos econômicos regionais; as relações e os “projetos de integração” e relacionamento intercultural na fronteira trinacional Brasil-Peru-Bolívia.
9	História da Educação Brasileira	Abordagem geral da história da educação brasileira, do século XIX até meados do século XX com ênfase nos estudos e pesquisas que investigam a educação brasileira e o processo de institucionalização da escola pública no Brasil. Privilegia-se o trabalho com fontes e perspectivas metodológicas para a pesquisa em História da Educação por meio de oficina.
10	História do Acre VII	Deslocamentos populacionais para o Acre e no Acre. Formas de produção e organização dos seringais; espaço, cultura e meio ambiente; representações sociais e visões sobre os significados de cidade na Amazônia/Acre. O processo de anexação do Acre ao território brasileiro. Formas de organização do poder jurídico-político e administrativo da anexação ao segundo surto da borracha. Linguagens e experiências de violências no Acre.
11	História do Acre VIII	Formação e Experiências sociais nos seringais acreanos; trabalhadoras e trabalhadores rurais e urbanos: diferentes perspectivas dos sujeitos sociais locais; as lutas pela posse e uso da terra no Acre e os movimentos sociais a partir da década de 1970: os Empates pela vida e pela posse da terra. Estado e estruturas de poder no Acre; igrejas, religiosidade e comunidades de

		religiosos. Movimentos sociais de sustentabilidade da economia acreana: o Acre e suas fronteiras sociais, políticas, geopolíticas e econômicas no contexto da nova ordem mundial
12	História do Brasil	A formação do Estado Nacional português. A construção do Império Colonial. A presença portuguesa na terra “brasileira”, focalizando as relações sociais de produção entre os séculos XVI e XVII na colônia. O trabalho compulsório dos nativos e a escravidão negra. Reflexões sobre a crise do sistema colonial e as suas várias manifestações no século XVIII e inícios do XIX.
13	História do Brasil V	Os significados de 1822. Formação do Estado Nacional brasileiro. Período Regencial e as revoltas separatistas da primeira metade do século XIX. O Segundo Reinado: política externa, sociedade e cultura. Abolição e trabalho livre. Economia cafeeira, urbanização e industrialização. A Proclamação da República. As rupturas e permanências culturais nas primeiras décadas do século XX.
14	História do Brasil VI	A Revolução de 1930 e a redefinição do Estado brasileiro na Era Vargas. Populismo e Desenvolvimentismo. O golpe militar de 1964: o sistema autoritário. A conjuntura de 1968 e a luta armada no Brasil. O milagre brasileiro e a redemocratização. O Brasil no contexto da nova ordem mundial.
15	Organização Curricular e Gestão da Escola	A produção teórica sobre currículo e gestão escolar no Brasil. Políticas e práticas de currículo e de gestão. O currículo como organização geral da escola. Os níveis formais e reais de realização curricular. As orientações curriculares do ensino Fundamental e Médio. A gestão democrática e o Projeto Político Pedagógico. Identidade, diversidade e diferença no currículo e na gestão da escola.
16	Organização da Educação Básica e Legislação do Ensino	A Organização da Educação no Brasil. A Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Modalidades da Educação no contexto das políticas educacionais e da legislação de ensino; Lei de Diretrizes e Bases Nacional. Política de Financiamento da Educação Básica. Plano Nacional de Educação e Legislação Estadual de Ensino.

Fonte: o autor (2021); Ufac (2014)

Assim como no PPCLH de 2007, foram localizados aqui alguns conteúdos que inserem ou se relacionam com a educação das relações étnico-raciais ou história e cultura afro-brasileira e africana, resultando em 16 disciplinas as quais fazem parte de dois dos três eixos temáticos do PPCLH de 2014: Conhecimentos específicos dos conteúdos históricos (História da Amazônia e História da Amazônia II, História da América, História da América V e VI, História do Acre VII e VIII, História do Brasil, e História do Brasil V e VI) e Conhecimento para uma formação pedagógica (Educação e Sociedade, Organização curricular e Gestão da Escola, Organização da Educação Básica e Legislação do Ensino, História da Educação Brasileira e Ensino de História e Ensino de História II). Deixou-se de fora, portanto, o eixo Conhecimento para uma formação geral, que abrange as disciplinas de Libras e os três Estágios Supervisionados do Ensino de História. Os componentes curriculares de Estágio Supervisionado, não fazem parte dessa classificação na análise, assim como feito no PPCLH

de 2007, por não apresentarem conteúdos relacionados à temática em suas ementas; o que não indica uma impossibilidade de abordagem da temática no decorrer dessas disciplinas.

No Quadro 03, foram destacados em negrito os conteúdos explicitados nas ementas que se relacionam indiretamente com história e cultura afro-brasileira e africana e/ou educação das relações étnico-raciais. Em negrito e itálico aqueles que mencionam a história e cultura afro-brasileira e africana e/ou educação das relações étnico-raciais, mas não centralizam a disciplina nessa temática. É relevante destacar que as mudanças curriculares no PPCLH de 2014 não são tão grandes e parecem se restringir a “compressão” de disciplinas – a exemplo do bloco de História da América, que tinha 4 disciplinas no PPCLH de 2007, mas no PPCLH de 2014 se constitui em apenas 3, que não apresentam mudanças radicais na escrita da ementa –, exclusão de algumas e adição de outras.

A disciplina de Educação e Sociedade não apresenta mudanças em sua ementa, por isso é ressaltado aqui os temas relacionados à escola e a reprodução da desigualdade social e racial o histórico da eugenia na educação brasileira e a relevância da implementação da educação das relações étnico-raciais na Educação Básica como uma das formas de combate ao racismo.

Em Ensino de História I são notadas algumas mudanças no texto da ementa, em comparação com a anterior, mas ainda se destaca “o ensino de história e a realidade; [...] o ensino de história e a formação do cidadão.” (UFAC, 2014, p. 25), adicionando que se “enfoca historicamente a história enquanto disciplina escolar, destacando os seus conteúdos e métodos” (UFAC, 2014, p. 31), assim, a ementa da disciplina permite que seja dado enfoque à necessidade e às formas de trato com a história e cultura afro-brasileira e africana e educação das relações étnico-raciais no ensino de História, explicando os motivos para que tais conteúdos sejam trabalhados na Educação Básica e relacionando tais conhecimentos aos conteúdos curriculares.

A ementa de Ensino de História II também tem algumas mudanças em comparação à anterior; aqui, sendo adicionados os conteúdos relativos ao “ensino do meio e as práticas interdisciplinares” (UFAC, 2014, p. 25), na qual podem ser apresentadas formas de trabalho com a história e cultura afro-brasileira e africana ou com a educação das relações étnico-raciais que interliguem a disciplina de História com outras da Educação Básica. Assim como a anterior, esta ementa possibilita que se estude a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) e o currículo de História como lugares de possibilidades para educação das relações étnico-raciais.

História da Amazônia entra em substituição a História da Amazônia I, mas com pouquíssimas mudanças na ementa. Junto com História da Amazônia II, pode-se trabalhar,

assim como no PPCLH de 2007, sobre as características étnico-raciais dos processos migratórios para a Amazônia e Acre, dando destaque à existência da população negra na região, os processos históricos de lutas por terras, que também envolveram pessoas negras, assim como o silenciamento historiográfico sobre a presença negra na região (ROCHA, 2011).

As disciplinas de História da América, História da América V e VI também tangenciam a temática aqui discutida. Em História da América (sem número), podem ser destacadas a “[...] caracterização das particularidades econômicas, sociais, políticas e culturais dos processos de ocupações e de organização colonial desenvolvido pelos europeus no continente americano e no Caribe” (UFAC, 2014, p. 13), bem como “as relações de dominações e de resistências constituídas entre índios, brancos e mestiços” (UFAC, 2014, p. 13) e “os processos de revoltas e insurreições que marcaram o final do século XVIII” (UFAC, 2014, p. 13). Pode-se perceber que há, aqui, uma mudança de termos na ementa, mas que é bastante significativa; isto porque se insere no texto o estudo não apenas das relações entre brancos, indígenas e “mestiços”, mas especificamente a dominação e a resistência enquanto integrantes dessas relações. Abre espaço, portanto, para que sejam abordadas a escravidão negra na América, a Diáspora Africana com destino à América e a Revolução Haitiana como um dos processos de revoltas e insurreições dos fins do século XVIII.

Em América V, pauta-se a “decomposição do sistema colonial” (UFAC, 2014, p. 16), e a “historicidade dos fenômenos econômicos, sociais, políticos e culturais dos Estados Unidos da América”, conteúdos os quais podem abordar as características de raça e racismo na América Latina – no processo de decomposição do sistema colonial –, e os conhecimentos sobre o racismo no processo de construção da sociedade estadunidense. Em América VI, destaca-se a “reflexão sobre os problemas contemporâneos da América Latina” (UFAC, 2014, p. 22), que tem o racismo como um de seus componentes, como mostrado por Dijk (2008).

A disciplina História da Educação Brasileira surge no PPCLH de 2014 e também tangencia a educação das relações étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira e africana. Ao abordar a “[...] história da educação brasileira, do século XIX até meados do século XX com ênfase nos estudos e pesquisas que investigam a educação brasileira e o processo de institucionalização da escola pública no Brasil” (UFAC, 2014, p. 8), torna-se possível trazer para a discussão os estudos sobre a eugenia na Educação Brasileira, bem como as iniciativas educacionais dos negros e demais populações que tiveram negado o acesso à educação, dando atenção às críticas em torno dos recortes limitados às classes médias, periodizações por fatos

político-administrativos e “ausência da multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro” (CRUZ, 2005) feitas à historiografia da educação brasileira.

As duas disciplinas de História do Acre (VII e VIII) foram modificadas no PPCLH de 2014. Se antes a História Indígena do Acre tinha um pequeno lugar na disciplina de História do Acre I, agora ela é alocada em uma disciplina específica, qual seja, História Indígena do Acre. Em “deslocamentos populacionais para o Acre [...] Linguagens e experiências de violências no Acre” (UFAC, 2014, p. 35) e “os movimentos sociais a partir da década de 1970” (UFAC, 2014, p. 38), podem ser abordadas a presença dos negros nos fluxos migratórios ao longo do século passado, bem como o silenciamento da historiografia acreana sobre a presença dos negros no Acre (ROCHA, 2011) e as articulações dos movimentos negros no Acre.

O bloco de História do Brasil passa pelo mesmo processo do bloco de História da América, em que as 4 disciplinas são comprimidas em 3, com poucas modificações na ementa. Em História do Brasil (sem número), os conteúdos “a construção do Império Colonial; [...] a constituição do sistema colonial [...] [e] a escravidão negra” (UFAC, 2014, p. 12) permitem que se trabalhe com a Diáspora Africana (com destino ao Brasil) e com os processos de resistências da população negra à escravidão na África e no Brasil (revoltas, religiões, formações de quilombos e outros). Novamente cabe aqui a crítica feita anteriormente à menção da população negra apenas no período da escravidão.

História do Brasil V, ao abordar a “a formação do Estado Nacional brasileiro. Período regencial e as revoltas separatistas da primeira metade do século XIX. [...] Abolição e trabalho livre. [...] As rupturas e permanências culturais nas primeiras décadas do século XX” (UFAC, 2014, p. 17), é uma das disciplinas que mais abre espaço indireta e diretamente – já que trabalha especificamente a abolição da escravidão – para história e cultura afro-brasileira e africana e educação das relações étnico-raciais. Elencou-se, enquanto conteúdos que vinculam a ementa à história e cultura afro-brasileira e africana e educação das relações étnico-raciais, a formação dos quilombos no Brasil, as revoltas e revoluções profundamente marcadas pela raça no Brasil Império e República como resistência à exploração, dominação e marginalização (Revolta dos Malês, Cabanagem, Balaiada, Guerra de Canudos, Revolta da Vacina, Revolta da Chibata, dentre outras), a participação dos negros no processo da abolição da escravidão, bem como as políticas de branqueamento implantadas pelo estado brasileiro.

Fechando esse bloco, a disciplina de História do Brasil VI, tratando sobre “A revolução de 1930 e a redefinição do Estado brasileiro na Era Vargas. [...] O milagre brasileiro e a redemocratização. [e] O Brasil no contexto da nova ordem mundial” (UFAC, 2014, p. 22),

permite que sejam inseridas discussões sobre o lugar da população negra na construção da República brasileira, o movimento negro brasileiro como integrante dos movimentos sociais que se opuseram ao regime militar e as articulações nacionais e internacionais do movimento negro brasileiro na luta por políticas antirracistas no Brasil contemporâneo.

Por sua vez, a disciplina de Organização Curricular e Gestão da Escola não apresenta tantas mudanças; assim, as discussões sobre currículo como narrativa étnica e racial, o currículo multiculturalista, o lugar da diferença no currículo (SILVA, 2014; 2019), assim como as DCNERER (BRASIL, 2004) continuam pertinentes de serem abordadas a partir da ementa.

Por fim, são notadas algumas mudanças na ementa de Organização da Educação Básica e Legislação do Ensino, mas não são alterados os conteúdos centrais da disciplina; e é ao destacar a organização da Educação Básica e a LDBEN (BRASIL, 1996), que, assim como a disciplina do currículo anterior, esta possibilita que seja feito um estudo aprofundado das DCNERER (BRASIL, 2004).

3.1.2 As disciplinas que abordam diretamente a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Projetos pedagógicos curriculares do curso de Licenciatura em História da Ufac de 2007 e 2014

A análise das ementas dos componentes obrigatórios nos PPCLH da Ufac de 2007 e 2014 permitiu que fossem identificadas três disciplinas que abordam diretamente a temática e centralizam as suas discussões em conteúdos relacionados à educação das relações étnico-raciais e/ou à história e cultura afro-brasileira e africana. São elas: História da África (CFCH112) no PPCLH de 2007 (UFAC, 2007) e História da África I (CFCH524) e História e Cultura Afro-Brasileira (CFCH351), ambas no PPCLH de 2014 (UFAC, 2014). O quadro 04 traz as ementas das disciplinas.

As três disciplinas explicitam e tornam central, no corpo de suas ementas, o tratamento da História do continente africano, do processo da diáspora africana, do histórico e importância da população negra na construção do Brasil contemporâneo. A primeira, no PPCLH de 2007 se localiza no 8º período, enquanto as duas últimas, do PPCLH de 2014, no 6º e 8º período, respectivamente. Todas elas estão localizadas no eixo “Conhecimentos específicos dos conteúdos históricos”.

Quadro 04 – Disciplinas que abordam diretamente (centralizam a discussão sobre) Educação das Relações Étnico-Raciais e/ou História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos PPCLH de 2007 e 2014		
Nº	Disciplina	Ementa
PPCLH DE 2007		
1.	História da África (CFCH112) – 60h	A diversidade étnica, social e cultural do continente africano; o processo de colonização e descolonização; os movimentos revoluções de liberdade nacional; a formação das nações e seus dilemas; resistências e conflitos em uma região multifacetada na era da mundialização do capitalismo.
PPCLH DE 2014		
2.	História da África I (CFCH524) – 60h	A diversidade étnica, social e cultural do continente africano; a escravidão na África e os tráficos de escravos; o processo de colonização e descolonização; os movimentos de libertação nacional; a formação das nações e seus dilemas; resistências e conflitos em uma região multifacetada na era da mundialização do capitalismo.
3.	História e Cultura Afro-Brasileira (CFCH351) – 60h	Estudo da trajetória do povo negro no Brasil e de suas contribuições na formação da sociedade nacional nas áreas social, econômica, política e cultural.

Fonte: o autor (2021); Ufac (2007; 2014)

Ambas as disciplinas de História da África destacam a diversidade étnica, social e cultural das populações que vivem no continente africano, permitindo, assim, que sejam problematizados os preconceitos sobre a África, contribuindo com a desconstrução de representações frequentemente encontradas na Educação Básica, nas quais o continente aparece enquanto espaço marcado pela miséria, fome, guerras e pouca diversidade (SILVA e NASCIMENTO, 2020).

É interessante destacar que, só esse primeiro tópico, presente em ambas as disciplinas de História da África, abrange toda a diversidade de civilizações que se constituíram no território africano desde a antiguidade até os processos de colonização mobilizados pelos invasores europeus. Entretanto, o tempo dedicado à disciplina não permite que sejam aprofundados conteúdos vinculados a reinos específicos, aos processos de islamização no continente ou aos espaços e tempos históricos os quais marcam o continente. O pouco tempo destinado a esses conteúdos fornece ao professor em formação uma base generalista sobre a temática, com informações esparsas, que pouco ajudam a fortalecer as novas formas de enxergar a África, e, conseqüentemente, a população afro-brasileira. Esses primeiros tópicos citados na ementa poderiam constituir uma disciplina só, dando espaço para que sejam discutidos os processos civilizatórios pelos quais passaram os diversos povos africanos.

A segunda parte da ementa trata a partir dos processos de dominação europeia no continente africano, que tomam forma através da colonização, enfrentados posteriormente pelos processos de resistência e descolonização, estes marcados pelos movimentos de libertação nacional em todo o continente. A partir disso, são estudadas a formação das nações africanas e

os problemas contemporâneos da região (desde as problemáticas étnicas aos contextos do continente na colonização, no neoliberalismo e na geopolítica global contemporânea).

A mudança ocorrida na disciplina de História da África, do PPCLH de 2007 para o de 2014, consiste na inserção do conteúdo “a escravidão na África e os tráficos de escravos” (UFAC, 2014, p. 28), não alterando significativamente a estrutura da disciplina. A mudança contribui na desconstrução de preconceitos sobre a África porque traz elementos históricos que ajudam a pensar tanto a complexidade dos povos do continente, quanto os efeitos da dominação colonial nas terras africanas. Entretanto, para que isso aconteça é importante que sejam destacados, também, as resistências mobilizadas pelas populações que foram vítimas desse sistema colonial.

Ambas as disciplinas não especificam no texto de suas ementas as características da historiografia na produção de História da África, nem especificam o trabalho com métodos e metodologias específicas no estudo dessa história, que são tão caras para denunciar a colonialidade e pensar a descolonização da produção do conhecimento histórico e a valorização de outras linguagens, além da escrita, enquanto fontes históricas.

Além disso, pode-se afirmar que os conteúdos elencados nas ementas, de tão amplos e complexos, sobrecarregam as 60h. Tal qual já explicado na introdução do presente texto, foi efetivada uma entrevista com a Profa. Dra. Teresa Almeida Cruz, vinculada aos cursos de História [licenciatura e bacharelado] da Ufac como docente da disciplina de História da África, desde sua criação (em 2003). Buscou-se, na entrevista, conhecer alguns aspectos acerca das disciplinas de História da África e História e Cultura Afro-Brasileira; a professora afirma que os conteúdos elencados na ementa sobrecarregam as 60h destinadas à disciplina:

O fato de a gente ter uma disciplina com apenas 60h para você tratar conteúdos que vão desde a África antiga, até a África contemporânea. É uma dificuldade muito grande, porque pra você selecionar os conteúdos, a gente não tem tempo pra aprofundar os conteúdos de História da África... Na verdade é uma visão panorâmica da História da África, tentando destacar a diversidade do continente africano, pra mostrar a riqueza que é o Continente Africano, do ponto de vista da sua população, do ambiente, das práticas culturais, enfim [...] (informação verbal)¹⁵

Como pode ser lido na citação da entrevista acima, que pode ser localizada integralmente no Apêndice A do presente texto, a própria docente da disciplina atesta a

¹⁵ Entrevista concedida por CRUZ, T. A. **Entrevista I**. [mar. 2021]. Entrevistador: Wálisson Clister Lima Martins. Rio Branco, 2021. 1 arquivo .mp4 (1h02min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta dissertação.

sobrecarga do componente curricular em apenas 60h. Se for estabelecida comparação com outras instituições, como a Universidade Federal de Viçosa¹⁶ e a Universidade Federal de Santa Maria¹⁷, pode-se perceber que elas separam a disciplina em duas, tratando, nas primeiras, dos aspectos teóricos e epistemológicos dos estudos sobre a História da África, bem como da África Antiga/Tradicional e da diversidade étnica e cultural histórica do continente, da construção de tecnologias, e das organizações sociais que floresceram na região; e, na segunda, do processo de colonização, posterior libertação dos países africanos e momentos históricos mais recentes.

Já a disciplina de História e Cultura Afro-Brasileira (CFCH351), criada no PPCLH de 2014 e aplicada normalmente no 6º período, pede que sejam trabalhadas a trajetória da população negra no Brasil, bem como a contribuição social, econômica, política e cultural para a sociedade brasileira. É percebido que a ementa da disciplina é bastante genérica e se limita a fazer tais afirmações, sem tratar especificamente de conteúdos que contribuam na efetivação de uma perspectiva educacional antirracista.

Apesar disto, a leitura do texto da ementa permite que se perceba a história e cultura afro-brasileira e africana a partir de uma perspectiva de valorização da identidade e da história negra, já que trata das contribuições dessa população para a sociedade atual. Entretanto, é preciso que se tenha o cuidado de direcionar práticas pedagógicas e fazer uso de bibliografias que não se localizem na folclorização ou na exotificação da cultura e da identidade negra (GOMES, 2003; SANTOMÉ, 2011).

Apesar da diferença ser explícita, é necessário ressaltar que História África, e História e Cultura Afro-Brasileira se direcionam para conteúdos muito distintos. A primeira trata sobre todo o histórico e contexto do continente africano, desde o surgimento da humanidade e da civilização, até os processos atuais marcados pela globalização no continente africano; a segunda parte do processo da Diáspora Negra com destino ao Brasil, tratando sobre a população negra e sua contribuição para a história brasileira, esperando que sejam trabalhados conteúdos não apenas relacionados à escravidão, mas também as resistências à ela e os processos posteriores mobilizados e fortalecidos pela população negra na República brasileira (MUNANGA, 2012; BRASIL, 2004).

¹⁶ A matriz curricular do curso pode ser encontrada no link: <<http://www.catalogo.ufv.br/matriz.php?campus=vicosa&complemento=LIC&curso=HIS&ano=2021>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

¹⁷ A matriz curricular do curso pode ser encontrada no link: <<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santamaria/historia/informacoes-do-curriculo>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

Por outro lado, nem História da África, nem História e Cultura Afro-Brasileira constituem inteiramente a Educação das Relações Étnico-Raciais. Ambas integram o conceito de Educação das Relações Étnico-Raciais, mas a Educação das Relações Étnico-Raciais não se restringe a elas. Isto porque a Educação das Relações Étnico-Raciais, como visto anteriormente, compreende uma política pública educacional e uma política de ação afirmativa, dependendo de uma série de direções nas quais os conhecimentos sobre história e cultura afro-brasileira e africana fazem parte, mas não integram o todo. Porque ensinar para novas relações étnico-raciais também depende de educar para o respeito entre etnias, culturas e raças, educar para o reconhecimento e valorização de identidades, culturas e histórias não-brancas e não-eurocêntricas e educar para que sejam repensadas as formas de lidar consigo mesmo e com o outro (BRASIL, 2004; GOMES, 2011).

A Educação das Relações Étnico-Raciais, como afirma Gomes (2011), precisa, além de tudo, tratar de conteúdos e conhecimentos que permitam que os indivíduos (na escola, os alunos; na universidade, os professores em formação) repensem todo o contexto étnico-racial em que vivem. Precisa que se tenha noção do histórico de construção do conceito de raça e de estudos que abordem o racismo enquanto fenômeno social complexo e estruturalmente apregoadado à sociedade contemporânea (BRASIL, 2004). Assim, se o objetivo de trabalhar a educação das relações étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira e africana no ensino superior é direcionado para formar professores que sejam capazes de ajudar a construir novas relações étnico-raciais na Educação Básica, é preciso que sejam trabalhadas tanto as perspectivas histórico-culturais da população negra, quanto os conhecimentos citados acima, na licenciatura em História.

Esse conjunto de análises feitas às disciplinas que abordam direta e indiretamente a história e cultura afro-brasileira e africana e a educação das relações étnico-raciais nos PPCLH de 2007 e 2014, possibilitou inferir que a temática aparece nas ementas, principalmente indiretamente/de forma tangencial. Se por um lado, essas disciplinas abordam indiretamente a temática, ou seja, abrem espaço para que a temática seja relacionada com outros conhecimentos que são explicitados no documento curricular, por outro lado, se percebe que a história e cultura afro-brasileira e africana aparece em poucos momentos de forma explícita e como centro das discussões dos componentes curriculares.

Apesar dessa categoria (disciplinas que abrem espaço para que a temática seja inserida nas discussões) ser útil para pensar a presença da temática, é necessário problematizá-la. A questão posta é que aparecer de forma implícita não garante que tais assuntos sejam trabalhados

na prática docente ou naqueles outros âmbitos do currículo além do documental, citados por Moreira e Candau (2007). Essa indicação faz pensar o conceito de currículo turístico indicado por Santomé (2011), especificamente na atitude de trabalho com as culturas minorizadas como *souvenir*, ou seja, quando os conhecimentos sobre diversidade e diferença são incluídos em poucas quantidades ou em momentos específicos:

[...] essa forma de trabalhar a diversidade social e cultural seria aquela na qual, entre o total de unidades didáticas a trabalhar em uma determinada etapa educativa ou entre os recursos didáticos disponíveis na sala de aula, só uma pequena parte serve de *souvenir* dessas culturas diferentes. Por exemplo, quando em todo o currículo de um curso ou de uma etapa educativa existe apenas uma parte de tarefas escolares referidas a essas temáticas (SANTOMÉ, 2011, p. 168).

Logo, a história e cultura afro-brasileira e africana corre o risco de ser abordada em apenas dois momentos da formação do professor de História: apenas nas disciplinas de História e Cultura Afro-Brasileira e História da África¹⁸. De tal modo, essa perspectiva do currículo turístico no documento pode se tornar prejudicial à formação inicial dos professores de história ao ponto em que, sem conseguir romper com a colonialidade do saber, pouco aborda os conhecimentos da história da maior parte da população brasileira (IBGE, 2010), a população negra. O documento curricular pouco fornece aos futuros professores conhecimentos que os possibilitem os permitam implementar a Lei 10.639/2003.

Apesar disso e entendendo o currículo enquanto campo de disputas, há ainda a possibilidade de professores do curso, em sua prática docente, construírem perspectivas que rompam com a colonialidade do saber, que é preservada no documento curricular e indicando ainda que o próprio documento curricular abre espaço para esse tipo de atuação com as disciplinas que abordam indiretamente a temática. A entrevista com a Profa. Dra. Teresa Almeida Cruz dá indícios da existência de atuações de professores do curso que visam romper com a colonialidade do saber através da perspectiva da interculturalidade crítica, ao afirmar que alguns professores propunham a criação de uma disciplina de história e cultura afro-brasileira, que não foi aceita por outra parte de professores no Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso, cuja necessidade foi posteriormente pautada pela instituição (informação verbal¹⁹).

¹⁸ E, se considerada a presença explícita de conhecimentos sobre a população negra em poucos conteúdos indicados nas ementas, podem também ser incluídas nessa perspectiva as disciplinas de História da América II, História do Brasil I e II e Historiografia Brasileira no PPCLH de 2007 e História da América, História do Brasil, História do Brasil V no PPCLH de 2014.

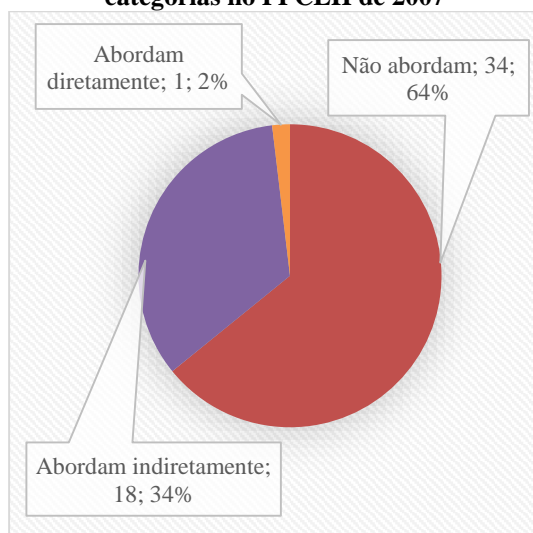
¹⁹ Entrevista concedida por CRUZ, T. A. **Entrevista I**. [mar. 2021]. Entrevistador: Wálisson Clister Lima Martins. Rio Branco, 2021. 1 arquivo .mp4 (1h02min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta dissertação.

Entretanto, essas outras formas que o currículo toma – a prática docente, as experiências de aprendizagem dos alunos, os processos de avaliação, dentre outras – não fazem parte do recorte da pesquisa aqui construída.

Ainda assim, é necessário que a história e cultura afro-brasileira e a educação das relações étnico-raciais se façam mais presentes explicitamente no documento curricular dos cursos de licenciatura em História da Ufac.

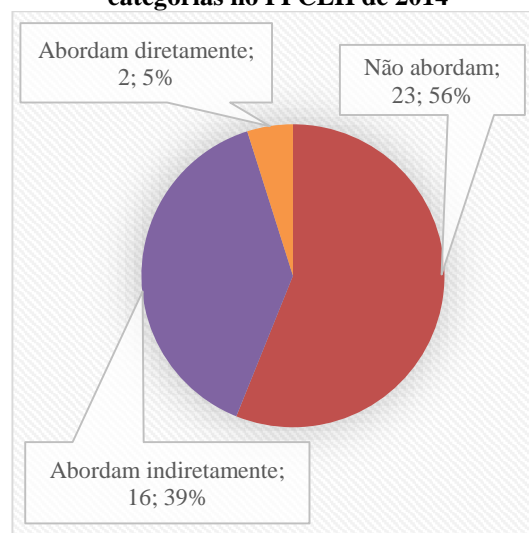
Algumas das ementas que abordam indiretamente, sem constituírem a educação das relações étnico-raciais/história e cultura afro-brasileira e africana enquanto discussão central da ementa, mas que contém em suas ementas textos que se dirigem de forma explícita à história e cultura afro-brasileira e africana, o fazem de forma a ressaltar aspectos negativos sobre a História do Negro no Brasil. A exemplo, em História do Brasil I, II (UFAC, 2007) e História do Brasil (sem número) (UFAC, 2014), se percebe a permanência da história do negro no Brasil vinculada ao período da escravidão, enquanto em outras disciplinas do mesmo bloco (História do Brasil), em ambos os PPCLH, a população negra não é mais citada explicitamente. Tal qual visto, esse fator é prejudicial a educação das relações étnico-raciais, já que não contribui com – e mais do que isso: prejudica – a construção de uma positivação da identidade negra ou da história e cultura do negro no Brasil (MUNANGA, 2012; BRASIL, 2004), nem colabora na quebra de preconceitos.

Figura 2 – Frequência das disciplinas por categorias no PPCLH de 2007



Fonte: o autor (2021); Ufac (2007).

Figura 3 – Frequência das disciplinas por categorias no PPCLH de 2014



Fonte: o autor; Ufac (2014)

As Figuras 2 e 3, permitem perceber um leve aumento com relação às disciplinas que abordam a temática. Se em 2007 34% das disciplinas o faziam direta ou indiretamente, em 2014 esse número fica em 44%, um aumento em cerca de 10%. Isso ocorre porque a maior parte das 14 disciplinas que foram excluídos do PPCLH de 2007 não abordavam a temática direta ou indiretamente, com exceção de História do Brasil, História da América (as quais sofrem o processo de contração já explicitado no presente texto), Historiografia Brasileira e Historiografia Amazônica, diminuindo a quantidade de disciplinas e o tempo da formação do professor de História, como visto anteriormente. Das disciplinas que abordam a história e cultura afro-brasileira e africana, são inseridas História e Cultura Afro-Brasileira (que o faz diretamente) e História da Educação Brasileira (que o faz indiretamente).

Se as disciplinas que não citam explicitamente história e cultura afro-brasileira e africana e/ou educação das relações étnico-raciais em seu texto, dependem de uma ação ativa do docente em buscar atuar em favor da igualdade racial, por outro lado, é percebido que o documento abre espaços para que esses conhecimentos sejam trabalhados de alguma forma. No campo das disciplinas que abordam diretamente/centralizam as discussões sobre a temática, é percebido que estas ainda integram uma pequena parte do currículo do curso, com ementas que ou sofrem um processo de generalização (a disciplina de História e Cultura Afro-Brasileira), ou são sobrecarregadas de conteúdos para o tempo destinado (a disciplina de História da África). Além disso, não foram identificados avanços muito efetivos entre os dois projetos (2007 e 2014), de modo que a temática aqui discutida não se destacou como foco dos estudos e das mudanças curriculares no curso de História.

É necessário afirmar que a adição da disciplina de História e Cultura Afro-Brasileira no PPCLH de 2014, mesmo que com uma ementa generalista, aparece como um grande avanço para a inserção da educação das relações étnico-raciais na formação inicial de professores de História, atuando no caminho da decolonização do currículo e no sentido da interculturalidade crítica e da pedagogia decolonial. Assim, é relevante afirmar que, assim como orienta as DCNERER (BRASIL, 2004):

[...] não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. [...] É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas [e formação docente – grifo nosso]. (BRASIL, 2004, p. 239)

A história e cultura afro-brasileira e africana devem se constituir como um dos elementos culturais e históricos que estruturam os conteúdos dos currículos dos cursos de formação de professores, em História mais especificamente; devendo integrar, além das disciplinas, os outros espaços da formação de professores.

3.2 O TEMPO DESTINADO ÀS DISCIPLINAS QUE ABORDAM A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFAC

A segunda categoria diz respeito ao tempo dedicado para essas disciplinas. Tal qual endereçado por Diallo (2017), o tempo se localiza na base da organização curricular e pode ser entendido como um elemento relevante para que se possa entender a importância dada a uma determinada disciplina no currículo. Para a autora:

As categorias tempo/espaço estão na base da organização da grade curricular tanto da Escola Básica quanto das Instituições de Ensino Superior e, por essa razão, são elementos importantes, não só nas dinâmicas que orientam as rotinas escolares e acadêmicas, mas, também, porque atribuem status à disciplina. (DIALLO, 2017, p. 116)

Assim, ao endereçar determinada quantidade de tempo para uma disciplina na formação de professores, compreende-se que as temáticas discutidas por esta têm uma “visibilidade, peso e importância” (DIALLO, 2017, p. 116) decorrente desta quantidade, dentro do processo mobilizado pelo curso. Logo, se uma disciplina ocupa a maior parte da carga horária na estrutura curricular, pode-se dizer que ela é central – possuidora de maior visibilidade, peso e importância na formação do professor de História –, enquanto outra, que tem uma carga horária consideravelmente menor, pode ser considerada enquanto periférica – possuidora de menor visibilidade, peso e importância na formação do professor de História.

Considera-se que a divisão em horas das disciplinas dos PPCLH selecionados está estruturada de forma que todas as disciplinas da área de História, com exceção de Estágio Supervisionado no Ensino de História, têm a mesma quantidade de horas (60h); enquanto as disciplinas advindas dos outros centros – tal como o Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) – são possuidoras de cargas horárias mais diferenciadas (75h ou 60h). Entretanto, a organização curricular separa algumas disciplinas por números (a exemplo: História da América I, II, III e IV), de modo que, ao serem estruturadas em blocos, pode-se perceber que

determinados recortes histórico-geográficos obtêm uma maior quantidade de horas, enquanto a outros é destinado menos tempo na formação inicial docente. Assim, optou-se por construir uma organização das disciplinas em blocos temáticos e analisar essa distribuição.

Tabela 04 – Blocos Temáticos das Disciplinas Do PPCLH 2007

Nº	Bloco	Disciplinas	Qt. Horas
	Conhecimentos didático-pedagógicos	Educação e Sociedade, Organização da Educação Básica e Legislação do Ensino III, Organização Curricular e Gestão da Escola, Investigação e Prática Pedagógica I, Psicologia da Educação XII, Fundamentos da Educação Especial, Didática, Profissão Docente: identidade e desenvolvimento profissional	510h
	Conhecimentos para a Formação Geral	Atividade Física na Promoção da Saúde, Filosofia I e II, Antropologia I, Sociologia I, Língua Portuguesa I e Metodologia Científica aplicada aos Estudos de História	420h
	Ensino de História	Ensino de História I e II	120h
	Estágios Supervisionados	Estágio Supervisionado no Ensino de História I, II, III e IV	405h
	História da África	História da África	60h
	História da América	História da América I, II, III e IV	240h
	História da Europa	História Antiga, História Medieval, História Moderna I e II, História Contemporânea I e II, História Econômica I e II,	480h
	História do Acre	História do Acre I e II	120h
	História do Oriente	História do Oriente	60h
	História e Historiografia da Amazônia	História da Amazônia I e II e Historiografia Amazônica	180h
	História e Historiografia do Brasil	História do Brasil I, II, III e IV, Historiografia do Brasil	300h
	Teoria e Pesquisa em História	Estudos em História I, Teoria da História I, II e III, Pesquisa História I e II e Trabalho de Conclusão de Curso	480h

Fonte: O autor (2021); Ufac (2007)

Tabela 05 – Blocos Temáticos das Disciplinas do PPCLH 2014

Nº	Bloco	Disciplinas	Qt. Horas
1.	Conhecimentos didático-pedagógicos	Educação e Sociedade, Organização da Educação Básica e Legislação do Ensino, Profissão Docente: identidade, carreira e desenvolvimento profissional, Investigação e Prática Pedagógica, Psicologia da Educação, Organização Curricular e Gestão da Escola, Didática e Fundamentos da Educação Especial	510h
2.	Conhecimentos para formação geral	Metodologia Científica aplicada aos Estudos em História e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	120h
3.	Ensino de História	Ensino de História e Ensino de História II	120h
4.	Estágios Supervisionados	Estágio Supervisionado no Ensino de História V, VI e VII	405h
5.	História da África	História da África	60h
6.	História da Amazônia	História da Amazônia e História da Amazônia II	120h
7.	História da América	História da América, História da América V e VI	180h
8.	História da Europa	História Antiga I, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea I e II	300h
9.	História do Acre	História do Acre VII e VIII, História Indígena do Acre	180h

1	História do Brasil	História do Brasil, História do Brasil V e VI, História e Cultura Afro-Brasileira e História da Educação Brasileira	315h
1	História do Oriente	História do Oriente	60h
1	Teoria e Pesquisa em História	Estudos em História, Teoria da História IV, V e VI, Pesquisa Histórica I e II	360h

Fonte: O autor (2021); Ufac (2014)

Com exceção da disposição da carga horária, a blocagem das disciplinas dos PPCLH de 2007 e de 2014 não apresenta tantas diferenças. As disciplinas blocadas em “Conhecimentos didático-pedagógicos” são aquelas que tratam, de algum modo, dos aspectos de formação docente, didática e pedagógica do professor de História: as discussões sobre currículo, a estrutura do sistema educacional, o perfil e carreira do profissional professor, bem como os aspectos didáticos da docência e as concepções e debates em torno da educação e seu papel social. O segundo bloco agrega as disciplinas direcionadas para os “Conhecimentos para a formação geral”, abordando alguns dos conhecimentos das áreas das ciências humanas que são importantes para o professor de História em formação, tal como as discussões filosóficas, antropológicas e sociais, bem como os aspectos metodológicos que dão base para o processo formativo.

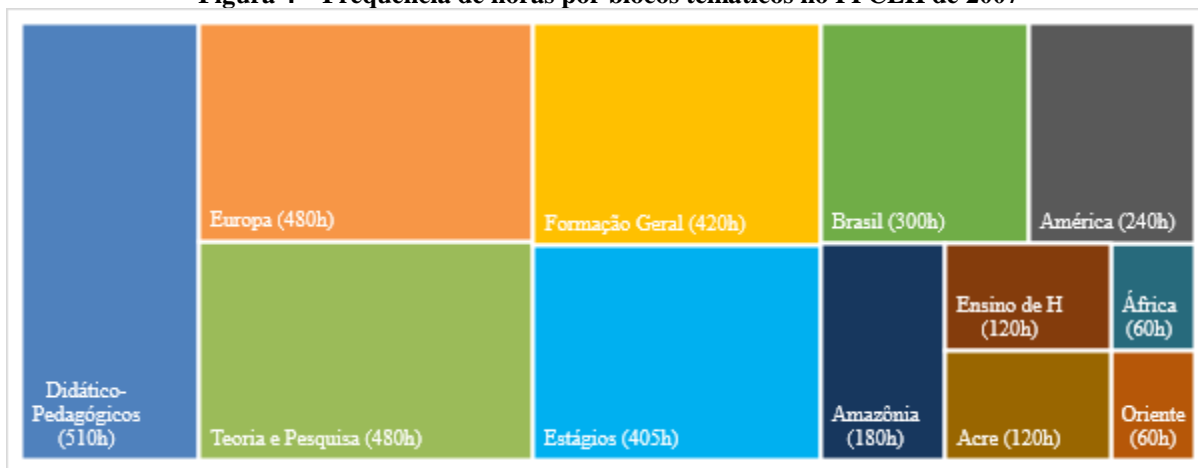
Os blocos “Ensino de História”, “História da América”, “História do Acre”, “Estágios Supervisionados” e “História da Amazônia” (esta última apenas no PPCLH de 2014), aglutinam apenas as disciplinas homônimas, divididas em I, II, III ou IV. O mesmo acontece com “História da África” e “História do Oriente”, que agregam apenas uma disciplina cada, também homônimas. No PPCLH de 2007, História da Amazônia I, II e Historiografia Amazônica foram juntadas em um mesmo bloco por tratarem especificamente dos aspectos históricos e da produção a história da região amazônica (“História e Historiografia da Amazônia”); o mesmo acontece com o bloco “História e Historiografia do Brasil”. Já no PPCLH de 2014, as modificações excluem as disciplinas de historiografia e incluem outras duas disciplinas sobre História da Educação Brasileira e História e Cultura Afro-Brasileira, de modo que a blocagem de “História do Brasil” passa a abranger-las devido a constituírem parte deste amplo recorte histórico-geográfico (História do Brasil).

Por sua vez, o bloco “História da Europa” aglutinou todas as disciplinas que abordam especificamente a História da Europa: História Antiga, História Medieval, História Moderna I e II, História Contemporânea I e II e História Econômica I e II (algumas dessas disciplinas constam apenas no PPCLH de 2007). Apesar de alguns momentos estas disciplinas tratarem de acontecimentos a nível mundial, é percebido que centralizam, em suas discussões, a história do

continente europeu e se orientam a partir de um ponto de vista etnocêntrico, o qual coloca a História da Europa enquanto História Geral/Universal.

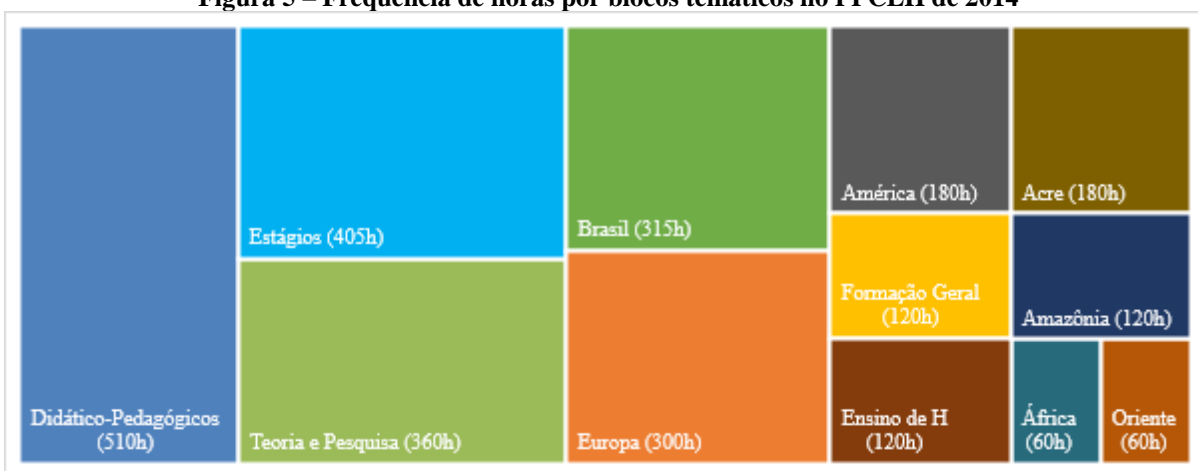
As Figuras 4 e 5 mostram a distribuição de tempo direcionada a cada bloco.

Figura 4 – Frequência de horas por blocos temáticos no PPCLH de 2007



Fonte: O autor (2021); Ufac (2007)

Figura 5 – Frequência de horas por blocos temáticos no PPCLH de 2014



Fonte: O autor (2021); Ufac (2014)

Em ambos os PPCLH (2007 e 2014), os elementos mais estudados na formação inicial dos professores em História são os conhecimentos didático pedagógicos, importantes para a constituição dos saberes direcionados para a futura prática docente e que também contém disciplinas que tangenciam as discussões sobre as relações étnico-raciais no Brasil, aqui já explicitadas.

Em seguida, no PPCLH de 2007, correspondendo a quase 15% da carga horaria total do curso e se constituindo, portanto, enquanto uma temática central das discussões mobilizadas,

são os conteúdos relacionados à História da Europa. É importante problematizar esse fato, visto que essa perspectiva de um etnocentrismo eurocêntrico está presente de um modo geral nas sociedades contemporâneas, sendo explicitada e denunciada pelos estudos do grupo “Modernidade/Colonialidade”, formado por intelectuais estabelecidos na América Latina advindos de várias áreas do conhecimento, que passam a atuar desde as décadas de 1980 e 1990 em alguns polos de produção científica da América Latina (OLIVEIRA e CANDAU, 2010).

Para esses estudiosos, a colonização dos países da América Latina, África e Ásia, acontecida dos finais do século XV ao XIX por parte dos Europeus, deixou marcas profundas nas sociedades destes continentes, enraizadas nas formas de trabalho, conhecimento, poder e relações sociais, com aspectos mobilizados a partir do mercado capitalista mundial e da ideia de raça (OLIVEIRA e CANDAU, 2010) – a mesma citada anteriormente neste texto, cuja característica não é biológica, mas social e política.

Como explicado no primeiro capítulo do texto, a colonialidade – o nome que se dá a esse sistema que nasce no colonialismo, mas que é preservado contemporaneamente – se constitui enquanto um conjunto de estruturas de dominação que afetam formas de ser, de saber, de poder, dentre outras, de modo que o colonizador passa a destruir o imaginário do ser colonial, “invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 19). A colonialidade do poder “reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 19), os quais orientam o olhar para a Europa enquanto padrão de civilização. Esse sistema se mantém através de ferramentas tais como: a naturalização do imaginário do europeu, a subalternização epistêmica do outro (o ser colonizado; o não-europeu), a negação e apagamento de processos históricos não-europeus, além do fetichismo cultural (a apresentação da cultura europeia enquanto sedutora/ideal), que estimula “forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 19), de modo que o eurocentrismo passa a ser a “perspectiva cognitiva” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 19) não apenas do europeu, mas também do sujeito colonizado.

Tal qual discutido anteriormente, o currículo é compreendido enquanto um conceito amplo que abrange tanto os documentos institucionais, quanto a práxis docente, e ainda como uma construção social e culturalmente produzida, discursiva e, portanto, política. Assim, ao perceber a centralidade da História da Europa na constituição dos componentes curriculares do PPCLH de 2007, com 480h – mais do que a soma dos blocos de História do Brasil e História da América, que resultaria em 420h –, pode-se afirmar que esse documento curricular, enquanto

elemento eminentemente político, que determina de algum modo quais são os conteúdos abordados na formação do professor de história, é também afetado por essa perspectiva eurocêntrica da colonialidade, e atua de modo a reproduzir esse sistema.

O PPCLH de 2014 demonstra uma redução em 180h da carga horária direcionada para a História da Europa (um pouco menor do que o tempo destinado ao estudo da História do Brasil). Apesar disso, não se pode afirmar com certeza se esse movimento denota uma ação que vai a encontro das perspectivas que buscam romper com o eurocentrismo; isto porque a redução do tempo foi direcionada a toda a formação do professor de história (se antes o curso detinha 3.585h, posteriormente, como já explicitado aqui, ele passa a ter 2.930h). Além disso, as adições de outras histórias, que não a europeia, se resumem às disciplinas de História e Cultura Afro-Brasileira e História Indígena do Acre, sem ter sido efetivada nenhuma modificação consistente nas outras disciplinas que integram o PPCLH de 2014, tal qual visto anteriormente.

O movimento de adição da disciplina de História e Cultura Afro-Brasileira representa o currículo enquanto espaço de disputa, sendo tanto um ato instituído, ou seja, de manutenção do que já está posto, como instituinte, de mudança/transformação do que já está posto: há a proposta inicial de se inserir uma disciplina para abordar a temática, que, inicialmente não é aceita por parte dos membros do Núcleo Docente Estruturante; após isso, a Diretoria de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino demanda para que seja inserida uma disciplina voltada para a temática, em um movimento de implementação das normativas já citadas. Tal qual indicado pela Profa. Teresa Almeida Cruz; ela afirma:

[...] Inicialmente era só História da África, então [a disciplina de] História e Cultura Afro-Brasileira, ela dependeu de uma luta política, dentro do curso de História, pra ela ser implementada. E como eu já comentei em parte, ainda foi por causa de uma revisão da DIADEN [Diretoria de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino]... Porque na discussão interna não entrou, porque foi toda aquela discussão de pensar que a [disciplina de] História do Brasil já daria conta de discutir História e Cultura Afro-Brasileira, que parte dessa discussão, como a escravidão, já “tava” dentro dessas discussões. E a gente tentava mostrar que não, que precisava ter uma outra leitura sobre a escravidão... Precisava ter uma disciplina sobre História e Cultura Afro-Brasileira que enfatizasse a ação e a luta da população negra desde os tempos coloniais [...] Que tanto estudar História da África, História e Cultura Afro-Brasileira ou História Indígena, tá na perspectiva da descolonização das mentes de combater o racismo em todas as suas formas. [...] Então eu sempre falo, discutia muito com meus alunos em Ensino de História. Discutir currículo é uma questão política, são embates teóricos, metodológicos e são... É você decidir que tipo de história você quer narrar, a quem interessa essas Histórias, né? Então é uma questão extremamente política, né? (informação verbal)²⁰

²⁰ Entrevista concedida por CRUZ, T. A. **Entrevista I**. [mar. 2021]. Entrevistador: Wálisson Clister Lima Martins. Rio Branco, 2021. 1 arquivo .mp4 (1h02min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta dissertação.

A professora tem a noção tanto dos aspectos políticos e embates teóricos no processo de construção do documento curricular, quanto dos problemas de manutenção dos aspectos da colonialidade na formação de professores de História. Portanto, o movimento que se encontra na criação de uma disciplina voltada especificamente para a História e Cultura Afro-Brasileira é, primeiramente, negado pelos professores que elaboraram o projeto pedagógico curricular; entretanto, quando o documento passa por uma revisão por parte da instituição, a própria Diretoria de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino (DIADEN) não endossa a ideia de que os momentos direcionados para a temática aqui discutida sejam suficientes para uma formação de professores de história que cumpram com a legislação estabelecida, e pede ao colegiado do curso de Licenciatura em História, que adicionem componente curricular obrigatório voltado para tais discussões.

É nesse sentido que, novamente, faz-se referência ao processo identificado por Gomes (2007) de “(re)configuração do pacto social” (p. 27), fortemente influenciado pela atuação do movimento negro, e no qual, trazendo contribuições de Oliveira e Candau (2010), se busca “combater o racismo a partir do reconhecimento estatal” (p. 32). Assim, ao reconhecer a presença do racismo na sociedade brasileira e promulgar a Lei 10.639/2003 e dispositivos legais decorrentes desta, são tomadas ações efetivas na construção da Educação das Relações Étnico-Raciais a partir da atuação tanto do Estado brasileiro, quanto de grupos acadêmicos e movimentos sociais que pressionam a sociedade para mudanças e atuações antirracistas. Logo, é a administração da Ufac, através da DIADEN, que mobiliza a criação de uma disciplina voltada para o estudo específico da História e Cultura Afro-Brasileira no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre em 2014, a qual já havia sido proposta anteriormente por alguns professores do curso de História, que viam a necessidade de um componente curricular voltado especificamente para a temática, mas que não havia sido aceita por outra parte dos professores do curso.

As disciplinas que podem tangenciar educação das relações étnico-raciais ou história e cultura afro-brasileira e africana aparecem em parte dos blocos selecionados (Conhecimentos didático-pedagógicos, História – e historiografia – da Amazônia, História da América e História do Acre).

Por outro lado, todo o bloco de História do Brasil tangencia ou aborda diretamente educação das relações étnico-raciais ou história e cultura afro-brasileira e africana, e abriga, a partir de 2014, a disciplina de História e Cultura Afro-Brasileira, constituindo 300h no PPCLH

de 2007 (9%) e 315h no PPCLH de 2014 (12%). Já o bloco de História da África, que é constituído apenas pela disciplina de História da África, em ambos os PPCLH, ocupa um lugar mínimo na carga horária do curso, de modo que apenas 60h (cerca de 2% do tempo total da formação do professor em História, em ambos os documentos) são destinados aos conhecimentos sobre o continente africano e aspectos sobre diáspora negra, sofrendo, como afirmado anteriormente, uma “compressão” de conteúdos.

A pouca presença de conteúdos diretamente relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como a ausência da discussão sobre Educação das Relações Étnico-Raciais nos PPCLH, faz pensar a questão do silêncio constitutivo proposta por Orlandi (2007). Em seu livro *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos* (ORLANDI, 2007), a autora analisa as diferentes formas que o silêncio toma a partir de uma perspectiva da análise do discurso. Estuda especificamente dois tipos de silêncio: o silêncio fundador e o silêncio enquanto política do sentido. Em ambos o silêncio se faz presente nas e entre as palavras, possibilitando diferentes formas de significação. O primeiro diz respeito ao silêncio enquanto processo, elemento ou lugar no qual o significado toma forma, fortemente presente fora e dentro da linguagem, a qual disciplina a significação do silêncio a partir da busca por significados novos, que permitam mais facilmente a comunicação.

O silêncio enquanto política do sentido “se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2007, p. 73), nesse sentido, se diferencia do silêncio fundador por estabelecer um recorte entre aquilo que se diz e aquilo que não se diz, este último sendo o indesejado de ser falado, explicitado, dito. Assim, trata sobre a utilização do silenciamento a partir de um uso político e é dividido pela autora (ORLANDI, 2007, p. 74) em outros dois: o silêncio constitutivo e o silêncio local. Enquanto o silêncio local diz respeito à proibição do dizer, “a interdição do dizer”, quando se proíbe que algo (y) seja dito, é a censura propriamente dita; o silêncio constitutivo trata sobre dizer algo (x) para que outro algo (y) não seja dito. O silêncio constitutivo:

[...] representa a política do silêncio como um efeito de discurso que instala o anti-implícito: se diz “x” para não (deixar) dizer “y”, este sendo o sentido a se descartar do dito. É o não-dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma “outra” formação discursiva, uma “outra” região de sentidos. O silêncio trabalha assim os limites das formações discursivas, determinando conseqüentemente os limites do dizer. (ORLANDI, 2007, p. 73-74).

Em outras palavras, o silêncio constitutivo faz falar muito sobre algo, para que um outro algo não seja dito. Ao relacionar às perspectivas aqui investigadas, é perceptível o excesso de fala, de tempo e de presença de conhecimentos e conteúdos voltados para a História da Europa e/ou sobre a cultura e história de pessoas brancas no Brasil, de modo que faz pensar também a presença da branquitude – ou de conhecimentos que dão à História uma perspectiva de ter sido construída e abordar apenas a existência de pessoas brancas, instituindo-as enquanto grandes personagens históricos. Como visto no primeiro capítulo, esse silenciamento têm se vinculado historicamente à parte da branquitude que busca manter seus privilégios e à colonialidade do saber, em concordância com a afirmação de Laborne (2014, p. 60): “[...] o não dito é tão significativo quanto as próprias palavras e os elementos da branquitude estão em operação exatamente no que é silenciado”.

A partir dessa perspectiva, pode-se questionar se as DCNERER estão sendo cumpridas nesse âmbito curricular, ou mais: pode-se questionar que prioridade serão dadas à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e à Educação das Relações Étnico-Raciais pelos egressos do curso, que, caso dependessem apenas do documento curricular, passariam a ter uma visão estreita e estereotipada sobre o que é a História do Negro do Brasil, ou até mesmo sobre o que pode ou não pode ser considerada a História do Brasil, favorecendo a manutenção de um currículo turístico e colonial na Educação Básica.

Pode-se afirmar, nessa perspectiva, que as disciplinas que abordam direta e explicitamente a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na formação de professores de História mobilizada pela Ufac têm pouco tempo destinado a elas, sendo observadas poucas alterações entre o período investigado (nos PPCLH de 2007 e de 2014). A Educação das Relações Étnico-Raciais, que constitui assunto distinto da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, apesar de ser constituída também por ela, não aparece de forma explícita e direta nos PPCLH. Além disso, as alterações sofridas, que envolvem a adição da disciplina obrigatória História e Cultura Afro-Brasileira, decorrem de ações no sentido de cumprimento das normativas legais como a Lei 10.639/2003, Lei 11.645/2008 e decorrentes dispositivos, mobilizada tanto por professores da área de História da Ufac, que sofreram alguma resistência no âmbito de produção do currículo escrito, quando pela administração superior da instituição.

4 UMA POSSIBILIDADE DE PONTO FINAL

Como visto anteriormente, a História do Brasil é marcada pela existência do racismo, seja de forma explícita ou implícita, no contexto do período escravagista, da vigência do mito da democracia racial ou da ênfase na ideia da mestiçagem para encobrir o racismo. Portanto, a sociedade brasileira contemporânea se funda no racismo e na colonialidade – que descende da colonização ao qual passou o país –, e tem esse racismo enquanto realidade. Assim, tal qual já foi discutido, enquanto resultado da luta histórica do movimento negro, a Educação das Relações Étnico-Raciais constitui uma política pública de ações afirmativas que busca trabalhar com conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana e às relações étnico-raciais no Brasil a partir de uma perspectiva antirracista, afim de propor um projeto de sociedade que parte da ruptura com a colonialidade e, conseqüentemente, com as formas negativas de pensar a cultura, a história e a identidade negra no país.

A leitura da Lei 10.639/2003, indica que tal temática deve ser trabalhada no âmbito de todo o currículo escolar, ao mesmo tempo em que define a área de História enquanto central para esse assunto; isso porque essa disciplina aborda diretamente conteúdos e conhecimentos que possibilitam pensar sobre o passado e sobre o presente da sociedade. Ao aprender sobre História, também é possível que sejam pensadas e construídas identidades – positivas ou negativas, a depender da forma como tais conteúdos são trabalhados.

No Acre, a população negra – formada por pretos e pardos – representa cerca de 72% da população acreana (BRASIL, 2010) e, tal como indicado anteriormente, passou por um processo de silenciamento na história do estado, a partir de uma escrita da história que relegou tal população à exclusão, quando sua existência é visível e essencial para a formação e existência contemporânea do Acre.

Tal qual vêm apontando as pesquisas do próprio contexto acreano (SILVA; COSTA, 2018), são encontradas algumas dificuldades de professores da Educação Básica em trabalhar com assuntos voltados ao contexto das relações étnico-raciais brasileiras durante o cotidiano escolar, conforme as indicações legais da Lei 10.639/2003, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER (BRASIL, 2004) e demais documentos normativos. Assim, é pertinente questionar a preparação que tais professores vêm recebendo quanto à temática aqui discutida, perspectiva que culmina no contexto da formação docente, sendo

necessário entender se e como o tema vem sendo trabalhado no decorrer da licenciatura em História.

É nesse sentido que a presente pesquisa toma por problema: “Como o curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre tem inserido as discussões sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e de História e Cultura Afro-Brasileira em seu Projeto Pedagógico Curricular?”; de modo que objetivou Analisar a inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais e da História e Cultura Afro-Brasileira nos Projetos Pedagógicos Curriculares da formação inicial de professores de História promovida pela Universidade Federal do Acre.

O esforço em responder ao objetivo da pesquisa partiu de uma abordagem qualitativa, compreendendo a análise documental e entrevistas. A análise dos dados obtidos a partir da leitura dos PPCLH foi feita realizada com inspiração na Análise de Conteúdo. Para isso, fez-se uma organização de modo que cada capítulo do presente texto correspondesse a um objetivo específico, os quais se vinculam ao objetivo geral, explicitado acima.

O primeiro capítulo buscou compreender as discussões teóricas sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e suas relações com os conceitos de currículo e de formação inicial de professores, de modo que, para isso foi feita uma definição dos conceitos de Educação das Relações Étnico-Raciais, Colonialidade e Branquitude, Formação de Professores e Currículo, e, em seguida, um movimento de revisão de pesquisas empíricas que abordaram o objeto da pesquisa.

O segundo capítulo respondeu ao objetivo de contextualizar os Projetos pedagógicos curriculares no cenário do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre. Neste, apresentou-se um breve histórico sobre o Estado do Acre, sobre a Universidade Federal do Acre e sobre o curso de Licenciatura em História da referida instituição. Este momento foi aproveitado para que fossem discutidos a presença da população negra no Acre e o apagamento historiográfico sofrido por ela. Logo após, foram apresentadas as Diretrizes para Formação Inicial de Professores de 2015 e 2019 e o histórico dos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCLH) do curso abordado, considerando especificamente os documentos de 2007 e 2014 – abordados pela pesquisa por terem sido produzidos após a Lei 10.639/2003 –, dando ênfase aos seus objetivos, perfis apontados para os egressos do curso, princípios e organizações curriculares.

O terceiro – e último capítulo produzido até o momento – responde ao objetivo de Analisar a presença e o tempo destinado à Educação das Relações Étnico-Raciais e à História e Cultura Afro-Brasileira nos Projetos Pedagógicos Curriculares do curso de Licenciatura em

História da Universidade Federal do Acre desde a sanção da Lei 10.639/2003. Aqui, foram analisados os componentes curriculares do curso de Licenciatura em História apontados nos PPCLH de 2007 e 2014, tendo sido criadas duas categorias de análise: a presença da educação das relações étnico-raciais e/ou história e cultura afro-brasileira e africana nas ementas dos componentes curriculares obrigatórios; e o tempo dedicado às disciplinas que abordam ou não a educação das relações étnico-raciais e/ou a história e cultura afro-brasileira e africana.

Assim, a execução da pesquisa possibilitou compreender que os PPCLH de 2007 e 2014, mantendo os objetivos, princípios e perfil do egresso do curso quase que inalteráveis, apesar de não abordar explicitamente a temática – exceto ao citar as linhas de pesquisa do curso –, abrem algum espaço para definir que a formação do professor de História deve estar vinculada às perspectivas da educação das relações étnico-raciais. Isso pode ser percebido através de dispositivos que se relacionam ao tema, tal qual o quinto princípio (citado em ambos os documentos) que afirma que o curso deve construir “propostas e projetos de ensino de história que contribuam para a inclusão de segmentos marginalizados” (UFAC, 2007, p. 14), abrindo espaço para que se reforce a necessidade de atuar nas orientações indicadas pela Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003b) e decorrentes documentos. Tal qual já afirmado anteriormente aqui, essa perspectiva também pode ser encontrada nos objetivos do curso, os quais reforçam: o enfoque aos estudos sobre História brasileira e regional, tratando as sociedades humanas como diversas; bem como a necessidade do estudante ter acesso aos debates das tendências historiográficas contemporâneas, a qual é fortemente marcada pelos estudos sobre raça e racismo.

A análise dos componentes curriculares obrigatórios dos dois PPCLH permitiu entender que há também uma abertura que se dá de modo implícito. A primeira categoria do estudo – a presença da temática nas disciplinas obrigatórias do curso – indicou que a educação das relações étnico-raciais e/ou a história e cultura afro-brasileira e africana aparecem no currículo do curso, mas o fazem de modo mais indireto do que diretamente. Isto porque a perspectiva indireta inclui disciplinas cujos conteúdos das ementas podem ser relacionados à temática aqui discutida, o que não garante que a temática seja inserida nas discussões. Algumas das disciplinas que abordam indiretamente a temática, quando fazem menção explícita a algum aspecto da história e cultura afro-brasileira e africana, o fazem ressaltando aspectos negativos, como é o caso do bloco de História do Brasil, que pauta em suas duas primeiras disciplinas (História do Brasil I e II no PPCLH de 2007 e História do Brasil e História do Brasil V, no PPCLH de 2014) a escravidão, sem incluir a história da população negra brasileira em outros momentos nos

componentes posteriores. A discussão já efetivada indica, a partir de estudos propostos por Munanga (2012) e até mesmo normatizações (BRASIL, 2004), um fator prejudicial na formação dos docentes, que podem ajudar a formar identidades negras negativadas na Educação Básica. É necessário que as ementas da disciplina de História do Brasil sejam revistas, afim de inserir conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira que abordem esse conhecimento em uma perspectiva de valorização da população negra nas ementas desses componentes curriculares. Ainda assim, a existência de disciplinas que abordam indiretamente a temática deve ser concebida enquanto um fator positivo, já que há uma abertura.

Já as disciplinas obrigatórias que abordam diretamente/centralizam suas discussões em torno da temática se resumem em 3: História da África (UFAC, 2007), História da África I e História e Cultura Afro-Brasileira (UFAC, 2014). Se a presença de tais disciplinas – e a adição de História e Cultura Afro-Brasileira a partir do PPCLH de 2014 – deve ser considerada positiva, enquanto perspectiva negativa se tem como questão de que ambas as disciplinas de História da África sofrem um processo de sobrecarregamento, com muitos conteúdos a serem abordados em apenas uma disciplina de 60h; ao passo que a disciplina de História e Cultura Afro-Brasileira apresenta uma ementa muito generalizada, sem especificar os conteúdos trabalhados.

A segunda categoria do estudo – o tempo destinado às disciplinas que abordam direta ou indiretamente as temáticas aqui trabalhadas – indicou uma presença massiva de conteúdos voltados para a História da Europa, podendo afirmar, portanto, que o currículo do curso é afetado pela perspectiva eurocêntrica da colonialidade, e atua de modo a reproduzir tal sistema. A redução de tal bloco no PPCLH de 2014 não parece indicar uma ação de rompimento do eurocentrismo, tal qual observado no capítulo 3 da presente pesquisa. Ainda, a História da África se resume a apenas uma disciplina isolada em um bloco que compõe cerca de 2% do tempo total da formação do professor de História, em ambos os documentos. Além disso, as adições de outras histórias, que não a europeia, se resumem às disciplinas de História e Cultura Afro-Brasileira e História Indígena do Acre, sem ter sido efetivada nenhuma modificação consistente nas outras disciplinas que integram o PPCLH de 2014, tal qual visto anteriormente.

A Educação das Relações Étnico-Raciais, para além da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, não aparece explícita e diretamente nos componentes curriculares obrigatórios do curso. A análise efetivada faz pensar a relação dessa ausência enquanto uma política do silêncio constitutivo – no qual se diz algo (x) para que outro algo (y) não seja dito – , que atua de forma a dar continuidade à colonialidade do saber e aos privilégios da branquitude.

Ainda assim, a inclusão dessas disciplinas representa ações instituídas e instituintes no âmbito do currículo enquanto espaço de disputa. Retomando a fala da Profa. Dra. Teresa Almeida Cruz, há inicialmente uma proposta por parte de alguns professores para criação da disciplina de História e Cultura Afro-Brasileira, que é rejeitada por parte de outros professores do Núcleo Docente Estruturante (NDE – espaço em que o PPCLH é elaborado pelos docentes do curso de Licenciatura em História).

Entendendo que o presente estudo investiga os últimos dois documentos curriculares do curso de Licenciatura em História da Ufac, os apontamentos aqui não são conclusivos. Há ainda a necessidade de mais estudos que pensem a inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais nos outros âmbitos do currículo, através da investigação da prática dos docentes, das experiências de aprendizagem, dos processos de avaliação, dentre outros.

REFERÊNCIAS

- ACRE. Secretaria de Estado de Planejamento – SEPLAN. **Acre em Números 2017**. Rio Branco, 2017. 179 p. Disponível em: <<http://acre.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/acre-em-numeros-2017.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2021.
- ALBUQUERQUE, W. R.; FILHO, W. F. Capítulo II: África e Africanos no tráfico negreiro. In: **Uma história no negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ALVES, M. A. **Uma década da Lei 10.639/2003 nos cursos de História das instituições públicas de Ensino Superior na Paraíba: Formação, Pesquisa e Ensino**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa, p. 184. 2016.
- ANDRADE, M. P. **Qual África? A história das Áfricas e as práticas de ensino na UDESC (2000-2015)**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis, 168 p. 2017.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. In: **Revista Educação**, Porto Alegre – Rio Grande do Sul, v.33, n.3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Manifesto ANFOPE em defesa da Educação e da Democracia**. Rio de Janeiro: 01 mar 2020. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/1.-Manifesto-ANFOPE-em-defesa-da-educac%C3%A7%C3%A3o-e-da-democracia-01032020-1.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). et al. **Manifesto em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. [S/L], 3 nov. 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_15_entidades_nacionais_repudio_a_bnc_fc.pdf>. Acesso em 20 jan 2021.
- BEZERRA, S. M. C. B. **Interiorização da Ufac: qualificação profissional e sua influência no desenvolvimento do estado do Acre**. Dissertação (Mestrado) – curso de mestrado em Desenvolvimento Regional, Universidade Federal do Acre – Rio Branco, Acre. 2009.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- _____. Lei nº 9.934/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 17 dez. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior**. 2000. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/diretrizes/formacao_prof.htm>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

_____. Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003a. **Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4886.htm>. Acesso em: 3 abr. 2021.

_____. Lei nº 10.639/2003, de 09 de janeiro de 2003b. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Brasília, DF, 2003b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 17 dez. 2019.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC; SEPPIR, 2004. 36 p. Disponível em <<https://bit.ly/2HwgugS>>. Acesso em: 17 dez. 2019.

_____. IBGE. **Censo Demográfico de 2010**. Tabela 3175 - População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade. 2010b. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3175>>. Acesso em: 27 set. 2020.

_____. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010a. **Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm>. Acesso em: 3 abr. 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em 20 jan 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 20 jan 2021.

CARDOSO, L. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. In: **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventud 8(1), p. 607-630, 2010.

CARNEIRO, E. A. **A fundação do Acre**: uma história revisada da anexação (fase invasiva, fase militar & fase diplomática). Rio Branco: EAC, 2015.

CARVALHO, J. J. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. In: **REVISTA USP**, São Paulo, n.68, p. 88-103, dezembro/fevereiro, 2006.

CEREZER, M. O. **Diretrizes Curriculares para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de História iniciantes (Mato Grosso, Brasil). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia, p. 326. 2015.

COELHO, W. N. B.; QUADROS, C. Formação de professoras e professores e Relações Raciais: mapeamento da produção em teses, dissertações e artigos (2003 - 2014). In: SILVA, P.G.B.; REGIS, K.; MIRANDA, S.A. (orgs.) **Educação das Relações Étnico-Raciais**: o estado da arte. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

CRUZ, M. S. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, J. (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

CRUZ, T. A. **Entrevista I**. [mar. 2021]. Entrevistador: Wálisson Clister Lima Martins. Rio Branco, 2021. 1 arquivo .mp4 (1h02min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta dissertação.

DIALLO, C. S. **História da África e cultura afro-brasileira no Ensino Superior público**: análises sobre currículos e disciplinas dos cursos de Licenciatura em História em Mato Grosso do Sul (2003 – 2016). Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em História, Universidade Federal da Grande Dourados – Dourados, Mato Grosso do Sul, 2018.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Debates e pesquisas no Brasil sobre formação docente. In: _____. **Formação de professores** – pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

DJIK, T. A. Racismo e discurso na América Latina. São Paulo: Contexto, 2008.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. In: **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

FERREIRA, V. M. **A questão étnico-racial na formação de professores**: análise de currículos. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1979.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out-dez. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação.** Petrópolis: Vozes, 2013.

GOMES, N. L. **Cultura negra e educação.** Revista Brasileira de Educação, n. 23, mai. – ago. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2020.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03.** Brasília: MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 – 62.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2020.

_____. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almedina, 2009.

_____. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03.** 2011. Disponível em: <<http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>>. Acesso em: 27 out. 2020.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras.** v. 12, n. 1, jan/abr 2012a. pp. 98-109. Disponível em: <http://www.apees.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf> Acesso em: 21 dez. 2020.

GOMES, N. L. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03.** Brasília: Mec; Unesco, 2012b. 388 p.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2016.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A resolução CNE/CP nº 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, v.2, i.2, n.4, jul./dez. 2020. Disponível em: <<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896>>. Acesso em: 20 jan 2021.

LABORNE, A. A. P. **Branquitude em foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil**. 2014. 159f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: Educ, 1997.

MACHADO, T. M. R. **A Revisão Curricular do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre (1996-2005): relações de poder e resistência**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, p. 244. 2010.

MACHADO, T. M. R.; LIMA, E. M.; DE FARIA, L. R. A. A definição da política de formação inicial de professores na UFAC: terreno de impasses, disputas e lutas concorrenciais. In: **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, v. 4, p. 69-79, 2016.

MARTINS, W. C. L. O ensino de História e a igualdade racial na escola: uma experiência sobre o movimento abolicionista brasileiro. In: ROCHA, F. R. L.; COSTA, R. S.; FRANÇA, J. S. (orgs.). **Coletânea Uniafro: práticas pedagógicas em educação para relações étnico-raciais na Educação Básica**. Rio Branco: Edufac, 2021.

MARTINI, P. R. et al. **Zoneamento da cobertura vegetal do Estado do Acre (ortoretificado)**. Projeto PANAMAZÔNIA II. 2010. Mapa digital. Disponível em: <http://www.dsr.inpe.br/panamazon/pana_resultados.html>. Acesso em: 11 fev. 2021.

MARQUES, E. P. S. Educação e relações étnico-raciais no Brasil: as contribuições das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para a decolonização do currículo escolar. In: **Revista Educação Pública**. Cuiabá: v. 23, n. 53/2, p. 553-571, mai-ago. 2014.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre o currículo: Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MUNANGA, K. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, p. 06-14, jul. – out. 2012.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** In: Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira [S.l: s.n.], 2004. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2020.

NASCIMENTO, E. L. (org.). **A matriz africana no mundo.** São Paulo: Selo Negro, 2008.

OLIVEIRA, C. C. **Entre direitos e deveres:** um estudo sobre as literaturas africanas e afro-brasileiras nos cursos de letras para o atendimento à lei 10.639/200. 2016. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, W. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. **A Colonialidade do Saber:** Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas. Ciudad Autonoma de Buenos Aieres: Colección Sur-Sur, CLACSO, 2005.

REIS, J. C. **As Identidades do Brasil:** de Varnhagen a FHC. Rio de Janeiro: FGV Editora. 2007.

RESTREPO, E.; ROJAS, A. Colonialidad del saber y geopolíticas del conocimiento. In: _____. **Inflexión decolonial:** fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán: Universidad del Cauca, 2010.

ROCHA, F. R. L. **Inaudíveis e Invisíveis:** representações de negros na historiografia acreana. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Identidades) – Universidade Federal do Acre (Ufac). Rio Branco, p. 90. 2011.

ROCHA, F. R. L.; COSTA, R. S.; FRANÇA, J. S. (orgs.). **Coletânea Uniafro:** práticas pedagógicas em educação para relações étnico-raciais na Educação Básica. Rio Branco: Edufac, 2021.

ROCHA, S. A educação como projeto de melhoramento racial: uma análise do art. 138 da Constituição de 1934. **Revista Eletrônica de Educação**, [s.l.], v. 12, n. 1, p.61-73, 7 fev. 2018. FAI-UFSCar. Disponível em: <www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/2116/668>. Acesso em 07 abr. 2019.

SANTOS, S. A. A Lei nº 10.639/2003 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. **Educação Anti-racista:** caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília: MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 – 62.

SANTOS, I. J.; MATOS, P. M.; FRANÇA, D. X. A Raça e o Gênero na docência do Ensino Superior. In: **Anais do XIV Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”.** Vol. XIV, n. 10, set. 2020.

SANTOMÉ, F. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: 2011.

SCHAAN, D. P., RANZI, A., PÄRSSINEN, M (Orgs.). **Arqueologia da Amazônia Ocidental: Os geoglifos do Acre**. Belém: EDUFPA; Rio Branco: Biblioteca da Floresta Ministra Marina Silva, 2008;

SERRANO, C.; WALDMAN, M. **Memória D'África: a temática africana em sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, A. F.; NASCIMENTO, D. R. Associando a palavra África: propagação do conhecimento ou ignorância – reflexões a partir da lei 10.639/2003. **Revista em Favor de Igualdade Racial**, v. 3, n. 2, p. 19–35, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/3305>. Acesso em: 5 jan. 2021.

SILVA, A. Q.; COSTA, R. S. Educação antirracista é educação transformadora: uma análise da efetividade da lei nº 10.639/03. In: **Revista em favor de Igualdade Racial**. Rio Branco: Edufac. v. 1, n. 1 (fev-jul), 2018.

SILVA, L. F. S. **A História das mulheres no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre (Ufac). Rio Branco, p. 141. 2018.

SILVA, M. A. S. O tráfico de africanos na Amazônia Colonial: abordagens historiográficas. **Revista Margens**, v. 9, n. 12, jun. 2015. Disponível em: < <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/3076>>. Acesso em: 5 mar. 2021.

SILVA, M. H. **O ensino de história das Áfricas na Universidade do Estado de Santa Catarina (1998-2013)**. Dissertação (Mestrado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, p. 137. 2017.

SILVA, P. V. B.; ROSEMBERG, F. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: VAN DJIK, T. A. (org.). **Racismo e discurso na América Latina**. 2. Ed. São Paulo, SP: Contexto, 2013.

SILVA, P.G.B.; REGIS, K.; MIRANDA, S.A. (orgs.) **Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

SILVA, T. T. (org.); HALL, S.; WOORDWARD, K. **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOUZA, J. D.; BEZERRA, M. J. 40 anos do curso de Licenciatura em História da Ufac: Um libelo em nome das liberdades e igualdades. **Jamaxi**, v. 3, n. 1., p. 1-17. 2019.

SOUZA, J. J. V. **Seringalidade**: A colonialidade no Acre e os condenados da floresta. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, p. 616. 2016.

SOUZA, R. F. Os pilares da República. In: _____. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

TAFFAREL, C. N. Z. **Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**: ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, nov. 2019. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

TELLES, E. **O significado da Raça na sociedade brasileira**. 2012. (Tradução para o português de *Race in Another America: The Significance of Skin Color in Brazil*. 2004. Princeton e Oxford: Princeton University Press. – Versão divulgada na internet em Agosto de 2012).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. Departamento de História. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em História (Matutino/Noturno) da Universidade Federal do Acre**. Rio Branco. 2007.

_____. Diretoria de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino (DIADEN). **Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura em História Versão 2014/2**. Rio Branco. 2014.

_____. Pró-Reitoria de Planejamento. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2015 – 2019**. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2015. 153 p. Disponível em: <<http://www2.ufac.br/site/pro-reitorias/proplan/pdi-final.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Ufac em Números 2019**. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2019. 100 p. Disponível em: <<http://www2.ufac.br/site/pro-reitorias/proplan/numeros/ufac-em-numeros-2019.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VENTURA PROFANA; PODESERDESLIGADO. **EU NÃO VOU MORRER**. Cidade: Tratore, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MWZPd5EcJO8>. Acesso em 06 ago. 2021.

VINCENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da Profissão Docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e posturas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

APÊNDICE A – Entrevista com Profa. Teresa Almeida Cruz, realizada através do Google Meet, em 12/03/2021, às 08h21, gravada em vídeo e áudio; Duração de 41min41s

Entrevistador: Wálisson Clister Lima Martins

Entrevistado: Teresa Almeida Cruz

Observadora-participante: Flávia Rodrigues Lima da Rocha

Profa. Flávia (F): Eu sei que a entrevista é do Wálisson, né? Mas eu pedi para participar porque eu adoro ouvir a Teresa falando sobre isso, sobre as histórias que eu não tinha nem consciência, assim, do processo histórico que estava acontecendo. Eu ainda era aluna de graduação e ela tem mais do que conhecimento, ela tem a vivência, né? Desse período... Nossa Profa. de História da África, concursada. E foi minha Profa., tenho orgulho de ter sido da primeira turma da Teresa...

Prof. Teresa (T): Minha primeira turma!

F: Nossa, eu tenho até hoje os livros que eu comprei naquela época. E a gente tá aqui bem ansioso pra te ouvir. Muito obrigada por poder participar. Sei que a tua agenda é lotadíssima. Eu imagino aí o quê as tuas férias... Deve estar morta de cansada, terminando as férias, assim como a gente aqui, né Wálisson? Então muito obrigado por ter disponibilizado esse momento pra gente. Eu digo pra gente porque eu estou aqui também!

T: Claro, é um prazer estar com vocês. Ainda mais você, Flávia, que é uma incentivadora do Wálisson e ter sido da primeira turma de História da África, né? E mais do que isso, ao longo da tua trajetória, ter assimilado a importância dessa luta antirracista e como a disciplina de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são fundamentais nesse processo de descolonização das mentes, como eu sempre gosto de falar.

Wálisson (W): Eu começo agradecendo também, prof., de novo. Aproveitar que a Prof. Flávia já agradeceu, né? Eu tenho que agradecer também. A sra foi minha Profa. de Ensino de História, eu também comecei a fazer a disciplina de História Indígena, mas fiz só a primeira aula, que não é da minha grade, né? (pausa para verificar o microfone se está ligado). Não fiz História da África com a sra, fiz com o Prof Arimateia, e logo depois ele saiu e tive que concluir a disciplina com o Prof. Wladmyr.

T: Sim...

W: Mas de começo eu peço sua permissão pra poder usar a gravação da entrevista, se eu posso gravar aqui...

T: Pode gravar e tem toda permissão pra utilizar, também, a entrevista...

W: Tá ok. O meu projeto se chama a Educação das Relações Étnico-Raciais nos projetos curriculares do curso de Licenciatura em História da Ufac. Eu vou analisar os PPC de História e estou fazendo entrevista com alguns Prof.es para ver como que a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a ERER, ela tá inserida no curso, né?

T: Sim...

W: Que aí tem a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003 e tal, né... Essa minha entrevista é mais sobre a disciplina de História da África e um pouco da sua experiência com a sua disciplina. Isso. Vou começar então as perguntas, para não tomar tanto do seu tempo. Desde quando a Sra. ministra a disciplina de HA?

T: Na verdade eu entrei na Ufac pelo concurso, foi aberto em 2003 em decorrência da lei 10.639, que foi promulgada pelo presidente Lula em 2003, no início do ano. E a Ufac, pelo o que a própria Profa. Marina Melo de Souza disse, que fez parte da minha banca, foi a primeira instituição federal a abrir um concurso específico na área de HA. Acho que um ponto principal pra enfatizar é esse. Eu entrei, né, pelo concurso específico na área de HA. No mesmo período a Ufac abriu História da África e e História do Oriente, que foi o Prof. Valmir, né? Então... é importante enfatizar isso, né? Você sabe que a Lei 10.639, ela é fruto das lutas históricas do movimento negro nesse país, que nós tivemos uma abolição da escravatura em 1888, mas a alforria curricular, ela só foi acontecer em 2003, como fruto das lutas históricas desses movimentos sociais negros. E o presidente Lula foi o presidente que teve a sensibilidade, né? Porque já tinham sido apresentados muitos projetos de lei, né? Ele que teve a sensibilidade de promulgar esse projeto de lei, fazendo uma reparação histórica, né? Em relação aos conteúdos, porque a nossa história sempre foi colonialista, eurocêntrica, racista, misógina. Então, acho que o primeiro ponto que eu queria enfatizar, Wálisson, é isso. Que é a questão da conquista da Lei 10.639/2003, ela é histórica, dessa luta dos movimentos negros. E é uma forma de descolonizar a nossa História do Brasil, né? Porque nos negou os acessos aos conteúdos de História da África e CAB, então eu entrei no concurso da Ufac em abril, eu e o Prof. Valmir tomamos posse no mesmo dia, quando eu comecei a ministrar História da África pela 1ª vez no curso de Licenciatura em História. Porque havia um período aí, na grade curricular, que você pode pesquisar melhor, a História da África como uma disciplina optativa. Mas ela nunca foi

ministrada. Então eu fui, tive o privilégio de ser a primeira Profa. na Ufac a ministrar a História da África e sendo concursada na área de História da África a partir de 2004. E como a Flávia falou, ela é da primeira turma, né? Que teve acesso a esse conteúdo, acho que tu é da turma matutina, né, Flávia?

F: Não, eu sou da turma noturna!

T: Noturna, ah isso mesmo!

F: Eu lembro muito bem! Aos sábados à tarde, as nossas aulas. E a maioria delas eram na sala de reuniões da Proex, porque tu passava uns vídeos...

T: Ah sim!

F: E a gente assistia lá... Porque não tinha data show nas salas.

T: Exatamente! Era uma luta pra gente assistir um filme, passar um documentário, né? É verdade. Então foi assim, Wálisson. Eu comecei em 2004, abril de 2004, quando entrou, pela primeira vez no currículo, por força da Lei 10.639, a Ufac foi a primeira universidade, segundo a Profa Marina Melo e Souza, que fez parte da minha banca, que me aprovou.

W: Certo, Profa. E aí a segunda pergunta era pra Sra. falar um pouco se a Sra. sabia por quê e quando a disciplina foi criada, né? Mas a Sra. já falou um pouquinho que foi por força da Lei, em 2004, que foi a primeira turma.

F: Então, já existia essa disciplina de História da África, só que em formato optativo, né?

T: E aliás, ela começou ainda como uma disciplina optativa. Depois que ela vai entrar. Sobre as reformas específicas da grade, tem o excelente trabalho da Profa. Tânia Mara, né? Sobre o currículo de História. Então lá, acho que ela discute todas, as principais reformas curriculares do curso e os embates que se travaram em torno dessa reforma. Inclusive, e aí a Flávia já participou, História e Cultura Afro-Brasileira, não entrou num primeiro momento, né? Eu não me lembro exatamente qual foi o ano que iniciamos.

F: 2015.

T: Isso, 2015, olha só...

F: É do PPC que foi aprovado em 2014 e que foi implantado em 2015.

T: Foi em 2015, e mesmo assim a gente teve muitos embates, né? Teóricos, políticos, que são debates políticos no curso, né? Porque haviam Prof.es que achavam que não havia necessidade de entrar História e Cultura Afro-Brasileira, e na verdade nem entrou num primeiro momento, mas quando foi para a PROGRAD, para um núcleo específico...

F: A DIADEN...

T: Isso! A DIADEN devolveu o projeto dizendo que era obrigatório... – olha só que vergonha pra nós, né? – E eu tava lá defendendo, não sei se você chegou a participar lá, porque ‘tava num período como substituta na época...

F: Sim, ‘tava como substituta na época, mas já participava das reuniões...

T: Você participou ainda desses debates, né? Na verdade, aí, de novo, foi por força da Lei. E aí, na verdade, eu acho que foi aí que entra a África como obrigatória, né? Nessa reforma, se eu não me engano. Porque ela iniciou sendo ministrada como disciplina optativa.

F: Em 2008, África entrou como obrigatória.

T: Ah, então é 2008, na reforma anterior, né? E só pra gente ver a dificuldade que a gente tem em primeiro lugar, é a dificuldade de você sensibilizar os próprios colegas, né? Eu me lembro que quando eu entrei em 2004, se eu não me engano em 2005, eu consegui articular, no contexto do 20 de novembro, uma reunião com a SEE/AC pra discutir, com os Prof.es e gestores, a importância da aplicabilidade da Lei 10.639. Foi muito difícil a gente conseguir essa reunião, porque a gente já tinha tentado no primeiro ano, se eu não me engano foi em 2005. Eu contei muito, também, com o apoio da Almerinda, que na época militava muito no SINTEAC. E tinha um setor no SINTEAC que tava ligado a essa luta contra o racismo.

F: Era a pasta de combate ao racismo que a Almerinda coordenava.

T: Exatamente, né? Então, assim, é interessante eu destacar que a Almerinda chegou a abrir um processo na Ufac, solicitando que a Ufac ministrasse curso de capacitação para os Prof.es. Na época eu era chefe do departamento de História. Eu me lembro que eu mesmo tive o privilégio de dar despacho nesse processo que veio da reitoria para o nosso curso, ela pedindo. E eu me comprometendo pessoalmente de me disponibilizar pra capacitar os Prof.es. A gente conseguiu essa primeira reunião, eu me lembro muito bem, eram mais de, cerca de 100 Prof.es, participaram no auditório da SEE, e aí a gente via no discurso de gestores e Prof.es... Esse discurso, essa falácia da Democracia Racial, de que no Brasil não havia racismo. Pra gente ver que a resistência começa pelo próprio sistema educacional, mas porque a gente tem um racismo estrutural, tão arraigado na nossa sociedade brasileira, né? E aí claro que foram muitos embates e lutas pela implementação da lei, depois o próprio CERNEGRO, né? Entrou com uma ação no Ministério Público que fosse ministrado esses conteúdos... Eu como Profa. do Ensino de História, eu desenvolvi pesquisa com os meus alunos. Acho que a última que eu desenvolvi, se eu não me engano, foi em 2015, antes de eu sair para o pós doutorado, e o resultado das pesquisas, como a Flávia tem feito bastante, também, é que em 2015, olha só, você já tinha 11 anos da lei, nós tínhamos Prof.es – que meus alunos pesquisaram – que nem sequer sabiam da

existência da Lei. Eu tô destacando aqui pra mostrar a dificuldade da implementação dessa lei, que tá ligado também à necessidade de formação permanente desses Prof.es da rede estadual e municipal para implementação dos conteúdos tanto de HÁ, quanto de História e Cultura Afro-Brasileira. E aí a Flávia também é testemunha do quanto foi difícil de a gente desenvolver um curso de especialização, né? Isso já foi em 2013, 2014, depois eu acho que continuou em 2015, se eu não me engano, a Uniafro, né? Foram dois cursos de especialização ao mesmo tempo. Especialização em História e Cultura Afro-Brasileira e o Uniafro, né? Políticas de promoção da igualdade racial. Porque muitos Prof.es, sobretudo do curso que eu coordenei, desistiram do curso por falta de apoio dos gestores de sua escola. Então, assim, de fato, o Estado brasileiro, porque eu não acho que seja só no Acre, é no Brasil, nunca se preocupou de criar os mecanismos para a devida capacitação desses Prof.es, até porque eles não tiveram esses conteúdos na universidade, né? Então a gente tem uma dificuldade muito grande da implementação... e posteriormente, a partir de 2008, a História e cultura indígena, que foi acrescentado como conteúdo obrigatório que foi marginalizado, esquecido e excluído do currículo. Que são nossos povos originários, nossos primeiros habitantes das Américas e do Brasil.

W: Profa., a Sra. ministrou ininterruptamente a disciplina de História da África desde a criação dela? Se a Sra. pode dizer quais os anos que a Sra. ministrou.

T: Não... Eu ministrei de, quando eu iniciei, 2004, até 2007. Porque em 2008 eu tive 4 anos de afastamento para o meu doutorado. Então entre 2008 a 2011, eu fiquei afastada, então tiveram outros Prof.es, inclusive a Profa Flávia, que ministraram essa disciplina. Prof.es substitutos também ministraram. Depois eu voltei em fevereiro de 2012 do meu doutorado, inclusive tendo tido a oportunidade de estar no continente africano, em Angola, em Moçambique, passei pela África do Sul, né? Porque meu doutorado, uma parte da minha pesquisa foi na parte mais setentrional de Angola, que é a província de Cabinda. Então quando eu voltei em 2012, que eu defendi minha tese, aí eu voltei a ministrar os conteúdos de História da África e de cultura afro-brasileira até 2015. Aí em 2016 eu tive um novo afastamento que foi para o meu pós-doutorado. Então em 2016 eu não ministrei História da África, aí eu voltei em 2017 e continuo até hoje.

W: Certo, obrigado Profa. A outra pergunta é se a Sra. percebe algumas mudanças na estruturação da disciplina, desde a criação. Se houve uma maior riqueza de referenciais teóricos de 2003 pra cá, se a Sra. tentou fazer algumas mudanças de perspectivas teóricas.

T: Então, a mudança principal, Wálisson... Porque assim, inicialmente, é claro que eu utilizei os livros de História da África que eu consegui, né? Aliás, quando eu fiz meu concurso, já foi uma dificuldade muito grande porque no Brasil a gente praticamente não encontrava quase

sobre História da África, né? Eu tive a oportunidade, quando eu tava estudando pro concurso, de ter passado por São Paulo, Belo Horizonte, Goiânia e fui em várias livrarias e não encontrei quase nada. Por um acaso eu encontrei pela internet, foi quando eu comecei a fazer compras pela internet, História da África negra, 2 volumes, né? Do Ki-Zerbo. E eu comprei, né, achando q eu tava comprando em reais, né? E eu falei, “poxa, mas tá muito barato, né?” em relação aos livros que eu comprei. Quando eu fechei a compra, que comentei com uma amiga, ela perguntou “mas tu comprou em qual livraria?”, aí eu falei “ah, na Bibos, em Portugal”, aí ela falou “meu, você não comprou em reais, você comprou em euros”. Eu levei um susto, e quase que meu salário não dava para pagar. Mas foi graças à essa coleção, esses dois volumes de História da África Negra, que eu passei também no concurso, né? Porque eu tive acesso a uma bibliografia que os colegas que concorreram comigo não tiveram. Então, inicialmente, o único autor africano que eu trabalhei foi o Joseph Ki-Zerbo, porque era o único que eu tinha e era difícil a gente conseguir, né? E existia já no Brasil, o 1º e 2º volume de História Geral da África que foi organizado pela Unesco, só que era uma edição esgotada, que só existia na estante virtual, já livro usado, e mesmo assim eu não consegui comprar nos primeiros anos. Quando eu consegui comprar, pela Estante Virtual, e paguei assim um preço absurdo, caríssimo, acho que foi mais de 200 reais na época que eu comprei. No mesmo ano, saiu já, a publicação, pelo Brasil, pelo MEC, né? Aí entra a importância de a gente poder ter acesso aos autores africanos diretamente. Que essa coleção são 8 volumes, com na média 800 a 1000 páginas. Eu penso que até hoje é a melhor coletânea que a gente tem de História da África, porque ela foi escrita, na grande maioria, por autores africanos. Então, a partir desse momento eu tive a possibilidade de poder discutir com meus alunos a História da África a partir do olhar e da perspectiva dos autores africanos. Por exemplo, eu discutia a colonização da África com autores que eram ingleses, né? Que eram uma outra visão que se tinha, né? De você pegar um (autor de nome inteligível), por exemplo. Essa foi, assim, uma diferença muito rica, embora os alunos reclamassem, porque até hoje a linguagem... Inicialmente era o português de Portugal, e aí depois o Brasil conseguiu... Porque desses 8 volumes, 4 já tinham sido traduzidos para o português, mas de Portugal, depois o MEC, acho que o Haddad era o ministro da Educação na época, ele que conseguiu a tradução dos outros volumes que faltavam. Aliás, traduziu os 8, né? Só que os 4 primeiros era de Portugal, os outros já no nosso português brasileiro. Então, acho que isso, foi assim, uma revirada nos conteúdos de História da África no Brasil, né, porque o país todo teve acesso a essas coletâneas dos 8 volumes foram distribuídas para todo país, inclusive para a Educação Básica, embora seja uma linguagem difícil, né? Então ela tem ebook, então nós tivemos o

Haddad como ministro da Educação uma democratização também do acesso aos conteúdos da HA... Depois foi feito também em uma linguagem mais simples dois resumos dessa História Geral da África para tentar facilitar também o acesso e a compreensão. A partir de então, a maior parte dos autores que eu trabalho, embora os alunos reclamem, porque a linguagem não é fácil, são com os autores africanos. E claro, né? Que com a promulgação da Lei 10.639, a gente teve um aumento significativo de pesquisas no campo da História da África e da cultura afro-brasileira. Inclusive muitos pesquisadores brasileiros, como eu, tiveram a oportunidade de estar no continente africano com bolsa de pesquisa, com recurso de projeto de pesquisa, né? Em um período que, nesse país, se valorizava o ensino, a pesquisa, a ciência, né? E a terra ainda era redonda. É um absurdo. Mas enfim, a gente teve um crescimento muito significativo, muito rico das pesquisas de História da África e de pesquisadores brasileiros irem no continente africano em um intercâmbio muito maior do ponto de vista de pesquisas, de trocas de experiências, de encontros internacionais que, no Brasil já tiveram muitos e continuam tendo... Eu, inclusive, participei, quando eu tava no doutorado, de um colóquio internacional sobre História da África em Brasília, né? Assim, riquíssimo, com a presença de muitos historiadores e políticos africanos... Então a gente tem hoje, né? Um intercâmbio, uma troca, uma aproximação maior entre o Brasil e a África. Afinal é só o Atlântico que nos divide, né? Mas estamos muito irmanados pelos processos históricos de colonização e de lutas pela liberdade também, de luta contra o racismo também.

W: Certo. Quais as dificuldades que a Sra. percebe quando a Sra. ministra a disciplina? Pode elencar algumas?

T: Olha, a primeira dificuldade, né? Por ser um conteúdo em que a maior parte que eu ministrei ainda não tinha na Educação Básica. Então, primeiro esses alunos não conheciam a História da África, né? O que se conhecia era falar da escravidão... Como se a África fosse só escravidão ou aquilo que aparecia na mídia, né? Fome, guerra, miséria... como se a África fosse só isso: escravidão, fome, guerra e miséria. Ou então a questão exótica, da fauna africana. Então esses estereótipos dificultam muito inicialmente. Então, primeiro essa falta de conhecimento. E segundo o fato de a gente ter uma disciplina com apenas 60h para você tratar conteúdos que vão desde a África antiga, até a África contemporânea. É uma dificuldade muito grande, porque pra você selecionar os conteúdos, a gente não tem tempo pra aprofundar os conteúdos de HA... Na verdade é uma visão panorâmica da História da África, tentando destacar a diversidade do continente africano, pra mostrar a riqueza que é o Continente Africano, do ponto de vista da sua população, do ambiente, das práticas culturais, enfim... Uma diversidade, uma

multiplicidade muito grande, né? E a outra dificuldade, né? Que os alunos reclamam e que eu até já mencionei parte, né? Que como eu priorizo os autores africanos, e aí então, têm dificuldade na leitura, porque embora já intercale alguns autores como, inclusive, a Marina Melo e Souza, em África e Brasil africano, ou a Inaê Lopes, né? Que tem a publicação dela que é mais acessível. Então hoje a gente já tem umas publicações assim em uma linguagem mais acessível, mas mesmo assim eu intercalo, né? Se prioriza... Carlos Serrano também que é uma linguagem bastante acessível, mas... E aí outra dificuldade, né? Por nunca terem estudado, ou quase não terem estudado... Hoje já tem né alguns que já vem com alguns conhecimentos do Ensino Médio de HA... Então você tem alguma dificuldade de pronunciar os nomes, fazer alguma confusão... Você não sabe se aquela palavra significa um povo, uma região, uma cidade, um estado... Então é exatamente pela falta de conhecimento... Então você tem essa dificuldade de entender, né? Os alunos precisam ler e reler. Quando eu comecei a estudar História da África eu também ficava doidinha, tinha que estar com um mapa aqui na frente pra tentar me situar e entender, também do ponto de vista geográfico... Aliás, eu fui entender melhor de mapa ao ter que estudar pra dar aula de História da África, tinha que aprender a me situar geograficamente também. Então essa é uma das dificuldades, né? E o pouco tempo que a gente tem pra aprofundar tanto conteúdo, então, na verdade, infelizmente, é uma sobrecarga de conteúdos... É por isso que, eu, a Flávia já me ajudou muito nessa luta, né? Que era a gente conseguir mais uma disciplina de 60h, né? Por exemplo, ficar só a disciplina de História da África Antiga... A gente até conseguiu do ponto de vista do currículo, já ia ser implementado... Eu já tinha até montado uma disciplina de História da África Antiga, e depois voltou atrás de novo, né, Flávia? F: É, mas vai ser... Ficou em processo de aprovação, mas foi... Já tá definido, já, as duas.

T: Pois é, então, mas assim foi uma outra luta dentro do curso pra você criar espaço para mais uma disciplina de História da África, né? Que espero, realmente, que seja implementada, pra gente poder ter mais condições de discutir melhor e aprofundar melhor e não ter uma sobrecarga de conteúdos e de texto que, infelizmente, a gente tem sobre História da África pra poder dar conta da ementa, senão é impossível.

W: É...

F: Enquanto o Wálisson pensa aí, quando eu estudei, eu estudei o Mário Maestri, História da África Negra Pré-Colonial, esse eu tenho, comprei na época... E outro livro que eu usei também foi daquele Um Rio Chamado Atlântico...

T: Um Rio Chamado Atlântico é do Alberto da Costa e Silva...

F: É... Exato...

T: Isso... E como eu disse, assim, pra discutir a escravidão, eu usava muito Paul Lovejoy, né? Que é um autor marxista... Agora eu já uso autores africanos, então, é realmente eu usava muito Mário Maestri, que é uma linguagem bem mais acessível... Agora eu pego os textos mais complexos dos volumes de HA... Tem um outro de História da África, mais recente, que foi publicado pela editora da Universidade Federal da Bahia... Que os alunos também acham muito... Por exemplo, o tráfico de escravos eu uso muito dele... Se tu lembrar aí tu me diz, Flávia... Esse é africano, foi traduzido pela UFBA... Deu branco agora, depois que eu lembrar o nome dele eu digo... Só pra dizer assim, né? Que claro, esses autores africanos, além de fazerem uma discussão mais aprofundada, são textos bem mais complexos, dos que eu utilizava inicialmente por falta de outros textos, né?

W: A sra pode falar um pouco, prof, sobre a criação... Agora a gente sai de História da África e vai para a criação de outra disciplina que é História e Cultura Afro-Brasileira. A Sra. pode falar um pouco sobre esse processo? A Sra. já mencionou um pouco antes na entrevista, mas eu gostaria que a sra falasse um pouco mais.

T: Então, como eu disse, inicialmente era só História da África, então História e Cultura Afro-Brasileira ela dependeu de uma luta política, dentro do curso de História, pra ela ser implementada. E como eu já comentei em parte, ainda foi por causa de uma revisão da DIADEN... Porque na discussão interna não entrou, porque foi toda aquela discussão de pensar que a História do Brasil já daria conta de discutir História e Cultura Afro-Brasileira, que parte dessa discussão como a escravidão já tava dentro dessas discussões. E a gente tentava mostrar que não, que precisava ter uma outra leitura sobre a escravidão... Precisava ter uma disciplina sobre História e Cultura Afro-Brasileira que enfatizasse a ação e a luta da população negra desde os tempos coloniais, que... Como que... De você pensar o africano escravizado não só como vítima, mas como sujeito, como agente histórico que constituiu formas de resistência e de luta desde a fuga para os quilombos, é... Fazer corpo mole no trabalho... Matar seu senhor... Enfim... Diversas formas de resistência... Através das irmandades negras, que também foi uma outra forma de cultuar seus orixás atrás dos santos... Essas coisas todas, né? Então, evidentemente, eu como estudei na EB e, mesmo no curso de História, eu não tive acesso a esses conteúdos, né? Nem de História da África, nem de História e Cultura Afro-Brasileira. Então, eram conteúdos, como eu disse, uma História que nos foi negada por causa de uma perspectiva colonialista, racista, né? Então, é um direito que nós temos de conhecer a nossa história. Nós não podemos valorizar o que nós não conhecemos. A gente só valoriza aquilo que a gente conhece. Então é preciso conhecer pra poder valorizar e respeitar. Eu sempre disse pros

meus alunos, né? Que tanto estudar História da África, História e Cultura Afro-Brasileira ou HI, tá na perspectiva da descolonização das mentes de combater o racismo em todas as suas formas. Então é fundamental isso. E é, que foi, né? 2015, Flávia, que começou, então? História e Cultura Afro-Brasileira...

F: É...

T: Quer dizer, demorou muito, né? A lei é de 2003

F: Na licenciatura, porque no Bacharelado já tinha antes.

T: É, mas era uma disciplina optativa...

F: É... mas só que era optativa...

T: É... Já tinha... Agora ela entra na licenciatura como uma disciplina obrigatória. Então eu sempre falo, discutia muito com meus alunos em Ensino de História. Discutir currículo é uma questão política, são embates teóricos, metodológicos e são... É você decidir que tipo de história você quer narrar, a quem interessa essas Histórias, né? Então é uma questão extremamente política, né?

W: É verdade prof. Isso daí é muita verdade, tô estudando isso daí e tô vendo tudo isso. Profa. Flávia, a Sra. tem alguma pergunta? As minhas já esgotaram...

F: Tô aqui só nas anotações também...

W: Eu anotei umas 3 ou 4 páginas, já...

T: eu só queria comentar aí no final que a gente tem que pensar que a nossa História... que a História do Racismo é uma história de longa duração, quer dizer, na perspectiva Braudeliana. Então a gente tem uma sociedade hoje extremamente, que tem um ranço, né? Racista muito grande de desrespeitar mulheres, negros, trabalhadores, indígenas... Então essa colonialidade, ela tá muito presente, ainda... Então a Educação, a meu ver, é a única... É a principal ferramenta, principal arma que a gente tem pra construir uma sociedade mais plural, mais diversa, né? A gente tem que, né? A EREER é fundamental pra gente enfrentar esse racismo, né? Porque, como diz, não basta só não ser racista, tem que ser antirracista... Então a gente tem que ter... É uma questão de educação mesmo, em todos os espaços possíveis, não só na universidade, nas escolas, né? Em todos os espaços possíveis a gente estar nessa perspectiva dessa luta antirracista que é transnacional e de estar nessa perspectiva de descolonização das mentes... De construir um Brasil que seja de fato plural, diverso, que respeite todos os seres humanos independentemente da cor da sua pele, da sua opção... política, sexual ou religiosa. Todos nós somos seres humanos e merecemos respeito, né?

W: Verdade, prof. Eu tava... Nossa... eu tava vendo... Eu vi uma parte do discurso do Lula, né? Esse que ele deu esses dias, eu fiquei estarecido, porque ele falando das relações internacionais com a África que ele fortaleceu, e aí veio outros governos que só enfraqueceram isso. E aí eu fiquei assim, como era bom ter um presidente de vergonha... Enfim, eu agradeço profa. Pela entrevista, pelo seu tempo de estar aqui e falar pra gente esse percurso de História da África, desses referenciais teóricos e desses desafios que vão ser, estão, já são de muito valor pra minha pesquisa. Pode falar, gente, à vontade.

T: Parabéns pela sua pesquisa, é um tema muito rico... Eu fico feliz de ser fruto também das aulas de História da África, de História e Cultura Afro-Brasileira e Ensino de História, da atuação da Flávia aí nesse campo... Tem uma atuação fantástica... Que bom, né? A gente fica feliz quando vê nossos alunos subindo e sobretudo comprometido com essa luta antirracista...

W: É...

F: Então só tenho a agradecer, né? Esse tempo que a Teresa tirou aqui pra gente e obviamente dizer que vou fazer uma foto...

T: Claro...

F: E agradecer e dizer que a gente ainda vai te perturbar aí ao longo da caminhada do Wálisson.

T: Claro, estou a disposição sua e do Wálisson!

W: Obrigado, então, Profa.!

T: Um abraço pra vocês aí!

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

Baseado nos termos da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e Resolução nº 196/96, de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

O presente termo em atendimento as resoluções acima citadas, destina-se a esclarecer ao participante da pesquisa intitulada: A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. A citada pesquisa ocorrerá sob a responsabilidade do mestrando Wálisson Clister Lima Martins sob orientação da Profa. Dra. Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra, ambos vinculados ao Mestrado em Educação – PPGE/Ufac, e terá os seguintes aspectos:

Objetivo geral: Analisar a inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais e da História e Cultura Afro-Brasileira nos Projetos Pedagógicos Curriculares da formação inicial de professores de História promovida pela Universidade Federal do Acre.

Metodologia: A pesquisa faz uso do referencial teórico proposto pelos estudos decoloniais, pelos estudos críticos sobre relações raciais no Brasil e estudos sobre currículo e formação de professores. Faz uso de abordagem qualitativa, colhendo os dados através de fontes documentais, bibliográficas e a presente entrevista.

Sujeito da pesquisa: professor (a) de História da África do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre.

Riscos e desconfortos: Não haverá riscos e desconfortos para os participantes.

Dano advindo da pesquisa: Não se vislumbra danos advindos da pesquisa

Garantia de esclarecimento: A autoria da pesquisa se compromete está à disposição dos sujeitos participantes da pesquisa no sentido de oferecer quaisquer esclarecimentos sempre que se fizer necessário, sem que a referida desistência acarrete riscos ou prejuízos aos sujeitos da pesquisa e seus familiares.

Sobre o anonimato: O sigilo dos dados referentes à identificação será garantido caso o entrevistado opte pelo anonimato.

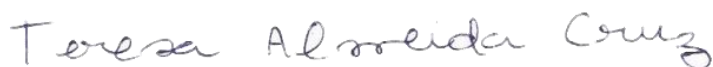
Garantia da não divulgação dos dados: Os dados coletados serão utilizados exclusivamente com a finalidade acadêmica da citada pesquisa.

Participação voluntária: A participação dos sujeitos no processo de investigação é voluntária e livre de qualquer forma de remuneração, e caso ache conveniente, o seu consentimento em participar da pesquisa poderá ser retirado a qualquer momento.

Consentimento para participação: Eu estou ciente e concordo com a participação no estudo acima mencionado. Afirmando que os objetivos, procedimentos aos quais serei submetido e os possíveis riscos envolvidos na minha participação foram devidamente explicitados.

Eu, Teresa Almeida Cruz, sujeito da pesquisa, aceito livremente participar da pesquisa intitulada A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, desenvolvida pelo mestrando Wálisson Clister Lima Martins, sob orientação da Profa. Dra. Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra, ambos vinculados ao Mestrado em Educação – PPGE/Ufac.

Rio Branco - AC, 21 de outubro de 2021



Assinatura do (a) Participante
Profa. Dra. Teresa Almeida Cruz
Entrevistada