



## **O APAGAMENTO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR EM ALAGOAS<sup>1</sup>**

THE ELIMINATION OF EDUCATION ON ETHNIC AND RACIAL RELATIONS FROM THE CURRICULUM OF GEOGRAPHY DEGREE COURSES AT PUBLIC HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN ALAGOAS<sup>2</sup>

**Edilma José da Silva<sup>2</sup>**

**Tulio Barbosa<sup>3</sup>**

### **RESUMO**

Este trabalho discute alguns dos dados parciais da pesquisa de doutorado realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia-UFU. Como parte integrante desta pesquisa, o trabalho aqui proposto tem o objetivo de analisar a grade curricular dos cursos de Licenciatura em Geografia ofertados pelas seguintes instituições públicas de ensino superior atuantes no estado de Alagoas: Universidade Federal de Alagoas – UFAL (curso presencial e a distância) e Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL (curso presencial). O ponto central da abordagem dos currículos é considerar se há a referência à Educação para as Relações Étnico-Raciais na grade de disciplinas obrigatórias ou eletivas dos cursos, em consonância com a Lei 10.639/2003, bem como se os referidos currículos fazem algum tipo de referência à educação

<sup>1</sup> O trabalho é parte da pesquisa de Doutorado realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (PPGEO/UFU), sob orientação do Prof. Dr. Tulio Barbosa, com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Capes.

<sup>2</sup> Doutoranda em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia - PPGEO/UFU, com Doutorado Sanduíche na Universidade Pedagógica de Maputo (Moçambique). Mestra em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Sergipe - PPGEO/UFS (2016). Graduada em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL (2013). [edilma.silva@ufu.br](mailto:edilma.silva@ufu.br)

<sup>3</sup> Docente do Instituto de Geografia, Geociências e Saúde Coletiva (IGESC) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) do curso de graduação em Geografia e do Programa de Pós-graduação em Geografia. Tutor PET MEC Geografia (IGESC-UFU). Líder do Núcleo Teoria Anticolonial. [tuliobarbosa@ufu.br](mailto:tuliobarbosa@ufu.br)

escolar quilombola. Destaca-se, assim, a necessidade de discutir a formação docente nos cursos de licenciatura em Geografia e o modo como as questões étnico-raciais, de forma mais ampla, e a educação escolar quilombola, num contexto mais específico, são abordadas e/ou silenciadas nesse processo. Os caminhos para discutir a formação docente a partir da análise do currículo dos cursos de licenciatura em Geografia foram construídos por meio de uma abordagem teórica que pensa a educação numa perspectiva contra-hegemônica, enquanto prática da liberdade, de acordo com Freire (2005, 2019) e hooks (2017). O currículo, tal qual está posto nas grades curriculares dos cursos de formação de professores de Geografia, apresenta-se enquanto território de poder e de disputa, de acordo com Arroyo (2013), Apple (1979) e Silva (1999).

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo; Ensino de Geografia; Formação docente; Relações étnico-raciais

#### **ABSTRACT**

This paper discusses some of the partial data from doctoral research conducted within the Graduate Program in Geography at the Federal University of Uberlândia (UFU). As part of this research, the paper proposed here aims to analyze the curriculum of the Geography Degree courses offered by the following public higher education institutions operating in the state of Alagoas: Federal University of Alagoas (UFAL) (classroom and distance learning courses) and State University of Alagoas (UNEAL) (classroom courses). The central point of the approach to the curricula is to consider whether there is any reference to Education for Ethnic-Racial Relations in the compulsory or elective subjects of the courses, in accordance with Law 10.639/2003, as well as whether the aforementioned curricula make any reference to quilombola school education. This highlights the need to discuss teacher training in geography degree courses and how ethnic-racial issues, more broadly, and quilombola school education, in a more specific context, are addressed and/or silenced in this process. The paths for discussing teacher training based on an analysis of the curriculum of undergraduate courses in Geography were constructed through a theoretical approach that considers education from a counter-hegemonic perspective, as a practice of freedom, according to Freire (2005, 2019) and hooks (2017). The curriculum, as set out in the syllabuses for geography teacher training courses, is presented as a territory of power and dispute, according to Arroyo (2013), Apple (1979), and Silva (1999).

**KEYWORDS:** Curriculum; Geography teaching; Teacher training; Ethnic-racial relations

## INTRODUÇÃO

A lógica eurocêntrica sob a qual o conhecimento foi organizado no âmbito dos currículos escolares e dos currículos acadêmicos contribui para o apagamento de uma diversidade de saberes em cada linha dos currículos. Tal fato expõe a necessidade de tecermos os fios de uma discussão acerca da formação docente nos cursos de Licenciatura em Geografia e do modo como algumas temáticas têm sido abordadas e/ou silenciadas em suas grades curriculares obrigatórias, a exemplo das questões étnico-raciais de forma mais ampla e da educação escolar quilombola, de maneira mais específica.

Alagoas, enquanto palco do maior quilombo negro da história do Brasil, continua a costurar a permanência das forças das populações negras por meio das comunidades quilombolas desenhadas na paisagem alagoana. De acordo com dados da Fundação Cultural Palmares (2024), o Brasil possui 3.691 Comunidades Remanescentes Quilombolas (CRQs), assim denominadas pelos órgãos oficiais do governo, e dessas somente 3.005 comunidades foram certificadas até o ano de 2023. Do total apresentado, setenta e sete comunidades quilombolas estão situadas em trinta e sete municípios de Alagoas, dados que também são apresentados pelo Instituto de Terras e Reforma Agrária de Alagoas – ITERAL e pela Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio - SEPLAG.

Nesse contexto, o significativo número de comunidades quilombolas distribuídas nas três mesorregiões do estado de Alagoas nos apresenta a necessidade de pensarmos sobre a educação escolar quilombola, bem como sobre a maneira como o trabalho pedagógico, no que se às questões étnico-raciais, tem sido realizado nas escolas dessas localidades. Numa sociedade marcada por uma estrutura racialmente desigual, em que um passado colonial e escravocrata foi responsável pelas bases estruturantes do processo de exclusão e marginalização da população afro-brasileira, é preciso reivindicar todos os direitos dos quais a população negra foi historicamente

privada, em especial o acesso à educação, mas não a uma educação pautada nos saberes hegemônicos e sim nos saberes e práticas anticoloniais que possibilitem a reafirmação do valor histórico e social do ser quilombola.

É preciso romper com a estrutura de poder que utiliza o currículo como instrumento de construção de um imaginário colonial que tenta subalternizar e cooptar a população negra por meio da construção de uma lógica dicotômica que associa o colonial e o colonizador à ideia de civilizado e, portanto, positivo, em detrimento dos valores e das práticas sociais do colonizado, que são vistas como incivilizadas, selvagens e inferiores, de acordo com a perspectiva de Césaire (2020). Para que essa ruptura se torne possível, no contexto do ensino de Geografia, é fundamental apontar o modo como o apagamento do debate étnico-racial na formação docente em Geografia repercute na reprodução de um currículo hegemônico (Apple, 1979), mesmo no contexto da educação escolar quilombola.

A educação escolar quilombola ocupa um lugar de centralidade na pesquisa de doutorado que desenvolvemos no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, cujo corpus é composto por três escolas quilombolas, localizadas no estado de Alagoas. Ao realizar a pesquisa de campo, pude entrar em contato com as escolas onde a pesquisa é desenvolvida e, a partir desse contato, como um desdobramento do trabalho realizado, surgiu a necessidade de pensar a formação docente em Geografia, com ênfase para a análise da grade curricular dos cursos de Licenciatura em Geografia ofertados pelas instituições públicas de ensino superior presentes no estado. Nesse contexto, destaco a importância de pensar as perspectivas de poder que atravessam o currículo dos cursos de formação docente e o modo como ele aborda ou apaga as temáticas voltadas para as questões étnico-raciais, bem como para a educação escolar quilombola.

O currículo ganha centralidade nesta análise e isso se deve ao modo como ele pode e deve ser disputado (Arroyo, 2013) por perspectivas que abordam a educação a partir de construções contra-hegemônicas. No caso desta abordagem, ao pensar o currículo para a formação de professores de Geografia, adotamos uma proposta antirracista, considerando, em especial, a atuação docente dentro das escolas quilombolas. Diante de tal abordagem, o ensino de Geografia pode configurar-se como um dos fios que tece os caminhos da história, tece os saberes responsáveis por formar integralmente o ser humano e, a partir de um currículo outro, pensado a partir da pluralidade dos saberes, pode tecer redes que contribuam para a derrocada da

colonialidade, esta que, segundo Césaire (2020), é a base da estrutura de poder, do modo de existir, de pensar e de saber dos sujeitos.

## **OBJETIVOS**

O trabalho aqui proposto tem o objetivo de analisar a grade curricular dos cursos de Licenciatura em Geografia ofertados pelas seguintes instituições públicas de ensino superior atuantes no estado de Alagoas: Universidade Federal de Alagoas – UFAL (curso presencial e a distância) e Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL (curso presencial). O ponto central da abordagem dos currículos é considerar se há a referência à Educação para as Relações Étnico-Raciais na grade de disciplinas obrigatórias ou eletivas dos cursos, em consonância com a Lei 10.639/2003, bem como se os referidos currículos fazem algum tipo de referência à educação escolar quilombola. Destaca-se, assim, a necessidade de discutir a formação docente nos cursos de licenciatura em Geografia e o modo como as questões étnico-raciais, de forma mais ampla, e a educação escolar quilombola, num contexto mais específico, são abordadas e/ou silenciadas nesse processo.

## **METODOLOGIA**

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa, cujos resultados compartilho aqui, foi realizada por meio de revisão de literatura e de levantamento de dados previamente existentes, tais como o Projeto Pedagógico dos cursos (PPC) de Licenciatura em Geografia, presenciais e a distância, ofertados pelas instituições de ensino superior públicas em Alagoas (UFAL e UNEAL), que servirão de base para compor um panorama situacional da realidade da formação docente para o ensino de Geografia, com ênfase na abordagem da educação para as relações étnico-raciais.

## **RESULTADOS**

A formação docente é, em sua forma mais íntima, um encontro com a pluralidade de saberes e a diversidade de práticas de ensino e aprendizagem. Ser

professor/a é ter a possibilidade do encontro com o outro através do conhecimento, de partilhar aprendizados e de “participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos” (Hooks, 2017, p. 25). A sala de aula é como um livro de contos, repleto dos mais diversos personagens com suas mais específicas histórias. Estar nesse espaço é se abrir para ler e buscar compreender a subjetividade de cada personagem, suas vivências e suas experiências, na perspectiva de contribuir para o seu processo de aprendizagem. É a prática de ensino quem organiza o processo de aprendizagem, portanto, para cada temática e/ou conteúdo abordado é preciso pensar em modelos estratégicos de aproximação entre os estudantes e o conhecimento que se quer partilhar, refletir e construir. Na perspectiva de Bell Hooks (2017, p. 22), “para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela”.

Como destacado pela autora acima, lecionar em comunidades diversas implica o exercício de mudança e de diálogo. Tanto a mudança quanto o diálogo dos quais Bell Hooks trata são construções que acontecem no cotidiano da escola, no entanto, é necessário que o/a professor/a esteja preparado para mediar não só o conhecimento, mas também a diversidade de vozes e de relações inseridas no espaço da sala de aula. Essa atuação docente está diretamente ligada a uma formação sólida, por meio da qual é possível repensar os próprios paradigmas para compreender a diversidade de vozes e de vivências que compõem o chão da escola.

Nesse sentido, é preciso repensar o processo de formação docente, bem como a grade curricular dos cursos de Licenciatura, no caso específico deste trabalho, do curso de Licenciatura em Geografia. Para melhor organizar nossas práticas pedagógicas e não “reforçar os sistemas de dominação existentes” (Hooks, 2017, p. 31), faz-se necessário que questionemos que conhecimentos e que visões de mundo estão sendo aprendidos nas universidades e levados para as salas de aula da educação básica. O currículo ganha centralidade nesse momento porque ele nos permite pensar as relações de poder, conforme discute Silva (1999) que atravessam a construção desse conhecimento. É importante observar como essas relações de poder são introduzidas nos currículos, ora apagando os temas voltados para as questões raciais dos currículos que formam os professores, ora silenciando dos currículos escolares os conteúdos que abordam as questões raciais, como é o caso do “exemplo quilombola e das revoltas negras [...]” (Guimarães et al., 2022, p. 30), na tentativa de formatar o conhecimento

que a eles interessam que sejam compartilhados e apreendidos. Quando pensamos, por exemplo, na urgência de consolidar uma educação antirracista nas instituições de educação básica, precisamos levar em consideração os desafios impostos pela ausência de um currículo obrigatório que contemple as relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura, como bem menciona Godoy (2017), ao afirmar que:

[...] a quebra do silêncio em relação às regulamentações voltadas à educação étnico-racial no contexto acadêmico já seria um grande avanço, pois possibilitaria a ampliação da discussão, desconstruindo o silêncio dos currículos dos cursos de licenciaturas, que funcionam como mecanismo de manutenção das desigualdades raciais e sociais no interior também das universidades (Godoy, 2017, p. 84).

Romper com o silêncio que rodeia a legislação voltada para a educação étnico-racial nos cursos de licenciatura das IES é urgente, pois tal silêncio impacta diretamente na formação inicial de professoras e de professores que atuarão na educação básica, um dos momentos mais importantes do processo formativo dos sujeitos e de construção de suas identidades. No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais - DCNERER são resultados da luta do Movimento Negro e intelectual contra a lógica eurocêntrica que tem sido historicamente imposta nos currículos escolares. Tal imposição favoreceu um processo de hierarquização da lógica racial hegemônica, por meio da qual os saberes considerados universais são somente aqueles produzidos pelos colonizadores, enquanto os saberes tradicionais, produzidos pelas populações subalternizadas, foram e continuam a ser deslegitimados.

Destaca-se, nesse contexto, o fato de que, a despeito das legislações que tornam obrigatória a abordagem das questões étnico-raciais nas escolas, esta ainda não se encontra presente nos currículos. O conjunto de leis que se voltam para a abordagem das questões étnico-raciais são conquistas diretas da luta do Movimento Negro e apresentam direcionamentos legais e institucionais no sentido de combater a desigualdade racial que caracteriza a sociedade brasileira. Quando essas diretrizes são intencionalmente negligenciadas pelas instituições responsáveis pela formação docente, tem-se um forte sinal de que tais instituições estão comprometidas com a manutenção e o reforço dos sistemas hegemônicos existentes.

Como mencionado anteriormente, os marcos legais voltados para o ensino das questões étnico-raciais são conquistas do Movimento Negro, esse que é “um importante ator político e [tem sido] um educador de pessoas, coletivos e instituições sociais ao longo da história e percorrendo as mais diversas gerações” como menciona

Gomes (2017, p. 23). Esses marcos legais foram implementados pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, pelo Parecer CNE/CP Nº003/2004, que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais – DCNERER (2004) e a Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Após a implementação dessas leis, na atualidade, a luta e o empenho desses movimentos sociais engajados com as questões étnico-raciais direcionam suas forças para garantir a aplicação efetiva dessa legislação nas escolas da educação básica. No entanto, como discuto, ao longo deste trabalho, é preciso garantir que tais legislações estejam presentes no currículo e sejam abordadas de forma obrigatória nos cursos de formação docente de toda e qualquer instituição de ensino superior. A obrigatoriedade aqui precisa ser enfatizada para garantir que essas legislações e as questões para as quais elas se voltam não estejam presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de licenciatura apenas como disciplinas eletivas, uma vez que se faz indispensável que todos aqueles que se formam professoras e professores tenham uma base teórico-referencial em sua formação que lhes dê propriedade para trabalhar com a temática étnico-racial em suas práticas docentes, como apontado por Godoy (2017):

Se as instituições formadoras não forem chamadas a pensar sobre a questão de como superar os desafios postos pelos profissionais – que justificam a ausência da temática étnico-racial na sua prática cotidiana por não terem referências e formação para trabalharem, o círculo vicioso da invisibilidade do preconceito e racismo não será rompido (Godoy, 2017, p. 89).

Toda essa discussão permeia a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Geografia ofertados por instituições públicas de ensino superior em Alagoas, que compõem o *corpus* deste estudo. O estado de Alagoas possui duas instituições públicas de ensino superior que ofertam cursos de Licenciatura em Geografia: a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). As referidas instituições são responsáveis pela formação da maior parte dos professores atuantes na educação básica, na disciplina de Geografia, incluindo os que atuam nas escolas localizadas em comunidades quilombolas alagoanas.

**Quadro 1:** Instituições públicas de Ensino Superior que ofertam cursos de Licenciatura em Geografia no estado de Alagoas

<b>Instituição</b>	<b>Curso</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Campus</b>
UFAL	Licenciatura em Geografia	Presencial	A.C. Simões (Maceió)
UFAL	Licenciatura em Geografia	Presencial	Sertão (Delmiro Gouveia)
UFAL	Licenciatura em Geografia	EAD	Polos UAB: Arapiraca, Cajueiro, Maceió, Maragogi e São José da Laje
UNEAL	Licenciatura em Geografia	Presencial	Campus I (Arapiraca);
UNEAL	Licenciatura em Geografia	Presencial	Campus III (Palmeira dos Índios)
UNEAL	Licenciatura em Geografia	Presencial	Campus V (União dos Palmares)

Fonte: UFAL (2018; 2019; 2022) UNEAL (2017) Elaborado pelos autores (2025).

A partir dessas informações, a pesquisa analisou quatro Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), sendo eles: o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia, ofertado pela Ufal no *Campus* A. C. Simões (Maceió); o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia, ofertado pela Ufal no *Campus* Sertão (Delmiro Gouveia); o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia, modalidade Educação a Distância (EAD), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil – UAB – ofertado pela Ufal e que é trabalhado nos cinco polos: Arapiraca, Cajueiro, Maceió, Maragogi e São José da Laje; e o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia, ofertado pela Uneal e que é utilizado nos *Campi* Arapiraca, Palmeira dos Índios e União dos Palmares. No contexto do PPC dos cursos de Licenciatura em Geografia mencionados, a análise que segue considerou, em primeiro lugar, a oferta de disciplinas específicas voltadas para as questões étnico-raciais e/ou para a educação escolar quilombola, seja em disciplinas obrigatórias, seja em disciplinas eletivas. Em seguida, foi analisada a referência a essas temáticas na ementa de disciplinas obrigatórias que não tratam exclusivamente de tais questões.

Dos quatro projetos analisados, apenas um, o da Uneal, apresenta uma **disciplina obrigatória específica** voltada para a abordagem das questões étnico-raciais, intitulada “Geografia Afro-Brasileira” e, em sua ementa, destaca, dentre outros

pontos, as “Questões conceituais da abordagem das africanidades e afrodescendência brasileira enfatizando o Quilombo dos Palmares” (Uneal, 2017). A ementa da disciplina traz, em sua bibliografia básica, três obras que dialogam com o tema e que podem ser usadas para discutir com os futuros professores, de forma crítica, as questões que permeiam a estruturação do racismo na sociedade brasileira, bem como o processo de resistência, organização e influência dos povos africanos em nosso território. Já a bibliografia complementar traz um cabedal teórico de grande importância para fundamentar o conhecimento sobre as questões étnico-raciais e, por conseguinte, contribuir para a formação de professores de Geografia que sejam capazes de aplicar, a partir de sua prática pedagógica, a Lei 10639/2003 em suas aulas na educação básica.

No que diz respeito à oferta das disciplinas eletivas, o mesmo PPC apresenta a **disciplina eletiva específica** “Geografia Escolar, Diversidades Étnico-Culturais e Interculturalidade”, cuja ementa discute o “Estudo das diversidades étnicas e culturais a partir do contexto dos povos Ameríndios e Afrobrasileiros na perspectiva da decolonização do currículo escolar” (Uneal, 2017). Essa é uma disciplina que, por sua proposta, tem grande relevância e é também uma importante aposta na formação de professores preparados para introduzir nos conteúdos programáticos que tratem do desenvolvimento econômico do Brasil, das desigualdades sociais do Brasil e da urbanização, por exemplo, a “História e a Cultura Africana e Afro-brasileira” nas aulas de Geografia, como determina a legislação, com um olhar que rompa com os estereótipos impostos aos povos africanos e afro-brasileiros e que apresente para os estudantes a importância desses povos para a formação social, econômica e política do Brasil. No tocante à bibliografia básica e à bibliografia complementar proposta pela disciplina, são disponibilizadas aos estudantes do curso leituras que dialogam diretamente com a disciplina e que são de extrema relevância não somente para a formação do professor de Geografia, mas também para que se possa munir de conhecimentos sobre a temática étnico-racial, cultural e do trabalho com esses temas no contexto escolar.

Já no quadro de **disciplinas eletivas** do Projeto Pedagógico de Curso da Ufal, Campus A.C. Simões, é apresentada uma disciplina **específica** voltada à educação para as relações étnico-raciais intitulada “Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, que tem como principais temáticas de discussão na sua ementa as questões relativas à história da África e dos povos africanos, bem como dos povos

indígenas e suas culturas em território brasileiro. Sua bibliografia básica e sua bibliografia complementar trazem obras que dialogam com o tema e que podem, mediante a prática de ensino do docente, contribuir para a construção de um conhecimento crítico, como defende Freire (2019), ao preconizar a importância do conhecimento como um elemento para a transformação social. No caso desta análise, tal conhecimento deve promover uma formação crítica e conectada à importância do “Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira” tanto na educação básica quanto na educação superior. Convém destacar que o referido PPC não possui nenhuma disciplina **obrigatória específica** voltada para as questões étnico-raciais, como é possível observar no quadro a seguir:

**Quadro 2:** Disciplinas obrigatórias e eletivas **específicas** sobre a temática étnico-racial ofertadas nos cursos de Licenciatura em Geografia no estado de Alagoas

Instituição	Campus	Disciplina	Modalidade	Abordagem
UNEAL	I, III e V	Geografia Afro-Brasileira	Obrigatória	“Questões conceituais da abordagem das africanidades e afrodescendência brasileira enfatizando o Quilombo dos Palmares”.
UNEAL	I, III e V	Geografia Escolar, Diversidades Étnico-Culturais e Interculturalidade	Eletiva	“Estudo das diversidades étnicas e culturais a partir do contexto dos povos Ameríndios e Afrobrasileiros na perspectiva da decolonização do currículo escolar”.
UFAL	A.C. Simões	Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	Eletiva	“História da África e dos africanos no Brasil. História indígena e indigenismo no Brasil. Relações étnico-raciais no Brasil. Culturas afro-brasileiras e indígenas”.

Fonte: UNEAL (2017); UFAL (2019) Elaborado pelos autores (2025).

Conforme é possível analisar a partir do quadro acima, a Ufal não possui, em nenhum de seus *campi*, disciplina obrigatória específica que aborda a temática étnico-racial. Nessa IES, as questões étnico-raciais são mencionadas apenas como tópico

dentro da ementa de algumas **disciplinas obrigatórias**. Esse é o caso do curso de Licenciatura em Geografia ofertado pela Ufal, *Campus Sertão*, que possui em sua grade curricular a disciplina “Gênero e Geografia”, cuja ementa faz referência às “Classes sociais, questões étnico-raciais e relações de gênero” (Ufal, 2018). A ementa da disciplina, apesar de fazer referência às questões étnico-raciais, não traz em sua bibliografia básica nenhuma obra que trate sobre o tema. Sua abordagem é voltada para as questões de gênero que se constroem no espaço geográfico numa perspectiva que também pretende dialogar com as questões de raça e de classe. No entanto, ao analisar a bibliografia básica da disciplina, é possível perceber que as obras elencadas se voltam apenas para a abordagem das questões de gênero e de sua interface com as questões de classe a partir de obras que fundamentam a discussão de temas como violência, patriarcado e sexualidade. Essa predominância para a abordagem de questões de gênero em interface com as questões de classe também prevalece na bibliografia complementar, em que apenas duas obras fundamentam a discussão de questões étnico-raciais a partir do recorte do período colonial/escravocrata.

O fato de essas referências, que tratam da relação entre gênero e raça, aparecerem apenas na bibliografia complementar da disciplina pode ser considerado como um indício de que as questões étnico-raciais anunciadas na ementa não recebem a mesma centralidade dada a outros temas abordados na disciplina. Nesse contexto, é significativo observar, ainda, que essas obras que tratam de gênero e raça são de autoria de mulheres brancas que construíram suas carreiras acadêmicas no norte global, apesar de uma delas ter nascido no continente africano.

Já a disciplina “Geografia Cultural”, ofertada pela Ufal, *Campus A. C. Simões*, em sua ementa, dentre outras questões mais amplas, apresenta um ponto que propõe abordar a “Cultura Afro-Brasileira e Africana: o reconhecimento e a igualdade na valorização da identidade, das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas” (Ufal, 2019). A análise mais detida da bibliografia que fundamenta a ementa evidencia que apenas uma obra da bibliografia básica dialoga diretamente com a temática e não há indicação de bibliografia complementar que permita tratar o tema das questões étnico-raciais diretamente. Pode parecer um avanço, mas é importante destacar que a temática da cultura afro-brasileira no contexto de uma disciplina tão ampla, e que traz consigo uma única referência

bibliográfica para tal abordagem, não é o suficiente para garantir a formação docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

**Quadro 3:** Disciplinas obrigatórias que trazem uma **abordagem da temática étnico-racial** ofertadas nos cursos de Licenciatura em Geografia no estado de Alagoas

Instituição	Campus	Disciplina	Modalidade	Abordagem
UFAL	Sertão	Gênero e Geografia	Obrigatória	“Classes sociais, <u>questões étnico-raciais</u> e relações de gênero”
UFAL	A.C. Simões	Geografia Cultural	Obrigatória	“Cultura Afro-Brasileira e Africana: o reconhecimento e a igualdade na valorização da identidade, das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, <u>européias e asiáticas</u> ”

Fonte: UFAL (2018; 2019) Elaborado pelos autores (2025).

Além da disciplina Geografia Cultural, o PPC da Licenciatura em Geografia do Campus A. C. Simões menciona que as questões étnico-raciais serão abordadas também nas disciplinas “Geografia da População” e “Organização do Espaço Mundial”, seguindo os marcos legais, conforme disposto no documento:

Considerando as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a Resolução CNE/CP 01/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP 03/2004, que dispõe sobre as diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, o Curso de Geografia Licenciatura do IGDema/Ufal contempla os conteúdos relacionados as temáticas étnico-raciais nas disciplinas obrigatórias de Geografia Cultural (GEOL000), Geografia da População (GEOL005) e Organização do Espaço Mundial (GEOL066), nas quais são abordados assuntos sobre o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afrobrasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas. (UFAL, 2019, P. 55)

No entanto, no quadro de “Ementas e bibliografia básica e complementar das disciplinas do curso” (Ufal, 2019, p. 65), não consta a ementa dessas duas outras disciplinas mencionadas, inviabilizando sua análise.

No que diz respeito à educação escolar quilombola, nenhum dos projetos pedagógicos menciona essa modalidade de ensino em suas ementas, mesmo essas instituições estando situadas em um estado que foi palco da luta dos povos escravizados por liberdade e que é composto por mais de setenta comunidades quilombolas que estão situadas em trinta e sete municípios, como já mencionado no início desse texto. O significativo número de comunidades nos coloca diante da eminente necessidade de professores que estejam preparados para, em suas práticas pedagógicas, romper com o saber colonizador, estereotipado e racista forjado nos currículos e construir um conhecimento a partir dos saberes e das vivências da comunidade sem se distanciar dos conhecimentos necessários para a formação intelectual dos estudantes.

Nesse contexto, é indispensável salientar que a ausência de disciplina obrigatória específica voltada para as questões étnico-raciais no quadro de disciplinas obrigatórias apresentadas nos projetos pedagógicos da Ufal, é um dado significativo, visto que essa instituição de ensino superior, em seus *campi* e polos UAB, forma uma significativa maioria dos professores de Geografia que atuam na educação básica no estado de Alagoas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O apagamento embranquecedor das questões étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura reflete um problema estrutural e persistente no sistema educacional brasileiro. Apesar da luta incessante do Movimento Negro e de suas conquistas que garantiram os avanços legais e institucionais, como a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 que tornam obrigatórios o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, a efetivação desses dispositivos ainda esbarra em uma formação docente que muitas vezes negligencia totalmente essas temáticas ou as trata de forma superficial, como reflete Godoy (2017). Essa superficialidade se manifesta tanto na forma como a temática é inserida no currículo – geralmente como conteúdo optativo – quanto na sua efetiva oferta, que muitas vezes depende da existência de um público interessado para que seja ministrada. Além disso, a superficialidade também se revela na limitação do referencial bibliográfico adotado, muitas vezes escasso ou pautado por

uma perspectiva colonizadora, como se observa nas ementas de algumas disciplinas ofertadas.

A ausência ou o tratamento marginalizado das questões étnico-raciais nos currículos contribui para a reprodução do racismo estrutural na escola, invisibiliza a diversidade cultural do país e perpetua estereótipos. A formação inicial dos professores precisa, portanto, ir além de um viés meramente técnico e disciplinar, incorporando uma perspectiva crítica, anticolonial e antirracista. Além disso, a superficialidade também se revela na limitação do referencial bibliográfico adotado, muitas vezes escasso ou pautado por uma perspectiva colonizadora, como se observa nas ementas de algumas disciplinas ofertadas. É necessário que os cursos de licenciatura assumam a responsabilidade de preparar profissionais conscientes, capazes de problematizar as relações raciais e de promover uma educação comprometida com a equidade e a justiça social. Isso requer mudanças curriculares profundas, formação docente continuada, incentivo à produção acadêmica sobre o tema e diálogo constante com saberes não hegemônicos. Por fim, romper com o silêncio é um ato político e pedagógico. É reconhecer que a educação deve ser um instrumento de transformação social, como afirma Freire (2005), e que a formação de professores tem papel central na construção de uma sociedade mais democrática, plural e antirracista.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/SECADI, 2004.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm) Acesso em: 01 jun. 2023.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução de Claudio Willer. São Paulo: Veneta, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 45<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GODOY, Eliete Aparecida de. A ausência das questões raciais na formação inicial de professores e a Lei 10.639/03. **Revista de Educação PUC-Campinas**. v. 22, n. 1, p. 77–92, 2017. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3433> Acesso em: 20 out. 2024.

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

GUIMARÃES, Geny F.; OLIVEIRA, Denilson Araújo de; ROSA, Daniel; GIORDANI, Ana; ALVES, Bruno [Orgs.]. **Geografias negras e estratégias pedagógicas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação enquanto prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156p.

UFAL – Universidade Federal de Alagoas. Campus Sertão (Delmiro Gouveia) — **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**. Delmiro Gouveia: UFAL, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/euedi/Downloads/PPC\\_Geografia%20Licenciatura\\_Sert%C3%A3o\\_Nov.\\_19.pdf](file:///C:/Users/euedi/Downloads/PPC_Geografia%20Licenciatura_Sert%C3%A3o_Nov._19.pdf) Acesso em: 15 jun. 2024.

UFAL – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente (IGDEMA). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**. Campus A. C. Simões, Maceió: UFAL, 2019. PDF. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/geografia-licenciatura-maceio.pdf> Acesso em: 15 jun. 2024.

UFAL – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente (IGDEMA). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia – EaD**. Maceió: UFAL, 2022. PDF. Disponível em: [https://igdema.ufal.br/pt-br/graduacao/geografia-licenciatura-ead/documentos\\_curso/projetos-pedagogicos-do-curso/projeto-de-licen-geografia-ead-22.pdf](https://igdema.ufal.br/pt-br/graduacao/geografia-licenciatura-ead/documentos_curso/projetos-pedagogicos-do-curso/projeto-de-licen-geografia-ead-22.pdf). Acesso em: 15 jun. 2024.

UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**. Arapiraca: UNEAL, 2017. Disponível em: <https://uneal.edu.br/jdownloads/Ensino/PPC/GEOGRAFIA.pdf> Acesso em: 15 jun. 2024.