



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
INOVAÇÃO (PROPI)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE



**VERÔNICA MACHADO PEREIRA DO VALE**

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE  
PEDAGOGIA NA REGIÃO DO CENTRO-OESTE BRASILEIRO: O  
CASO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS**

Campo Grande/MS

2025

**VERÔNICA MACHADO PEREIRA DO VALE**

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE  
PEDAGOGIA NA REGIÃO DO CENTRO-OESTE BRASILEIRO: O  
CASO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS**

Relatório apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC, área de concentração Formação de Professores e Diversidade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito para Defesa de mestrado.  
Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup> Bartolina Ramalho Catanante.

Campo Grande/MS

2025

---

V243r Vale, Verônica Machado Pereira do

As relações étnico-raciais nos cursos de pedagogia na região do Centro-Oeste brasileiro: o caso das universidades públicas estaduais / Verônica Machado Pereira do Vale. – Campo Grande, MS: UEMS, 2025.

96 p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante

1. Educação das relações étnico-raciais 2. Pedagogia 3. Pedagogo 4. Formação de professores I. Catanante, Bartolina Ramalho II. Título

CDD 23. ed. - 305.80098171

**VERÔNICA MACHADO PEREIRA DO VALE**

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NA  
REGIÃO DO CENTRO-OESTE BRASILEIRO: O CASO DAS UNIVERSIDADES  
PÚBLICAS ESTADUAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Professores, Culturas e Diversidade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande – MS, como requisito para obtenção do título de Mestre em educação.

Aprovada em:   10  /  09  /  25  

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bartolina Ramalho Catanante (Orientadora)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Candida Soares da Costa  
Universidade Federal de Mato Grosso (Cuiabá)

Por ser uma negação sistematizada do outro, uma decisão furiosa de recusar ao outro qualquer atributo de humanidade, o colonialismo compele o povo dominado se interrogar constantemente: "Quem sou eu na realidade" (Fanon, 1961).

## AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pois sem ele, certamente, esta jornada não seria cumprida.

A minha orientadora Bartolina Ramalho Catanante que sempre acreditou em meu potencial e proporcionou-me essa grande oportunidade.

Ao grupo de pesquisa do Projeto Nacional “*A Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de pedagogia do Brasil*” e a equipe da Região Centro Oeste.

À UEMS por ter apoiado os meus estudos por intermédio da bolsa de estudos PIBAP-UEMS. Aos/às professores/as e colegas do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Educação pela partilha de conhecimentos e experiências, pois o período de aulas contribuiu muito para minha trajetória formativa.

Aos meus queridos pais: Vera Lúcia e Waldir, esses que trilharam a minha caminhada na educação, defendendo arduamente a Educação como sendo a única coisa que ninguém pode tirar de uma pessoa. A eles dedico inteiramente este trabalho.

VALE, Verônica Machado Pereira do. *As Relações Étnico-raciais nos Cursos de Pedagogia na região do Centro-Oeste brasileiro: o caso das universidades públicas estaduais*. 2025. 96f. Unidade Universitária de Campo Grande, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2024.

## RESUMO

O tema da pesquisa foi-se delineando no estudo de como as Relações étnico-raciais aparecem nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos de Pedagogia presenciais das Universidades Públicas da região Centro Oeste do Brasil e, assim, atender às exigências da Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, quanto ao processo de formação do/a professor/a Pedagogo/a. O objetivo geral do estudo é analisar se os cursos de Pedagogia da região Centro-Oeste contemplam, em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e currículos, o ensino da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), integrando a história e a cultura africana, afro-brasileira, em consonância com a Lei 10.639/2003. Os objetivos específicos foram: investigar sobre a história da lei para a Educação das Relações étnico-raciais, verificar sua aplicabilidade na educação básica de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; analisar os PPCs dos Cursos de Pedagogia das instituições públicas estaduais da Região Centro-Oeste: UEMS; UNEMAT e UEG (Universidades Estaduais de Mato Grosso do Sul, de Mato Grosso e de Goiás) analisando como a Lei 10.639 de 2003 consta no Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia dessas instituições. A pesquisa se justifica primeiramente, porque o curso de Pedagogia forma os/as professores/as que atuam na educação básica e é imprescindível verificar como esses cursos têm trabalhado com a temática das Relações étnico-raciais em seus currículos e como os/as professores/as vêm trabalhando essas questões no ensino das diferentes disciplinas. Além disso, o trabalho se justifica pelo fato de que a população negra, historicamente ter sido relegada no país, ainda hoje permanece invisibilizada no campo educacional, sobretudo no que se refere ao reconhecimento de suas características e aspectos culturais, cuja contribuição foi e continua sendo fundamental para a construção da cultura brasileira e também por causa do racismo estrutural que ainda vigora e persiste ocorrendo. Elegeu-se como metodologia para a realização da pesquisa, um estudo aprofundado sobre os Projetos Político Institucional dos cursos de Pedagogia das Universidades públicas estaduais da Região Centro-Oeste; pesquisa bibliográfica dialogando com autores que discutem sobre **anticolonialidade** e o combate ao racismo/discriminação racial. O estudo de como a Lei 10.639/2003 tem sido desenvolvida nas instituições de ensino superior nos cursos de Pedagogia contribuirá para que as universidades públicas pensem na formação inicial do professor, que possam refletir sobre as matrizes curriculares de seus cursos em que se ofereçam disciplinas relacionadas à Lei 10639/2003, e venham a abordar novas estratégias pedagógicas que tragam o destaque à cultural/história dos povos **afrodescendentes** na constituição histórica do Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação das Relações Étnico-raciais. Pedagogia. Pedagogo. Formação de professores/as.

VALE, Verônica Machado Pereira do. *As Relações Étnico-raciais nos Cursos de Pedagogia na região do Centro-Oeste brasileiro: o caso das universidades públicas estaduais*. 2025. 96f. Unidade Universitária de Campo Grande, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2024.

### **ABSTRACT**

This study focuses on how Ethnic-Racial Relations (ERER) are represented in the Pedagogy course curricula (PPCs) of public universities in Brazil's Central-West region, in compliance with Law No. 10.639/2003, which mandates the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture. The general objective is to analyze whether these courses incorporate ERER in their curricular structures, aligning pedagogical practices with the principles of this law. The specific objectives include investigating the historical development of Law 10.639/2003, assessing its applicability in basic education according to the National Education Guidelines and Framework Law (LDB), and examining how the law is addressed in the Pedagogical Projects of Courses at UEMS, UNEMAT, and UEG. The research is justified by the central role of Pedagogy programs in training teachers for basic education and by the need to ensure that future educators are prepared to address ethnic-racial issues in their professional practice. Moreover, it highlights the persistent invisibility of Black populations in educational contexts and the ongoing presence of structural racism in Brazilian society. Methodologically, the study involves a documentary analysis of institutional pedagogical projects and a bibliographic review supported by theoretical discussions on anti-coloniality and the fight against racial discrimination. The findings aim to encourage public universities to rethink their teacher education curricula, integrating ERER transversally and developing pedagogical strategies that value the cultural and historical contributions of African-descendant peoples to Brazil's social formation.

**KEYWORDS:** Ethnic-Racial Relations. Pedagogy. Pedagogue. Teacher Education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela formação dos profissionais da educação

CG – Campo Grande

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

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

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPCs – Projetos Pedagógicos dos Cursos

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UNEMAT –Universidade Estadual de Mato Grosso

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - PPCs dos Cursos de Pedagogia Universidades Federais e Estaduais <b>presenciais</b> analisados .....	48
<b>Tabela 2</b> - Quantitativo de cursos de Pedagogia da Região Centro-Oeste: <b>Universidades federais e estaduais</b> .....	49
<b>Tabela 3</b> - PPCs dos cursos de Pedagogia das Universidades Estaduais e Federais presenciais que <b>não fazem referências à ERER</b> .....	49
<b>Tabela 4</b> - PPCs dos cursos de Pedagogia <b>analisados nesta pesquisa</b> .....	50
<b>Tabela 5</b> - PPC do curso de Pedagogia da UNEMAT – Campus de Sinop.....	51
<b>Tabela 6</b> - PPC do curso de Pedagogia da UEMS – Campus de Campo Grande.....	52
<b>Tabela 7</b> - PPC do curso de Pedagogia de Dourados - UEMS .....	53
<b>Tabela 8</b> - PPC do curso de Pedagogia da UEMS - Campus de Maracaju.....	54
<b>Tabela 9</b> - PPC do curso de Pedagogia da UEG – Campus de Quirinópolis.....	55
<b>Tabela 10</b> - PPC do curso de pedagogia da UEG - Campus de Jussara .....	55
<b>Tabela 11</b> – PPC do curso de Pedagogia da UEG – Campus de Inhumas .....	56
<b>Tabela 12</b> - PPC do curso de Pedagogia da UEG – Campus de Crixás.....	56
<b>Tabela 13</b> - PPC do curso de Pedagogia da UEG – Campus de Campos Belo .....	57
<b>Tabela 14</b> - PPC do curso de Pedagogia da UEG – Campus de Anápolis.....	58
<b>Tabela 15</b> – Disciplinas de forma geral com conteúdo ou referências sobre ERER .....	59
<b>Tabela 16</b> - <b>Disciplinas gerais dos PPCs de Pedagogia que têm conteúdo ou fazem referência à ERER</b> .....	59

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I – A LEI Nº 10.639/2003: CONTEXTO DE SURGIMENTO E DESDOBRAMENTOS LEGAIS .....</b>	<b>23</b>
<b>1 O CONTEXTO SOCIAL DO SURGIMENTO DA LEI Nº 10.639/2003 .....</b>	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO II - PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO CENTRO-OESTE: REFLEXÕES ACERCA DA ERER.....</b>	<b>38</b>
<b>2.1 CURSOS DE PEDAGOGIA E A LEI 10.639/2003 .....</b>	<b>38</b>
<b>2.2 PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS .....</b>	<b>44</b>
2.2.1 As universidades Estaduais da região Centro-Oeste.....	44
<b>2.3 CURSOS DE PEDAGOGIA OFERTADOS NA REGIÃO CENTRO-OESTE DO BRASIL .....</b>	<b>48</b>
<b>2.4 ANÁLISE DOS PPCS: DISCUSSÕES POSSÍVEIS .....</b>	<b>61</b>
2.4.1 A formação do pedagogo .....	63
<b>2.5 A LIBERTAÇÃO FILOSÓFICA DAS IDEIAS COLONIAIS.....</b>	<b>71</b>
2.5.1 A anticolonialidade nas disciplinas curriculares de Pedagogia .....	76
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>86</b>
<b>APÊNDICE A – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b>	

## INTRODUÇÃO

Essa pesquisa foi se delineando a partir da análise de como os cursos de Pedagogia das universidades brasileiras têm incorporado, em seus respectivos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), a temática da Educação para as relações étnico-raciais. O recorte de minha pesquisa se faz em saber como as universidades estaduais da Região Centro-Oeste do Brasil — especificamente a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e a Universidade Estadual de Goiás (UEG) — têm incorporado, em seus respectivos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), a temática das relações étnico-raciais.

Minha investigação integra a pesquisa nacional intitulada *A educação das relações étnico-raciais em cursos de Pedagogia do Brasil*, iniciada em 03 de dezembro de 2021 e com previsão de duração de três anos. Esse estudo de abrangência nacional dá continuidade e amplia as pesquisas anteriormente desenvolvidas em Pernambuco, cujo objetivo central foi compreender de que modo a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) vem sendo inserida na formação de professores.

As primeiras pesquisas regionais sugerem a hipótese de que a aplicação da Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER) nos cursos de pedagogia tem muitas vezes “respondido às legislações pensando mais em contemplar as avaliações externas e assim, não incorporam a temática do currículo através de suas práticas” (Reis, 2021, p.1).

Assim, o estudo nacional procura ampliar os estudos já realizados no Pernambuco (Nordeste), que buscaram compreender como a educação das relações étnico-raciais (ERER) está inserida na formação docente e tem o intuito de analisar a constituição da ERER nos cursos de Pedagogia do Brasil para atender a lei 10.639/2003 e seus documentos correlatos por intermédio de questionários, entrevistas e análise documental.

Tal pesquisa nacional será importante para a área da Educação por ampliar a compreensão acerca da inserção da ERER em cursos de Pedagogia e assim, construir subsídios para a avaliação da lei 10.639/2003, duas décadas após sua aprovação. A organização da equipe de pesquisa conta com uma coordenação nacional e 5 coordenações regionais.

O projeto de pesquisa, intitulado “A educação das relações étnico-raciais em cursos de pedagogia do Brasil” teve por tema as relações raciais e a formação docente. A questão central que se buscou responder foi como os cursos de licenciatura em Pedagogia, ofertados no Brasil pelas universidades públicas federais e estaduais, contemplam na formação docente

a educação das relações étnico-raciais (ERER)? E tem o objetivo de compreender se os currículos desses cursos propiciam base formativa sob perspectiva antirracista e de promoção da equidade racial.

Sua realização contou com apoio financeiro, propiciado pela Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021 - Faixa B – Grupos Consolidados. De acordo com a proposição do projeto, a pesquisa foi desenvolvida pela coordenação nacional e por equipes das regiões: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Participaram da pesquisa as Universidades Federal do Pernambuco, Universidade Regional do Cariri, Universidade Federal do Amapá, Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de São Carlos.

Elegeram-se por foco da pesquisa nacional os cursos de Licenciatura em Pedagogia, ofertados na modalidade presencial pelas universidades públicas federais e estaduais nas cinco regiões brasileiras, Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

O foco central da **pesquisa nacional** consiste em verificar em que medida esses cursos têm atendido às determinações da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/9.394/1996), para incluir no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade do ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira", bem como outras providências correlatas e ela

[...] será conduzida por uma coordenação geral articulada com 5 coordenações regionais, guiadas pelo cronograma, tendo como objetivos: analisar como se constitui a Erer em cursos de Pedagogia do Brasil para atender a lei no 10.639/2003 e seus documentos legais correlatos; problematizar a história da Erer em cursos de Pedagogia; identificar como esses cursos contribuem com o fortalecimento da história e cultura africana e afro-brasileira; descrever como são contempladas Pedagogias antirracistas. Com base no Pensamento Decolonial e na abordagem metodológica da história oral, os dados serão coletados em cursos de Pedagogia de universidades das cinco regiões do Brasil, através de três subprojetos: 1) A ERER nos Projetos dos Cursos de Pedagogia?; 2) A contribuição do curso de Pedagogia para a ERER? e 3)? Práticas Antirracistas nos Cursos de Pedagogia?. Por meio de questionários online, definiremos os critérios de escolhas dos sujeitos para a realização de entrevistas temáticas: a) 2 professores que trabalham a temática; b) 2 estudantes negros do último período. As fontes orais e escritas dialogarão com a teoria para a interpretação a partir da análise temática das narrativas (Reis, 2021, p. 3).

Essa pesquisa nacional busca, portanto, compreender como essa legislação tem sido efetivada no processo formativo do/a professor/a pedagogo/a, considerando a relevância de sua atuação na Educação Básica.

Na região Centro-Oeste, o desenvolvimento da pesquisa foi organizado no estudo de 3 subprojetos da pesquisa nacional: A EREER nos PPCs; a contribuição da Pedagogia para EREER e As Práticas Antirracistas na Pedagogia. No caso o meu estudo se enquadrar na análise dos PPCs de Pedagogia.

Destaca-se que o **presente estudo** está vinculado à linha de pesquisa "Formação de Professores e Diversidade" do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade de Campo Grande. Ressalta-se, ainda, a importância de uma formação docente que promova o reconhecimento e a valorização da história e da cultura afrodescendente no currículo dos cursos de Pedagogia ofertados pelas universidades estaduais da Região Centro-Oeste, contribuindo, assim, para uma educação comprometida com os princípios da equidade racial, da diversidade cultural e da justiça social.

A escolha da temática da minha pesquisa acerca da formação de Pedagogos para a Educação das relações étnico-raciais, justifica-se pelo fato de que a formação inicial desses docentes ocorre, majoritariamente, nas universidades. No entanto, ainda é perceptível que tal formação tem sido orientada por uma perspectiva eurocentrada, refletida no ensino das disciplinas curriculares, o que dificulta a valorização das tradições histórico-culturais dos povos negros no Brasil. Diante desse cenário, esta pesquisa propõe-se a investigar **se nos PPCs de Pedagogia da região Centro-Oeste as disciplinas curriculares têm integrado a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no sentido de atender às orientações da EREER?**

A Pedagogia é um curso voltado à formação de professores da Educação Básica, em que o profissional deve estar preparado para atuar na docência e na gestão educacional. Segundo Brasil (2001, p. 1, grifo do autor):

Propõe-se a formação do PEDAGOGO que, a partir da compreensão e da análise do todo em que se constitui a organização do trabalho educativo, seja capacitado para atuar na docência e na gestão do trabalho pedagógico, incluindo o planejamento, a execução e a avaliação de sistemas, unidades e projetos educacionais. O trabalho pedagógico será o principal articulador dessa formação, sendo a docência, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a base da organização curricular e da identidade profissional.

O/a pedagogo/a, em sua formação, deve ser preparado/a não apenas para o exercício da docência, mas também para atuar de forma qualificada no planejamento, na coordenação e na avaliação dos processos educativos que permeiam o funcionamento da escola e de projetos pedagógicos.

A presente pesquisa justifica-se, em primeiro lugar, pelo fato de que o curso de Pedagogia é responsável pela formação dos/as professores/as que atuam com crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, torna-se imprescindível analisar de que forma esses cursos têm abordado a temática das relações étnico-raciais em seus currículos, considerando a importância de uma formação inicial que promova práticas pedagógicas antirracistas, que valorizem a diversidade e contribuam para a superação das desigualdades raciais presentes no contexto educacional brasileiro.

Para cumprir a Lei nº 10.639/2003 e a Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004, os cursos de Pedagogia devem proporcionar um ensino que destaque a história e a cultura da África e dos Africanos, a luta pela identidade dos negros no Brasil, resgatando sua importância na formação da sociedade nacional; bem como promovendo a valorização igualitária das histórias e culturas de todos os grupos étnicos que compõem a constituição do povo brasileiro.

Além disso, o trabalho se justifica, uma vez que há que se destacar que a população negra historicamente foi relegada no país e “[...] a história da educação nos serve para orientar-nos não só sobre o passado, senão também sobre o presente, já que este se constitui em grande parte por aquele” (Luzuriaga, 1959, p. X).

É sabido que a história de discriminação e de desvalorização dos povos negros e indígenas no Brasil está profundamente enraizada no processo de colonização. Durante esse período, tais grupos foram historicamente considerados inferiores, tanto do ponto de vista étnico quanto cultural.

Mesmo após séculos, os resquícios dessa lógica de inferiorização ainda persistem na sociedade brasileira por meio do racismo estrutural, que se manifesta nas instituições, nas práticas sociais e nas relações cotidianas, perpetuando desigualdades e exclusões sistemáticas. As pessoas negras são a maior parte dos encarcerados e continuam sendo o grupo que mais morrem em crimes violentos, ressalta-se que

Em 2021, de acordo com dados do Fórum de Segurança Pública, o Brasil registrou 13.830 casos de injúria racial e 6.003 casos de racismo. No mesmo ano, as pessoas negras representavam 67,5% da população prisional brasileira. Na última década, 408.605 pessoas negras foram assassinadas, o que corresponde a 72% do total de homicídios registrados no período (ALEPI, 2022, n.p).

Os casos de injúria racial e de racismo no Brasil são, em grande parte, subnotificados, refletindo um cenário marcado por omissões e silenciamentos. Essa realidade contribui para que os registros oficiais sejam significativamente inferiores à ocorrência real dos fatos. Dados

indicam que, mesmo diante da gravidade da situação, foram contabilizadas pouco mais de 13 mil ocorrências de injúria racial e 6.003 casos de racismo, números que, embora expressivos, estão muito aquém da dimensão real do problema, revelando a necessidade urgente de políticas públicas efetivas de enfrentamento ao racismo e de incentivo à denúncia. Munanga (2003, p. 7) nos esclarece que

O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas.

Dessa forma, conforme argumenta Munanga (2003), no imaginário do racista, os traços culturais, lingüísticos, religiosos e demais expressões socioculturais de determinado grupo racial são concebidas como inferiores em relação aos do grupo ao qual ele próprio pertence. Além disso, persiste a crença equivocada de que as características intelectuais e morais de um grupo estão diretamente associadas às suas características físicas ou biológicas. Tal pensamento estabelece uma hierarquização racial que posiciona determinados grupos em situação de desprestígio, inferiorização e marginalização social.

E é muito difícil mudar tais pensamentos e atitudes de preconceito e de violência em relação ao negro, mesmo porque “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as)” (Gomes, 2003, p. 43).

A população negra, muitas vezes, se vê diante da necessidade de negar sua própria identidade como estratégia para alcançar algum nível de aceitação social, o que configura uma grave violação de sua dignidade e de sua existência enquanto sujeito. Diante desse contexto, torna-se fundamental analisar como a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) vem sendo implementada nos cursos de Pedagogia das universidades estaduais da Região Centro-Oeste do Brasil — UEMS, UNEMAT e UEG —, responsáveis pela formação de professores que atuarão na Educação Básica.

Tal análise se faz necessária, uma vez que é na formação inicial que se constrói a base para práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade, com o enfrentamento do racismo e com a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista.

Os dados acerca do analfabetismo no Brasil em 2022 revelam que “[...] 3,4% das pessoas com 15 anos ou mais de idade de cor branca eram analfabetas, enquanto entre as pessoas da mesma faixa etária de **cor preta e/ou parda** o percentual era de 7,4%” (IBGE, 2023). Ou seja, comparando a taxa de analfabetismo das pessoas negras e pardas com as pessoas brancas, o percentual das pessoas negras e pardas é superior em 3,1%, demonstrando as desigualdades de oportunidades até no acesso à alfabetização.

Os negros, e, também os indígenas, foram marginalizados e subalternizados desde o início da história de dominação territorial dos países europeus na América, tanto em sua cultura quanto em sua identidade de grupo, pois sofreram

A invalidação de práticas, modos de ser, idiomas e saberes dos povos sob dominação europeia configurou uma forma de refutar a legitimidade de cosmovisões africanas e de povos nativos, taxadas como bárbaras e primitivas, constituindo, desse modo, o que se tem denominado epistemicídio. Não se nega unicamente as formas de conhecimento vinculadas à empiria dos povos tradicionais, rechaça-se, em última instância, a própria possibilidade de serem esses grupos detentores de formas úteis de saber e tecnologias que fujam aos domínios, compreensões e doutrinas eurocentradas (Santos, Pinto, Chirinéa, 2018, p. 954).

Esses povos, segundo os autores Santos, Pinto, Chirinéa sofreram *epistemicídio* que significa a invalidação histórico-social desses grupos: de sua língua, de suas tradições e de seus saberes culturais.

Torna-se, portanto, fundamental que o/a pedagogo/a, ao ministrar, especialmente, as disciplinas de Geografia e História, promova discussões que valorizem as tradições étnicas, culturais e históricas dos **povos afrodescendentes** no Brasil. Isso exige a ampliação das influências teórico-metodológicas adotadas nas práticas pedagógicas dessas e de outras áreas do conhecimento, superando modelos que ainda reproduzem uma visão eurocêntrica e colonialista.

No contexto brasileiro, observa-se que o ensino de disciplinas como Arte, Literatura, Geografia e História, de modo quase geral, permanece ancorado em fundamentos coloniais. Tal perspectiva sustenta a narrativa do colonizador sobre os povos colonizados, desconsiderando, marginalizando e desvalorizando suas histórias, culturas e saberes ancestrais.

Diante disso, é urgente incorporar, no processo de ensino e aprendizagem dos diferentes componentes curriculares, uma perspectiva **anticolonial**. Esta, por sua vez, destaca a relevância histórica, social, cultural e econômica dos povos de países que foram colonizados e que, há séculos, permanecem à margem dos sistemas hegemônicos globais.

Ao adotar esse olhar, o currículo passa a evidenciar as identidades, os saberes e as contribuições desses povos, rompendo, assim, com os paradigmas da **colonialidade** e afirmando uma educação comprometida com a justiça social, a diversidade e a construção de epistemologias plurais. Afinal,

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2009, p. 342).

A colonialidade manifesta-se de forma direta nas estruturas do capitalismo, impondo uma lógica de classificação racial e étnica que sustenta uma ordem global de poder, inclusive no campo do pensamento e da produção do conhecimento. Nesse contexto, a história, a cultura e os saberes dos povos da América, bem como de outros territórios colonizados, são sistematicamente relegados a uma posição secundária nos processos educativos — uma realidade que, lamentavelmente, ainda persiste.

Ao analisar a forma como é ensinada a história do Brasil, percebe-se que prevalece uma narrativa alinhada à lógica imperialista europeia, que reforça uma perspectiva de dominação e subalternização dos povos originários. Tal constatação exige uma revisão crítica urgente.

Não é mais possível naturalizar discursos como o de que o Brasil foi “descoberto” em 1500, quando, na verdade, já existiam aqui povos originários com culturas, saberes, línguas e organizações sociais próprias. Esse questionamento revela a necessidade de desconstruir a narrativa colonial ainda presente nos currículos escolares, substituindo-a por uma abordagem que reconheça e valorize a história dos povos indígenas e afrodescendentes como constitutiva da formação do Brasil. Isso é fundamental para a construção de uma educação anticolonial, crítica e socialmente comprometida. Nota-se que

Historicamente, desde que o Brasil iniciou seu processo de colonização, sua constituição deu-se sob as bases do colonialismo, do patriarcado e do escravismo, sendo visto por seus colonizadores como uma terra exótica e tropical, ocupada por povos incultos e não dignos de um mesmo tratamento dos europeus (Suess, Silva, 2019, p. 3)

Os negros e os indígenas, foram excluídos socialmente, assassinados, muitos também foram escravizados e suas culturas e crenças consideradas inferior culturalmente, quando comparando a outros grupos raciais.

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar se os cursos de Pedagogia da região Centro-Oeste contemplam, em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e currículos, o ensino da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), integrando a história e a cultura africana, afro-brasileira, em consonância com a Lei 10.639/2003.

E para o alcance dos objetivos elencados na minha pesquisa, definiram-se os procedimentos para seu desenvolvimento. Primeiramente, será feita uma **pesquisa documental** que

[...] baseia-se em documentos primários, originais. Tais documentos, chamados “de primeira mão”, ainda não foram utilizados em nenhum estudo ou pesquisa: dados estatísticos, documentos históricos, correspondência epistolar de personalidades etc (Andrade, 2005, p. 113).

Assim, conforme Lakatos e Andrade (2003), a pesquisa documental caracteriza-se pela coleta de dados restrita a documentos — escritos ou não —, os quais se configuram como fontes primárias. Esses documentos podem ser produzidos tanto de forma concomitante ao acontecimento ou fenômeno investigado quanto em momento posterior.

Nesta pesquisa, a documentação analisada é classificada como oficiais, correspondendo aos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia das universidades públicas estaduais — UEMS, UEG e UNEMAT — que integram a região Centro-Oeste do Brasil.

E com abordagem qualitativa, nessa análise, estudarei os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia das Universidades públicas estaduais, buscando entender sobre como está sendo desenvolvido a ERER nesses cursos.

E para a organização da análise dos dados dos PPC de Pedagogia utilizaremos a técnica de análise de conteúdo.

Além da análise documental, realizou-se uma pesquisa bibliográfica com autores que discutem a colonização e as colonialidades a partir de perspectivas da **anticolonialidade**, como Dussel (1977), Mignolo (2013), Neto (2016), entre outros e de autores que refletem acerca do preconceito e discriminação racial como Munanga (2003 e 2005). A partir desse referencial, evidencia-se a necessidade de repensar profundamente a formação do/a pedagogo/a, buscando-se alternativas que possibilitem a construção de novas metodologias e práticas pedagógicas para o ensino das Relações Étnico-Raciais (ERER) nas diferentes disciplinas da Educação Básica — com ênfase, neste estudo, **no Ensino Fundamental**.

Nesse sentido, é fundamental que o/a pedagogo/a, ao abordar nas aulas de Geografia e História, por exemplo, a formação do povo brasileiro, priorize uma narrativa que leve em consideração a real história das culturas e identidades africanas e indígenas que nos foram

negadas. Isso significa romper com a centralidade das narrativas eurocêntricas, que ainda predominam no ensino, e construir uma abordagem que valorize os saberes, as experiências e as resistências dos grupos historicamente marginalizados; uma vez que pela pesquisa bibliográfica o

[...] pesquisador busca obras já publicadas relevantes para conhecer e analisar o tema problema da pesquisa a ser realizada. Ela nos auxilia desde o início, pois é feita com o intuito de identificar se já existe um trabalho científico sobre o assunto da pesquisa a ser realizada, colaborando na escolha do problema e de um método adequado, tudo isso é possível baseando-se nos trabalhos já publicados (Souza, Oliveira, Alves, 2021, p. 65).

A pesquisa bibliográfica é o ponto de partida para uma pesquisa, nos permite conhecer o que já foi publicado e estudado sobre o tema, destina-se em reunir os principais pontos de vista sobre um assunto, ajudando na definição de um método adequado para se continuar o estudo do assunto.

E para fins de conhecer a produção científica que aborda sobre a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) - no Ensino Superior em cursos de Pedagogia, realizamos uma pesquisa sobre os trabalhos desenvolvidos nos cursos de mestrado e doutorado que podem ser acessados de maneira *online*, com conteúdo produzido em língua portuguesa-brasileira atendendo aos descritores de busca “ERER” e “Pedagogia”.

Nos bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES aparecendo 6 trabalhos e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT foram localizados 5, totalizando 11 trabalhos de mestrado e doutorado.

Selecionamos 3 trabalhos a seguir que foram elencados, porque dialogavam com a nossa temática de pesquisa ao abordar acerca **das Relações Étnico-Raciais no Ensino Superior no Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia** ou sobre o processo de **formação dos professores Pedagogos para trabalhar com a ERER**. Realizou-se a leitura dos resumos e das considerações finais desses textos.

A dissertação de Maria Luiza Nunes da Silveira, defendida em 2022, **do programa de Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica Instituição de Ensino** e com o título de “A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e a Educação Básica: o caso do Curso de Licenciatura em Pedagogia/IFPA”. “A pesquisa busca examinar o tratamento conferido às Relações Étnico-raciais na Formação Inicial de Professores(as) para Educação Básica, no currículo do curso de licenciatura em Pedagogia” (Silveira, 2022, p.7).

Os objetivos do estudo pretendem responder à seguinte questão: qual é o tratamento conferido a ERER na Formação Inicial de Professores (as) para a Educação Básica no currículo do curso de licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará- IFPA?

Os resultados demonstram que:

[...] os agentes elaboradores do Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia, ao definir o percurso formativo dos futuros (as) professores (as) para a Educação das Relações Étnico-raciais que atuarão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, demonstra que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA tem empreendido esforços no sentido de atender às normatizações legais vigentes, na perspectiva de romper com o currículo eurocêntrico e monocultural, ao incluir no currículo do curso de licenciatura em Pedagogia a ERER, assim como também promovendo a circularidade e a interação dos acadêmicos com a temática em espaços-tempos da Instituição de atividade promovidas pelo NEAB/IFPA (Silveira, 2022, p. 7).

Soraia Lima Ribeiro de Sousa defendeu a dissertação “A África em nós: saberes Ubuntu na formação inicial docente no curso de Pedagogia (UFMA/ Campus Codo)” no curso de **Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)**, no ano de 2017. “A pesquisa busca (re) pensar a educação brasileira, em especial a formação inicial docente, numa perspectiva afrocêntrica, objetivando investigar lugares de apropriação dos saberes ubuntu na formação inicial docente no Curso de Pedagogia da UFMA/ Campus Codó – MA, considerando a Educação para as Relações Étnico-raciais – ERER” (Souza, 2022, p. 10).

Segundo Souza (2017), fez-se a utilização de uma pesquisa participante, de cunho qualitativo, a qual adotou os pressupostos de perspectivas epistêmicas e teóricas decolonial e afrocentrada. E os resultados da pesquisa apontam “que é possível reconhecermos saberes ubuntu e africanidades nas relações étnico-raciais construídas no curso de Pedagogia da UFMA/ Codó, no PPC do curso, e no cotidiano da formação inicial docente” (Souza, 2022, p. 10).

Em, 2022, a dissertação de Maria do Socorro dos Santos Lobato com o título “A Educação das Relações Étnico-raciais no currículo de formação do curso de Pedagogia na percepção de professoras e professores de instituição de Ensino Superior (IES) do Brasil”; essa foi apresentada ao Mestrado em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará. Investiga-se a respeito da Educação das Relações Étnico-raciais no currículo de formação do Curso de Pedagogia na percepção de professoras e professores de Instituição de Ensino Superior (IES) do Brasil. Segundo, Lobato (2022, p. 8):

Essa pesquisa tem o objetivo geral de analisar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCN-ERER (Parecer CNE/CP No 01/2004), a partir de pesquisa realizada com professoras e professores do Curso de Pedagogia de IES do Brasil.

Foi feito um estudo qualitativo bibliográfico, em que se chegou ao resultado de que os **“cursos de formação em Pedagogia têm aplicado em seus currículos de ensino a inclusão de conteúdo para a educação das relações étnico-raciais”** (Lobato, 2022, p. 8).

Nota-se que há poucos trabalhos relacionados com o estudo da **ERER em cursos de nível superior de Pedagogia**, portanto é um tema que foi pouco estudado. Na região Centro-Oeste **não se encontram trabalhos** sobre a temática da ERER nos cursos de Pedagogia, demonstrando a importância desse trabalho que realizamos.

Feitas as devidas considerações introdutórias, nosso trabalho segue dividido e organizado da seguinte maneira:

Na **Introdução**, abordamos sobre o tema e trazemos a justificativa da escolha do tema da pesquisa eleita; trazemos também **dados sociais e históricos** acerca da existência da discriminação racial contra os negros em nosso país

No **capítulo 1**, “A Lei nº 10.639/2003: contexto social de surgimento e desdobramentos legais” da Lei no Brasil.

No **capítulo 2**, “Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia das Universidades Estaduais do Centro-Oeste: Reflexões acerca da ERER” há informações sobre as Instituições estaduais de Ensino Superior do Centro-Oeste (UEMS, UEG, UNEMAT) e a análise dos seus Projetos Pedagógicos de Curso de Pedagogia em relação à contemplação ou não da ERER em seu currículo.

Pretende-se que a pesquisa venha colaborar para que as universidades públicas pensem na formação inicial do/a professor/a, que possam refletir sobre as matrizes curriculares de seus cursos, em que se ofereçam mais que **minimamente** matrizes relacionadas à Lei 10.639/2003 e venham a abordar novas estratégias pedagógicas que tragam também o real destaque à cultural/história dos povos afrodescendentes na constituição histórica do Brasil.

## CAPÍTULO I – A LEI Nº 10.639/2003: CONTEXTO DE SURGIMENTO E DESDOBRAMENTOS LEGAIS

Neste **capítulo** trataremos do contexto do surgimento da Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 no Brasil e seus desdobramentos em outras legislações.

### 1 O contexto social do surgimento da Lei nº 10.639/2003

Domingues (2019) nos explica que a discriminação racial de ordem teológica, no Brasil, vislumbrava-se em forma de política pública; seu início foi na época colonial, perpassou pelo período imperial e persistiu até a época da República. Maria Luiza Tucci Carneiro (2019), nos explica que o cidadão para conseguir cargos públicos na época colonial, precisava, por exemplo, comprovar que não se tinha vestígios étnico de mulato, de negro, de mouro, judeu ou cristão-novo, pois só assim, conseguiria cargos públicos e frequentaria universidades etc.

No século XVI, na sociedade portuguesa e colonial imperava a discriminação racial embasada na cor da pele e no sangue (origem do indivíduo), assim, o negro e o mulato por conta de discriminação generalizada que sofriam, ficavam apartados racialmente e inábeis para cargos civis, militares e religiosos. Eram relegados à subalternidade social.

No século XIX, mesmo após o fim do domínio português, Domingues (2019) explicita que continuou o viés discriminatório no acesso às escolas, ao exército e à igreja, bem como na legislação trabalhista. Na formação do mercado de trabalho livre no Brasil, negou-se a existência dos “africanos bárbaros” em contratos de trabalho, mesmo aqueles que já viviam no país e não se permitia a vinda de novos imigrantes negros ao país; posteriormente com a iminência da **desescravização** no país, a Lei de terras tinha como objetivo claro restringir o direito dos negros de acesso à terra e privá-los da possibilidade de ser proprietários de terras.

E ainda tinha o ideário de branqueamento da população brasileira que começou desde a colônia, mas ganhou mais visibilidade no século XIX, quando o projeto era transformá-lo em uma política de Estado; ideia defendida por historiadores como Handelman e outros autores. Ações claras desse ideário são perceptíveis no processo de imigração de populações brancas ao país para promover “limpeza étnica”; como também no interesse de se realizar uma repatriação maciça dos negros após o fim da escravidão.

As ideias propagandeadas nos livros de história nacionais e estrangeiros, traziam sempre a ideologia de que no trabalho, o negro era preguiçoso, imprestável para seguir ordens

e necessitava da tutela do branco para o conduzir “[...] ao estágio adulto da humanidade, civilização; segundo produzir o desenvolvimento técnico-científico no país, entravado pela presença do negro” (Domingues, 2019, p. 43).

O que só consolidava o racismo e o preconceito contra os negros; após o fim do período de escravidão, esses sujeitos eram vistos ainda como festivo e cachaceiro. O que, por sua vez, negava toda e qualquer participação do negro como um sujeito importante na constituição histórica do país.

Já para o imigrante europeu havia uma política de favorecimento, cabia-lhes, por exemplo, o pagamento de “[...] transporte, as despesas de alimentação, alojamento, assistência médica, farmacêutica, etc.” (Domingues, 2019, p. 60) para permanecerem no mercado de trabalho.

Na segunda metade do século XX, em São Paulo, a elite brasileira temia a insurreição do negro-escravo, porque esses estavam dispostos a enfrentar a opressão que sofriam. O que só aumentava o clima de conflito racial na cidade, o racismo contra os negros era evidente e ao perceber que esses já estavam bem organizados contra o regime escravocrata, não se teve outra saída, a não ser decretar a abolição da escravatura, em 13 de maio de 1888. Após a abolição legitimavam-se ainda mais na sociedade paulista: a segregação, o racismo, o preconceito contra os negros (Domingues, 2019).

Após a libertação da escravatura, os negros foram expulsos das fazendas e ficavam praticamente excluídos do mercado de trabalho livre, sobravam-lhes tarefas socialmente desclassificadas, operando-se um sistema de preferência racial, o qual não se embasava na capacidade do indivíduo ou de seu preparo profissional e sim em critérios raciais. E aquele negro que conseguia emprego, mesmo sendo mais habilitado, jamais chegava a cargos de confiança e recebia salário inferior ao branco (Domingues, 2019).

Sendo, assim, mesmo após a abolição da escravatura, a sociedade brasileira continuou a marginalizar os negros por meio de práticas institucionais e sociais que os excluía da cidadania plena; como também reforçavam o racismo estrutural (Domingues, 2019).

Resumindo, historicamente no Brasil, desde a escravidão, o negro foi o alvo de opressões, quando finalmente conseguiu se livrar da escravidão, sofreu com marginalização no mercado de trabalho livre, restando-lhe as atividades econômicas que eram desprezadas socialmente; entretanto, essa segregação serviu para fortalecer a identidade negra; bem como os ajudou na luta pela construção de um futuro com igualdade de oportunidades (Domingues, 2019).

No Brasil, os negros foram criando movimentos de mobilização racial como grêmios, clubes ou associações; e em alguns Estados da Nação, surge a imprensa negra como instrumento para reverter sua situação de marginalização social. Em São Paulo, por exemplo, até 1930, já se contabilizam a existência de, pelo menos, 31 desses jornais circulando; portanto o Movimento Negro já estava bem organizado (Domingues, 2007). Esse que é assim definido:

O movimento social negro pode ser definido como uma das diversas formas de ação, organização e articulação e resistências individuais ou coletivas de africanos e seus descendentes, que, historicamente, têm lutado contra a exploração, a exclusão social, política e econômica da população negra (Catanante, 2010, p.60).

No Brasil, esses movimentos que visam combater ao racismo, aos preconceitos e à discriminação racial, em nosso país são formados por vários grupos, sejam eles institucionalizados ou não. Esses são formados por indivíduos negros, os quais se unem em torno de objetivos culturais, políticos, religiosos e/ou acadêmicos (Catanante, 2010).

A Imprensa Negra, a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro e o Movimento Negro Unificado (MNU) fazem parte deste movimento, já “na década de 1930, o movimento negro deu um salto qualitativo, com a fundação, em 1931, em São Paulo, da Frente Negra Brasileira (FNB), considerada a sucessora do Centro Cívico Palmares, de 1926” (Domingues, 2007, p. 105). Tais movimentos negros

[...] reivindicam que os direitos sociais e a democracia saiam do discurso e se efetivem por meio de políticas públicas que atendam ao modelo de sociedade almejada, na qual as Relações Étnico-Raciais sejam centrais e garantam o respeito às diferenças e visualizem positivamente a cultura afro-brasileira e indígena (Gomes, 2022, p. 8).

Os movimentos sociais negros, por conseguinte, apontaram que no que tange à educação formal, os negros se encontravam em desvantagens, uma vez que o ensino aplicado nos diferentes âmbitos curriculares possuía características europeias: valorizando a cultura do branco em detrimento das demais.

Gomes (2022, p. 7) nos alerta que é “o currículo o fator mais atingido, o que resultou na imposição de conceitos brancos, ocidentais e cristãos, em que o saber dominante ignorou e colocou na invisibilidade e negação a história negra e indígena e suas trajetórias de luta pela cidadania”.

O que por sua vez dificultou que a cultura, a história, a arte, a religião e demais assuntos que dizem respeito à população afro-brasileira e africana tivessem também em destaque. Levantavam-se os questionamentos

Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra (Nascimento, 1978, p. 95).

Mesmo nas universidades se prevaleciam os pensamentos europeus, então, os movimentos negros começaram a reivindicar ao Estado brasileiro mudanças no processo de ensino brasileiro para que abordassem a história de seu povo e a luta dos negros na formação do povo brasileiro.

“Parte desta reivindicação já constava na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN) no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950” (Santos, 2005, p. 23); ganhando força após 1978, quando há o ressurgimento do Movimento Negro.

Na década de 1970, esse Movimento denunciou o dia 13 de maio como dia Nacional de luta contra o racismo e a discriminação racial, porque essa data traria uma suposta passividade dos negros e em seu lugar propuseram, por sua vez, o dia 20 de novembro, dia da morte de Zumbi por trazer a ideia histórica de luta, de resistência e de força dos negros/as brasileiros (Catanante, 2010); data que só foi incluída no calendário escolar após a LDBEN (1996).

Afinal, sabe-se que a criação e a implementação de políticas sociais e educacionais é um terreno conflituoso, ainda mais após um longo período de ditadura militar, assim, no Brasil, o processo educativo esteve por muito tempo carregado por profundas marcas autoritárias, as quais trouxeram para a Educação o esvaziamento dos currículos, a apologia à diversidade e a negação das desigualdades de classe, de raça, de gênero e de diversidade sexual. Essas políticas que somente foram desestabilizar-se a partir dos anos 1980, quando veio à luta pelo processo de reconstrução da sociedade brasileira e pelas demandas democráticas que começaram a ganhar força, culminando com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e tendo continuidade nos anos seguintes (Gomes, 2012a).

Na *Convenção Nacional do Negro pela Constituinte*, que se realizou em Brasília, em 1986, a qual teve a representação de 63 (sessenta e três) entidades do movimento negro, dos 16 (dezesseis) estados brasileiros. No que tange à educação, requereu-se que no processo

educacional brasileiro se respeitasse “[...] todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, o ensino da história da África e da história do negro no Brasil” (Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, 1986, p. 4).

Pauta que se levou em consideração na Constituinte, mas que foi posteriormente vetada na 1ª versão da LDBEN (1996); não obstante, não ficou esquecida pelo Movimento Negro.

Esse movimento, por sua vez, na década de 1990, ganhou destaque através da ida até Brasília, na realização da *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a vida* (1995), em que denunciaram a discriminação racial e o racismo sofrido pelos negros no país e entregaram uma petição ao governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, no entanto, somente algumas pautas foram atendidas na segunda metade dessa década. Como, por exemplo, a revisão dos livros didáticos, no qual os negros apareciam como subservientes e como uma raça inferiorizada.

Reivindicavam-se nas agendas dos movimentos negros pelo país, segundo Hasenbalg 1987 *apud* Santos, 2005, p. 24, áreas temáticas como o “racismo, cultura negra, educação, mulher negra, trabalho e política internacional”.

Entre as décadas de 1990 a 2000, o Movimento Negro Unificado promoveu o incentivo ao ingresso de jovens negros nas universidades, passaram a lhes oferecer cursos pré-vestibulares ministrados por professores e coordenadores voluntários de ONGs criadas em todo o Brasil (Furtado, 2018).

Esse movimento notando que na LDBEN (1996) não havia “[...] quaisquer desdobramentos orientativo em relação ao tratamento das matrizes africanas e afrobrasileiras na educação escolar” (Costa, 2019, p. 134), ou seja, só citava que essas temáticas deveriam acontecer, mas não esclarecia como e nem de que maneira se efetivaria, começou a articular por mudanças.

No ano de 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais surgem como uma proposta para trazer ao ensino referências nacionais comuns com flexibilidade curricular e, assim, também favorecer o aparecimento das questões regionais e locais, ampliando por intermédio dos temas transversais (Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural) o conjunto de aprendizagens sobre as diferenças socioculturais que devem estar disponíveis a todas as crianças e adolescentes.

E esse tem o intuito de garantir “[...] o respeito à diversidade, que é marca cultural do país, por meio de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional” (Brasil, 1997, p. 49), a orientação curricular se refere tanto à diversidade cultural, regional,

étnica, religiosa quanto à política, bem como da necessidade da realização de uma reflexão crítica acerca das consequências históricas advindas das atitudes de discriminação e de segregação racial que ocorreram e ainda ocorrem em nosso país.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais pretendem ajudar na construção de uma mentalidade que venha agir para a superação da discriminação racial e proporcionar uma maior visibilidade a toda pluralidade religiosa, cultural e étnica existente no Brasil. E legitimar mais ainda a História Africana e Afrobrasileira nas escolas, portanto já havia nesse documento a “[...] preocupação de estabelecer a necessidade de compreender as injustiças sociais, raciais, religiosas, econômicas e políticas, presentes na sociedade brasileira (Pereira, 2010, p.3).

Essa diretriz curricular tem como objetivo desconstruir o processo histórico do racismo estrutural e das ideologias de branqueamento que influenciaram de forma decisiva a formação da sociedade brasileira, levando a população negra, em muitos casos, a não reconhecer ou até mesmo a negar a própria identidade. Muitas vezes querendo ser chamado de [...] “moreno”, “mulato”, “crioulo” e outros, revela o quanto são ambíguas as formas com as quais os brasileiros lidam com a própria racialidade” (Silva, Souza, 2008, p. 173); com o intuito de que os negros sejam mais valorizados e respeitados.

Bem como procura desmascarar a dicotomia de raça branca e negra, uma vez que os livros didáticos muitas vezes retratam o “[...] desprezo pelos negros e por outros grupos étnicos, associados às idéias de servidão, bestialidade e inferioridade” (Silva, Souza, 2008, p. 174), visto que se viveu no passado mais de 300 anos de escravidão e a supremacia branca e o preconceito ainda imperavam na sociedade.

Para mudar os rumos da história, o movimento negro propôs por intermédio do Deputado Federal Paulo Paim, o Processo N°. 23001.000003/98- 15, que solicitava a inclusão da disciplina “História da África” nos currículos mínimos obrigatórios da educação básica e dos cursos de graduação das áreas de Humanidades e Ciências Sociais. Tal proposta foi rejeitada pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação em 14 de outubro de 1998, ocasionando novas articulações por alterações na estrutura do currículo nacional, que só vieram bem mais tarde com a Lei nº 10.639/2003 (Costa, 2019).

E assim, diante da necessidade de reorganização da problemática social do racismo e da discriminação racial, xenofobia e outras desigualdades, o Movimento Negro, no intuito de que se construísse uma política para a diversidade e para educação para as relações étnico-raciais na escola, organizou e realizou a 3ª Conferência de Durban, 31 de agosto a 7 de setembro de 2001.

Ao mesmo tempo “o ativismo negro, que antes de 2001 estava muito dividido sobre o assunto, logo adotou as cotas raciais como a sua principal bandeira de luta, como algo que pudesse cimentar um movimento notório pelas divisões internas” (Maggie, 2008, p. 33), percebeu-se que essa política poderia ser uma estratégia eficaz para reduzir as desigualdades sociais no Brasil e promover a ascensão social da população negra.

Afinal, sabe-se que “mesmo sendo necessária, a escola ou a educação formal não foi e nem é a panacéia para os negros brasileiros. Logo a militância e os intelectuais negros descobriram que a escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais” (Santos, 2005, p. 22) e começaram a buscar mudanças de paradigmas nos currículos escolares.

E, desta forma, pela Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, é criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a qual implementou políticas de ações afirmativas no Brasil; bem como a educação para as relações étnico-raciais que, então, é estabelecida nas legislações educacionais brasileiras. Percebe-se que

[...] o Movimento Negro é o protagonista central que conseguiu dar maior visibilidade ao racismo e sua dinâmica de apagamento no conjunto da sociedade, ao mito da democracia racial, demandando a implicação do Estado para a efetivação da paridade de direitos sociais (Gomes, 2012a, p. 23).

É devido às lutas e às resistências dos movimentos sociais negros contra tentativas de invisibilizá-los dentro da sociedade brasileira e de diminuir ou de tirar a importância da cultura negra para a formação do povo brasileiro, que hoje, existem inúmeros documentos legais que tratam da educação para as relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil, nos diversos níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidades de ensino da educação básica, bem como no ensino superior, assim, tal legislação também abrange os cursos de Pedagogia, tema deste estudo.

No dia 9 de janeiro de 2003, reconhecendo-se as lutas dos movimentos negros contra o racismo e a discriminação racial, promulgou-se a Lei nº 10.639/2003, que alterou a LDBEN (1996) e acrescentou o artigo 26A e 79 B, instituindo a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do país (Brasil, 2003).

A LDBEN (1996), explica, por exemplo, que no ensino da História do Brasil se “[...] levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo

brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (Brasil, 1996, cap. 2, art. 26, § 4º).

Sabe-se que a inclusão no calendário escolar do “Dia Nacional da Consciência Negra” no artigo 79-B na LDBEN (Brasil, 1996) é muito importante, pois tornou o dia 20 de novembro, um marco importante na Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Nas escolas se implementaram a Semana da Consciência Negra nos calendários escolares para trabalhar a cultura e história dos povos negros, assim, há a oportunidade de fazer um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar. Realiza-se projetos que integrem todas as disciplinas enriquecendo os conhecimentos sociais e culturais dos estudantes, não obstante também os professores devem ampliar tais estudos da cultura e dos povos negros para além das datas especificadas anualmente em calendário escolar.

No entanto, ao analisar na LDBEN (1996) após a promulgação da EREER, sob a ótica da representação da população negra, observa-se que os termos relacionados a esse grupo racial aparecem de forma bastante restrita na lei. Ao realizar uma pesquisa no documento legal, constatou-se que a palavra "negro" é mencionada apenas três vezes, enquanto "África", "africano" e "quilombola" aparecem apenas duas vezes cada. Ressalta-se, ainda, a completa ausência do termo "afrodescendente", o que evidencia uma limitação na abordagem da diversidade étnico-racial dentro da legislação educacional.

E, em 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer nº 03/2004, o qual trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Segundo essas Diretrizes Curriculares Nacionais:

Precisa, o Brasil país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis (Brasil, 2004a, p. 18).

Nas escolas é indispensável que todos os grupos raciais se vejam incluídos na história de seu país, mesmo porque os povos negros durante o período de escravização sofreram muita repressão enquanto praticavam suas culturas e tradições.

Segundo Brasil (2004b), na referida lei é preciso combater o equívoco de que a discussão sobre a questão racial é exclusiva do Movimento Negro ou de especialistas no tema, e não da escola. No entanto, é justamente a escola que tem a responsabilidade de garantir o

direito à educação para todos os cidadãos e, por isso, deve assumir uma postura firme contra qualquer forma de discriminação. Esse posicionamento é ainda mais necessário diante da tentativa de sustentar a ideia de uma democracia racial, que ignora as desigualdades e o racismo ainda presentes na sociedade. Nascimento (1978, p. 93) nos alerta que

Devemos compreender "democracia racial" como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país.

No Brasil, o racismo é velado, mas é também institucionalizado, é um dos mais difíceis de enfrentar, já que, socialmente, prevalece a ideia de que ele não existe. Essa negação impede o reconhecimento do problema e, conseqüentemente, dificulta a construção de ações efetivas para o seu enfrentamento. O racismo “[...] foi consolidado através da menorização ou desatenção aos interesses de determinados grupos étnicos, contribuindo para a permanência da discriminação” (Fernandes; Cibiel; Lopes, 2016, p. 9).

Conseqüentemente, os negros têm poucas oportunidades de se proteger das desigualdades sociais originadas pela escravidão, pelo colonialismo, pelo imperialismo da branquitude e pelo capitalismo — sistemas que, por séculos, sustentaram a crença na inferioridade dos povos africanos e de seus descendentes. É fundamental transformar as ações sociais institucionalizadas, e os negros, diretamente afetados pelo mito da democracia racial, não devem aceitá-lo passivamente, mas sim engajar-se na sua desconstrução por meio da luta e da resistência (Fernandes; Cibiel; Lopes, 2016).

Deste modo, segundo Gomes (2012a), a escola deve assumir a responsabilidade de promover o reconhecimento e a valorização da história e da cultura afro-brasileira, garantindo que os estudantes negros se vejam representados e reconhecendo as contribuições dos povos africanos na formação do Brasil.

Ao longo dos séculos, as resistências das populações negras e indígenas, garantiram a preservação de seus saberes, crenças e tradições por meio de diferentes formas de expressão, como a oralidade, a música, a dança e as práticas religiosas (Gomes, 2012a), transmitindo tais conhecimentos de geração a geração.

Não obstante, muitas dessas formas culturais ainda permanecem omissas em muitas instituições de ensino pelo país; de acordo com Silva, Linhares e Paulo (2019), tal fato se deu por um equívoco na compreensão da Lei 10.639/2013 pelos estabelecimentos de ensino brasileiros na elaboração de ações voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais, pois

se entendeu que tal ensino só deveria ocorrer nas disciplinas de Arte, Literatura e História. O que tornou a ERER, durante muito tempo restrita aos docentes dessas áreas de conhecimento.

Segundo Maggie (2008) essas Diretrizes Curriculares nasceram para ensinar aos estudantes a história da África e da cultura brasileira e também para encorajar uma educação ou reeducação para transformar os cidadãos em pessoas orgulhosas do seu pertencimento étnico-racial; bem como valorizar a “diversidade” para que consigamos superar as “desigualdades étnico-raciais”, pois nela está descrito em seu Artigo 3º que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana têm por meta a educação de cidadãos atuantes no seio da sociedade brasileira que é multicultural e pluriétnica, capazes de, por meio de relações étnico-sociais positivas, construir uma nação democrática (Brasil, 2004b, p. 21).

Promovendo uma “[...] reeducação das relações entre brancos e negros; ressignificação dos termos raça e etnia como categorias de análise e no sentido estritamente político, a superação do etnocentrismo eurocêntrico, a discussão do tema por toda a comunidade escolar” (Oliveira, Candau, 2010, p. 32).

Salienta-se que a obrigatoriedade da inclusão da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, que para além da garantia da matrícula dos estudantes negros, também se torna preciso a valorização da história e da cultura de seu povo (Brasil, 2004a), uma vez que

O extermínio de saberes africanos e afro-brasileiros é garantido por meio de arranjos que cerceiam a produção e divulgação de conhecimentos negros por meio de diferentes artimanhas: pela contestação e invalidação de epistemologias e formas de conhecimentos africanos; por meio da escassez de negros e negras nos postos de saber institucionalizados (branqueamento da educação); através da ausência/escassez de conteúdos relacionados às questões negras/africanas nos currículos oficiais e trabalhados de formas coerentes; e, por fim e, como consequência das artimanhas anteriores, pelo não desenvolvimento de tecnologias, soluções e conhecimentos voltados para as demandas da população negra (Santos, Pinto, Chirinéa, 2018, p. 995)

A história e os saberes culturais dos negros foram desvalorizados na sociedade brasileira, o que resultou em sua marginalização como grupo racial e social. Essa exclusão também se refletiu nos currículos escolares, reforçando a invisibilização de sua contribuição para a formação do país.

Constata-se deste modo, que é evidente a necessidade de paradigmas no ensino, garantindo que o currículo escolar inclua uma representação positiva do legado histórico, social e cultural desse grupo racial (negros), frequentemente marginalizado no processo

educacional brasileiro. Pretende-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras (DCNERER) ajudem na construção de uma sociedade democrática, multicultural e pluriétnica.

Afinal, sabe-se que “um pensamento hegemônico dominou propostas pedagógicas fazendo com que ideologias e interesses, estabelecidas a partir de relações de poder de determinados grupos ou instituições, reforçassem ideias e imagens preconceituosas (Caprini, Deorce, 2018, p. 8); ou seja, por séculos, a cultura e a história dos povos negros foram sistematicamente apagadas da narrativa brasileira, levando os movimentos negros a reivindicarem mudanças para reverter essa realidade.

No processo educativo da educação básica e no ensino Superior é preciso, portanto, a promoção de todos os conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem o patrimônio da humanidade (Brasil, 1996).

Já que vivemos em uma sociedade, em que as diferenças resultantes da diversidade humana ainda são alvos das disputas por reconhecimento e valorização, devidos ao racismo, ao etnocentrismo, à colonialidade e a outros processos que sustentam as estruturas de dominação pelos diferentes grupos humanos. E tais estruturas se baseiam na hierarquização das diferenças étnico-raciais, perpetuando a opressão de determinados grupos. O que por sua vez, dificulta a efetivação de políticas educacionais que corroboram para a valorização e para o reconhecimento da diversidade humana (Costa, 2019).

Em 2006, o Ministério da Educação e Cultura publicou as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais como apoio à implementação da Lei nº 10.639/2003, outra conquista das mobilizações do Movimento Negro no país. Neste documento há subsídios voltados às publicações, à capacitação de professores e aos projetos que abordem ou implementem ações para combater a discriminação étnico-racial. Esses projetos que têm, na maioria das vezes, focado somente na questão racial negra, não contemplando as outras etnias.

Posteriormente, aprovou-se a Lei nº 11.645, em 10 de março de 2008, que complementou a Lei nº 10.639/2003 ao incluir o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial das redes de ensino públicas e particulares brasileiras, com o intuito de promover também a valorização da cultura dos povos indígena no processo de ensino brasileiro, ficando assim, descrito LDBEN (1996):

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 1996, art. 26, § 1 e 2).

Nas instituições públicas e privadas do Brasil é obrigatório trabalhar no currículo do ensino fundamental e do ensino médio, o estudo acerca da história e da cultura afro-brasileira e indígena, trazendo-se, deste modo, em todas as disciplinas escolares um educar que prime pelas contribuições desses povos na formação da população brasileira, em especial nas disciplinas de Arte, Literatura e História. Já nos no artigos 79-A e 79-B está descrito:

Art. 79-A. (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003).  
Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003) (Brasil, 1996, art. 78 A e 79 B).

Então, a lei explica que nos calendários escolares se inclui o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' para celebrar a cultura e história dos povos negros no país, sendo essa data um feriado nacional, desde o dia 20 de novembro de 2023.

Segundo (Gomes, 2012a) a inclusão dessas temáticas nos currículos escolares da educação básica brasileira é uma prática de descolonização e de questionamentos de direitos e de privilégios na formação da organização da sociedade no Brasil, pois o negro foi e ainda é vítima de um

[...] processo de assimilação ou/ e aculturação não se relaciona apenas à concessão aos negros, individualmente, de status social, mas restringe sua mobilidade vertical na sociedade como um grupo; invade o negro e o mulato até à intimidade mesma do ser negro e do seu modo de auto-avaliar-se (Nascimento, 1978, p. 94).

Tais leis e diretrizes que foram criadas, caracterizam, deste modo, a oportunidade histórica que o País tem de descolonizar os currículos da visão eurocêntrica do mundo e também de entender a diversidade da sociedade brasileira traduzida em diferenças de raça, de classe, de sexo, de gênero, de crenças, de cultura, dentre outros marcadores sociais

(Fernandes; Cinel; Lopes, 2016), ou seja, de trazer outras maneiras de se ensinar sobre a história e cultura dos povos Africanos e Afrodescendentes dentro de nossos currículos, não somente a eurocêntrica. Destaca-se que

Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras, susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e uma postura de inconformismo, as quais são necessárias para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Poderá emergir daí um relacionamento mais igualitário e mais justo, que nos faça apreender o mundo de forma edificante, emancipatória e multicultural (Gomes, 2012b, p. 107).

A **anticolonialidade**, por conseguinte, fará com que questionemos as teorias que até pouco tempo eram vistas como verdades universais e possibilitará a nós como indivíduos novas experiências históricas, econômicas e culturais de ampliação de respeito aos diferentes povos e suas culturas.

Gomes (2012b) ressalta a importância de um olhar crítico e questionador no ambiente educacional, capaz de despertar tanto estudantes quanto professores para as desigualdades estruturais e para a necessidade de mudanças curriculares. Ao provocar espanto e indignação, esse olhar estimula o inconformismo necessário para transformar a relação entre os saberes, permitindo que diferentes perspectivas sejam reconhecidas e valorizadas.

Dessa forma, a educação se torna um espaço de construção de um mundo mais justo e igualitário, um mundo em que as diferenças culturais e sociais não serão apenas toleradas e sim compreendidas e respeitadas como parte essencial de uma sociedade democrática e multicultural. Ressalta-se que

A inclusão do tema educação para a igualdade racial, no currículo da educação básica, propiciaria não só um trabalho integrado entre as diversas disciplinas que o compõe, enriquecendo e oferecendo uma aprendizagem significativa aos alunos, como contemplar a abordagem dos temas transversais e a pluralidade cultural, tal como são definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Silva, Catanante, 2012, p. 2).

Com a promulgação da Lei nº 11.645/2008, o Conselho Nacional de Educação voltou sua atenção para a educação das relações étnico-raciais, trazendo como eixo principal o reconhecimento e a valorização dos povos indígenas enquanto sujeitos ativos e fundamentais na construção da história do Brasil.

Diante das mudanças **legislaçõais** e das normativas brasileiras que emergem para a promoção de um educar para as **Relações Étnico-Raciais**, em 2009, o Ministério da

Educação estabeleceu juntamente com os sistemas de ensino, para todos os níveis de ensino, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Dessa forma, em 2015, foram estabelecidas as Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, em cumprimento ao que determina a Lei nº 11.645/2008 (Costa, 2019). Nessas diretrizes está descrito que:

*Os Conselhos de Educação de todas as instâncias do sistema nacional de educação, para tanto, devem orientar, por meio de seus atos normativos, os diferentes órgãos executivos do respectivo sistema de ensino e instituições formadoras de professores e seus estabelecimentos de ensino para o esforço de organizar e reorganizar de seus projetos, programas, propostas curriculares e pedagógicas, de modo a se adequarem ao proposto na LDB, na redação dada pela Lei nº 11.645/2008, acompanhando sua implementação e articulando ações e instrumentos que permitam o correto tratamento da temática da história e da cultura dos povos indígenas pelos sistemas e estabelecimentos de ensino, bem como promovendo ampla divulgação deste Parecer em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, em termos de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e da aprendizagem da temática da história e da cultura dos povos indígenas (Brasil, 2016, p.10, grifo nosso).*

O Parecer nº 14/2015 do CNE trata do ensino da temática indígena e destaca a relevância das instituições responsáveis pela formação de professores, bem como de suas respectivas unidades de ensino, para a efetivação da Lei nº 11.645/2008. Esse compromisso é fundamental para contribuir com a superação de preconceitos e para o reconhecimento da diversidade dos povos indígenas no Brasil.

É fundamental compreender que a efetiva implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) não depende apenas de ações políticas intersetoriais no campo educacional. Essas ações, para serem eficazes, precisam estar articuladas com a comunidade, com os movimentos sociais e o movimento negro, além de demandarem mudanças nos currículos dos cursos de Licenciaturas e Pedagogia. Também é necessária a existência de regulamentações e normativas nos níveis municipal, estadual e federal, que assegurem a formação inicial, continuada e em serviço de educadores(as), gestores(as) escolares e responsáveis pelos sistemas de ensino (Gomes, 2012a).

Costa (2019) nos alerta que há uma distância entre os avanços de formulação das políticas e as práticas tangentes à concomitante a suas efetivações na educação básica e no ensino superior; sendo fundamental compreender como os cursos de pedagogia das universidades públicas têm trabalhado com a ERER.

Afinal, de acordo com), Pereira (2010) embora a lei já tenha certo tempo de vigor ainda há dificuldades para que se efetive no espaço escolar, há problemas em relação a falta do aceite às diferenças culturais dos povos negros, primordialmente com relação à matriz religiosa dos povos africanos, revelando suas singularidades e permitindo que se desconstruam preconceitos já estabelecidos na sociedade contra suas crenças.

## **CAPÍTULO II - PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO CENTRO-OESTE: REFLEXÕES ACERCA DA ERER**

Neste **capítulo** trazemos informações sobre as Instituições estaduais de Ensino Superior do Centro-Oeste (UEMS, UEG, UNEMAT). Faremos uma apresentação de cada uma das universidades estaduais; e, posteriormente, análise de como a Lei 10.639 de 2003 tem aparecido no PPCs dos cursos de Pedagogia das Universidades Estaduais do Centro-Oeste.

### **2.1 Cursos de Pedagogia e a Lei 10.639/2003**

O pedagogo/a precisa estar capacitado/a para atuar na docência desde a educação infantil atendendo às crianças de zero a cinco anos de idade até os anos iniciais do ensino fundamental do 1º ao 5º ano. O/a Pedagogo/a é, o docente que forma a base da educação no país e necessita trazer em sua didática um trabalho pedagógico com as crianças que perpassa pelo respeito e pela valorização das diferenças aos distintos povos e suas culturas.

As Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-Raciais orientam e devem atravessar, através de conteúdos, todos os níveis da educação no Brasil — desde a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) até o Ensino Superior. Por isso, é essencial que suas diretrizes sejam seguidas pelas instituições de ensino que atuam em diferentes níveis e modalidades educacionais, especialmente aquelas responsáveis pelos programas de formação inicial e continuada de professores (Brasil, 2004b, p. 19).

Nos cursos de Pedagogia, é fundamental que a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) seja devidamente contemplada. Segundo Libâneo (2015), esses cursos são responsáveis por abordar as práticas e os processos educativos, bem como os métodos e estratégias de ensino voltados à formação de professores que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se, portanto, de um processo intencional de ensino, que visa à formação inicial de pedagogos(as) para o exercício da docência.

É de suma importância “a discussão do conteúdo curricular com viés étnico-racial no curso de Pedagogia, de maneira geral, tornou-se importante em razão de ser esse o curso que prepara o profissional para trabalhar na educação básica” (Godoy, 2017, p. 80); bem como porque “cada um dos grupos que contribuiu para a formação da sociedade brasileira tem

histórias, saberes, culturas e, muitas vezes, línguas diversas” (Silva, Souza, 2008, p. 170), precisam e devem ser valorizados no ensino das diferentes disciplinas curriculares.

Afinal, ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras (DCNERER/2004) ressaltem a autonomia das instituições de Ensino Superior, também enfatizam que essas “[...] incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004” (Brasil, 2004b, p. 20).

No desempenho de sua função profissional, os/as pedagogos/as têm a responsabilidade de promover o conhecimento sobre a história e a cultura africana e afrodescendente em todas as áreas do currículo escolar. Isso porque a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, modificou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — que define as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) — para tornar obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino.

Os temas e questões abordados pela DCNERER devem estar presentes nas matrizes curriculares dos cursos de nível superior, afinal essas diretrizes têm impacto direto na formação dos(as) pedagogos(as) que atuarão na Educação Infantil e/ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A inserção das Diretrizes nas IES precisa refletir-se nos diferentes espaços institucionais e não apenas na matriz curricular de alguns cursos. A inserção coerente e comprometida verdadeiramente com o combate a todas as formas de preconceito e discriminação dá-se nos diferentes espaços por onde circula toda a comunidade acadêmica ou não, negra e não-negra. O projeto pedagógico institucional (PPI) e os projetos pedagógicos dos cursos são componentes centrais para a inserção das Diretrizes nas IES (Brasil, 2006, p. 132).

O intuito da inserção das Diretrizes da ERER nas Instituições de Ensino Superior (IES) é o combate a todas as formas de preconceito e discriminação que se dão nos diferentes espaços sociais, por onde circula toda a comunidade acadêmica ou não, negra e não-negra. É de incumbência das IES em relação à DCNERER:

Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Etnicorraciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §1º do art. 1º, da Resolução CNE /CP n. 01/2004; b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações etnicorraciais positivas para seus estudantes. c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-

Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008;

d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações etnicorraciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas e com a temática da Lei 11645/08;

e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações etnicorraciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana;

f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da Educação para as Relações Etnicorraciais;

g) Divulgar junto às secretarias estaduais e municipais de educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica (Brasil, 2012, p. 42-3).

As IES têm o papel de colaborar na construção de uma pedagogia comprometida com o enfrentamento do racismo e dos preconceitos raciais, além de promover a valorização dos diversos povos e das múltiplas culturas que integram a sociedade brasileira, uma vez que nossa cultura é [...] considerada plural, abrange uma gama imensa no que diz respeito à diversidade e, em decorrência disso, é papel da educação contemplar essa diversidade” (Silva; Costa; Silva, 2019, p. 79).

Mesmo porque a cultura e a história dos afrodescendentes foram deixadas de lado por muitos séculos no ensino brasileiro, e por exemplo, em disciplinas como a Geografia, Literatura e a História que tratavam da história da população brasileira, existia e ainda existe “o predomínio de uma cultura eurocêntrica, branca e urbanizada, transplantada com a colonização ibérica por mais de três séculos, fez com que as outras manifestações ficassem marginalizadas” (Silva, Souza, 2008, p. 171).

As Diretrizes da EREER têm como objetivo reconhecer e valorizar a história e a cultura dos povos afrodescendentes no Brasil, destacando suas especificidades em relação a outros grupos que formam a população brasileira. Nesse sentido, a Lei 10.639/2003 busca promover uma educação que respeite a diversidade e combata as desigualdades étnico-raciais.

[...] especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (Brasil, 2003, p. 11)

A lei tem como propósito desconstruir o mito da democracia racial que alimenta a falsa ideia de que a população negra não alcança determinados níveis sociais e econômicos por falta de capacidade ou interesse. Além disso, visa impulsionar ações concretas de

enfrentamento ao racismo e à discriminação racial, promovendo equidade e justiça social; posto que

A sociedade brasileira não está livre do racismo. A cor pesa, de forma perversa e ilegal, no cotidiano das pessoas de pele mais escura, em especial entre jovens pobres das periferias. A discriminação se manifesta de múltiplas formas, como, por exemplo, nas incursões policiais em bairros periféricos ou nos padrões de aplicação de mandados de busca coletivos ilegais em áreas de favelas. Existe preconceito racial e racismo no Brasil, mas o Brasil não é um país racista (Maggie, 2008, p. 37).

Percebe-se que a autora Maggie usa de ironia quando afirma que o Brasil não é um país racista, mesmo quando se demonstra o contrário nas atitudes sociais, não se assume tal verdade.

É fundamental que a abordagem da diversidade étnico-racial esteja presente desde a formação inicial do pedagogo e se estenda à formação continuada, ao longo de sua atuação profissional. Esse processo deve ocorrer por meio de práticas formativas constantes, nas quais o/a professor/a desempenha um papel ativo e reflexivo, utilizando como base fundamentos teóricos e pedagógicos que sustentem essa construção.

Ressalta-se que os aportes das formações dos/as professores/as devem ser “[...] o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; [...] o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino (Brasil, 2015, p. 21).

Segundo o Brasil (2004b), o estudo da História e da cultura afro-brasileira e africana não deve ser direcionado apenas à população negra ou indígena, mas a toda a sociedade brasileira. Isso porque é essencial que todos sejam educados como cidadãos conscientes e participativos em uma sociedade multicultural e pluriétnica, comprometida com a construção de uma nação verdadeiramente democrática.

O processo formativo acerca da DCNERER é fundamental, uma vez que “a capacitação aos profissionais que já atuam na educação básica e àqueles que pretendem atuar poderia propiciar um quadro de respeito e tolerância às diferentes culturas e a toda diversidade existente em nossas escolas (Silva; Catanante, 2012, p. 2).

As Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, de 2015, explicita que é fundamental a valorização da diversidade étnico-racial do povo brasileiro, garantindo

[...] 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, art. 13, § 2).

O currículo das Instituições de Ensino Superior deve garantir a oferta de conhecimentos fundamentais que contribuam para o desenvolvimento de competências voltadas a uma prática docente plural, que reconheça e valorize a diversidade étnica, cultural, religiosa e linguística presente na sociedade brasileira.

O(a) professor(a), portanto, precisa tomar cuidado ao dar início à educação da História da África e dos afrobrasileiros, no sentido de não cometer erros históricos e levar aos estudantes conhecimentos tortuosos sobre História e Cultura Africana que venham a legitimar ideias preconceituosas, racistas e folclóricas já existentes na sociedade (Pereira, 2010).

Em 2019, foi implementada as Diretrizes 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, a qual teve como referência a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 (Brasil, 2019).

Nesse documento, a formação inicial de professores deixa de ser estruturada por núcleos e passa a ser organizada nas seguintes dimensões: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional (Brasil, 2019, cap. I, art. 4); e as competências de cada dimensão são pré-estabelecidas pela Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

A formação docente passou a estar vinculada à noção de competências gerais, as quais retornam como eixo central do currículo em articulação com a BNCC da Educação Básica. Esse movimento resultou na fragmentação dos conteúdos nos cursos de nível superior, enfraquecendo a dimensão pedagógica na formação de professores não licenciados, conforme aponta a ANFOPE (2020, p. 1): “[...] descaracterizam os cursos de licenciatura e empobrecem a qualidade da formação de professores, com impactos nocivos sobre a educação básica, constituindo-se como mais um grave retrocesso nas políticas educacionais”.

Outra situação preocupante dessa Diretriz Curricular (2019) é o fato de que [...] a Resolução CNE/CP n. 2/2019 trata exclusivamente da formação inicial de professores, ainda que brevemente citada ao longo do texto, em apenas três incisos, a formação continuada deixa

de ser um tema da presente diretriz (Gonçalves, Mota, Anadon, 2020, p. 367), segundo esses autores, o documento engessou e padronizou também os cursos de formação de professores em termos de horas, conteúdos e anos do currículo.

A Diretriz Curricular Nacional 2019 trata exclusivamente da formação inicial de professores, já a formação continuada deixa de ser um tema presente nessa diretriz e passa a ser apresentada em resolução específica, no documento Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e também institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Por outro lado, esse documento tem como um dos seus princípios norteadores a “adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira” (Brasil, 2019, cap. 3, art.7).

Obriga-se que os estudantes tenham na IES, na sua formação inicial como docente, o cumprimento dos ensinamentos comuns essenciais que foram expressos na “LDB, como por exemplo, o art. 26-A” (Brasil, 2009, art. 12, § único, p. 6); o qual trata da obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares da educação básica.

Para que ocorra uma verdadeira transformação estrutural no ensino, é fundamental repensar o foco da formação inicial dos professores nas Instituições de Ensino Superior (IES). Isso porque, em grande parte, **essas instituições ainda mantêm uma organização curricular baseada em um modelo europeu: monocultural, hegemônico e eurocêntrico**. Tal abordagem dificulta o acesso dos estudantes a conhecimentos sobre a história e a cultura da população afrodescendente, assim como sobre a diversidade étnico-racial presente no Brasil (Gomes, 2012b).

Nas IES, deste modo, a formação do docente deve contemplar o novo padrão educacional apresentado pela Lei 10.639/03 e, posteriormente, atualizada pela Lei 11.645/08; reiterada na LDBEN e Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (2019); no que tange ao combate ao racismo por meio da valorização da História e Cultura Africana e Afro-brasileira e História Indígena com a finalidade de tornar visível a verdadeira história daqueles que, durante séculos, foram vítimas e ainda são muitas de um sistema econômico-social de desvalorização cultural.

Mas é imprescindível que as IES não adotem estratégias errôneas na tentativa de descolonizar seu currículo, pois Gomes (2012b) alerta que a formação inicial do/a professor/a não pode embasar-se na inserção de apenas uma disciplina sobre essa temática na matriz curricular acadêmica, pois deste modo, não se alcançará as mudanças conceituais, epistemológicas e estruturais esperadas.

Afinal, para Munanga (2005), a formação inicial dos professores tem um grande papel para que se possam efetivar as práticas de antirracismo e valorização da história das diversas etnias que compõem a sociedade brasileira. É preciso investir na formação do professor para DCNERER, pois

[...] o combate ao racismo na sociedade brasileira só pode ser fomentado a partir de ações na educação escolar e na formação de professores e com isso as mobilizações sociais provocam, em diferentes níveis governamentais, a criação de programas ou atividades de estímulo à diversidade étnico-racial nos programas de ensino (Silva; Costa; Silva, 2019, p. 80).

É só pela inclusão dos saberes afro-brasileiros e indígenas no currículo escolar das IES com o mesmo valor dados aos de origem europeia, que conseguiremos a (re)educação das novas gerações para mais atitudes de respeito e de valorização à diversidade étnica, cultural e religiosa da população brasileira.

É necessário realizar investimentos amplos na formação docente desde a etapa inicial, nas universidades e demais instituições de ensino superior, para que os futuros professores não perpetuem, nas escolas, um ensino centrado exclusivamente em referências eurocêntricas. O objetivo é promover uma educação que valorize e reconheça a importância dos povos negros e indígenas, abordando de forma significativa suas histórias, culturas e contribuições para a sociedade.

## **2.2 PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS**

### **2.2.1 As universidades Estaduais da Região Centro-Oeste**

Instituída pela Lei Estadual nº 13.456, de 16 de abril de 1999, a Universidade Estadual de Goiás (UEG) configura-se como uma universidade pública multicampi, vinculada ao Estado de Goiás. Trata-se de uma instituição de ensino, pesquisa e extensão, voltada para o desenvolvimento científico, tecnológico, cultural e educacional, com natureza pública,

gratuita e laica. Tais características estão estabelecidas em seu Estatuto, aprovado pelo Decreto Estadual nº 9.593, de 17 de janeiro de 2020, bem como em seu Regimento Geral, validado pelo Conselho Universitário.

A Universidade Estadual de Goiás (UEG) configura-se como uma autarquia do Poder Executivo do Estado de Goiás, investida de autonomia didático-científica, administrativa, financeira e patrimonial, em conformidade com o disposto no Artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil, no Artigo 161 da Constituição do Estado de Goiás e na Lei Estadual nº 18.971, de 23 de julho de 2015. Sua organização interna e funcionamento são regidos pelo Estatuto, pelo Regimento Geral e por normas complementares elaboradas por seu Conselho Universitário (UEG, s.d.).

Instituição pública estadual de educação superior, ciência e tecnologia, a UEG possui sua sede administrativa localizada no município de Anápolis (GO), estando sua atuação acadêmica estruturada em oito regiões do estado. A universidade conta com Câmpus e Unidades Universitárias (UnU) presenciais, além de Polos de Educação a Distância (EaD), atendendo diretamente a 48 municípios goianos, reafirmando seu compromisso com a interiorização do ensino superior público e gratuito no estado de Goiás.

**A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)** foi inaugurada no ano de 1993, na região de Dourados (MS), e essa

[...] nasceu com a meta inicial de formar professores para fortalecer a educação básica do interior do Mato Grosso do Sul. Com isso, das 18 ofertas de cursos, 11 eram licenciaturas, com 830 matriculados no total. As Unidades Universitárias ficavam nas cidades de: Dourados, Amambai, Aquidauana, Cassilândia, Coxim, Glória de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas (que deixou de funcionar em 24 de maio 1996) (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, s.d).

Até o ano de 2002, a instituição realizou a rotatividade dos cursos oferecidos, estratégia que perdurou até a consolidação de novos polos, alcançando, posteriormente, em 2015, a cidade de Campo Grande — capital do Estado — e outras localidades do interior, por meio da expansão da modalidade de educação a distância (EaD).

Com a promulgação da Lei nº 2.589, de 26 de dezembro de 2002, instituiu-se o sistema de reserva de 10% das vagas dos vestibulares para os povos indígenas. Posteriormente, a Lei nº 2.605, de 6 de janeiro de 2003, estabeleceu a reserva de 20% das vagas nos cursos de graduação para candidatos negros (pretos e pardos). O sistema de cotas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) permanece vigente até os dias

atuais, estendendo-se também aos cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*). Ao completar 25 anos de existência, em 2019, a UEMS apresentava

[...] 57 cursos presenciais em 15 municípios e outros 3 cursos em 7 polos de Educação a Distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em 1995, mais de 60% dos docentes da UEMS eram especialistas; cerca de 11% tinha mestrado; e pouco menos de 4% eram doutores. Já em 2019, 77% professores efetivos eram doutores; 21% mestres; e 2% especialistas. E 78% dos técnicos administrativos eram pós-graduados (*lato e stricto sensu*) (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, s.d)

Desse modo, a instituição passou a investir na capacitação de seus docentes e funcionários administrativos, muitos dos quais já possuíam formação em nível de especialização. Reforçando seu compromisso com a integração e o acolhimento, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) iniciou o processo de reserva de vagas no Processo Seletivo de Ingresso aos Cursos de Graduação para refugiados, migrantes em situação de vulnerabilidade e apátridas (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, s.d.). Ademais, por meio da Resolução CEPE-UEMS nº 2.423, de 2022, a universidade instituiu o sistema de reserva de 5% das vagas destinadas a pessoas com deficiência (PCD) e transtornos globais do desenvolvimento. Ao completar seus 30 anos de existência, em 2023,

A UEMS está em 28 municípios de MS, com 15 unidades físicas e 13 polos da Universidade Aberta do Brasil. Tem cerca de 8 mil alunos matriculados em 64 cursos de graduação e ao longo destes 30 anos, a Universidade formou mais de 20 mil profissionais. Na pós-graduação tem 2 doutorados, 14 mestrados e 18 especializações *lato sensu*. Conta com um corpo docente de 541 professores (462 doutores, 65 mestres e 14 especialistas) e 478 técnicos administrativos (cerca de 80% tem pós-graduação - doutores, mestres, especialistas) (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, s.d).

Atualmente, a UEMS mantém atendimento em 15 unidades distribuídas em diversos municípios do Estado de Mato Grosso do Sul, oferecendo mais de 50 cursos de graduação, programas de Educação a Distância (EaD), além de cursos de pós-graduação, tanto em nível de mestrado quanto de doutorado.

No que tange à **Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT)**, ela possui uma trajetória marcada pela interiorização do ensino superior e pelo compromisso com a formação de professores e profissionais em diversas regiões do estado. Sua origem remonta à criação do Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC), instituído em 20 de julho de 1978, por meio do Decreto Municipal nº 190, com base na Lei nº 703. Inicialmente vinculada à Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social, a instituição funcionava como

Entidade Autárquica Municipal, com a finalidade de promover o ensino superior e a pesquisa científica.

O funcionamento dos cursos ofertados foi autorizado pelo Decreto Federal nº 89.719, de 30 de maio de 1984. No ano seguinte, o Poder Executivo Estadual instituiu, por meio da Lei nº 4.960/1985, a Fundação Centro Universitário de Cáceres (FUCUC), entidade autônoma vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso. Essa fundação tinha por objetivo fomentar a pesquisa e a divulgação do conhecimento técnico, científico e cultural. Em 1989, a instituição foi renomeada como Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres (FCESC), por meio da Lei Estadual nº 5.495.

Em 1992, a FCESC passou a se chamar Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso (FESMAT), pela Lei Complementar nº 14. Nesse mesmo período, iniciou-se a expansão da instituição para outras regiões do estado, com a criação de núcleos pedagógicos em municípios como Sinop, Alta Floresta, Alto Araguaia, Nova Xavantina, Pontes e Lacerda, entre outros.

A consolidação institucional ocorreu com a criação da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), pela Lei Complementar nº 30, de 15 de dezembro de 1993. A universidade passou a ser mantida pela Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso (Funemat), que teve seus estatutos aprovados pelo Conselho Estadual de Educação em 1995. Em 1999, a Unemat foi oficialmente credenciada pelo Conselho Estadual de Educação, adquirindo autonomia didático-científica e pedagógica, sendo recredenciada em 2012 por mais seis anos.

Ao longo dos anos, a Unemat ampliou sua estrutura e assumiu novos cursos e unidades de ensino. Em 2013, incorporou os cursos da Uned, em Diamantino, e da Uninova, em Nova Mutum, consolidando-se com 13 câmpus. Atualmente, a instituição conta com 13 câmpus, 17 núcleos pedagógicos e 24 polos de educação a distância, atendendo cerca de 22 mil acadêmicos em 60 cursos presenciais e 129 em modalidades diferenciadas. No âmbito da pós-graduação, a universidade oferta diversos programas, incluindo doutorados institucionais, interinstitucionais e em rede, além de mestrados acadêmicos e profissionais.

Entre as ações pioneiras da Unemat, destacam-se os programas voltados à formação de professores, como o Programa Parceladas, criado em 1992, que oferece formação presencial em regime diferenciado, e o ensino a distância, iniciado em 1999, com foco na formação docente em Pedagogia e Educação Infantil. A partir de 2008, com a integração ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), passou a ofertar cursos de bacharelado e especialização.

Outro marco relevante é a atuação da Faculdade Indígena Intercultural, anteriormente Diretoria de Educação Indígena, que desde 2001 oferta cursos de licenciatura específicos e diferenciados voltados a mais de 30 etnias indígenas, com sede no campus de Barra do Bugres.

A história da Unemat revela seu compromisso com a democratização do acesso à educação superior, a valorização das identidades regionais e étnicas, e a promoção da justiça social por meio do ensino, da pesquisa e da extensão.

### 2.3 CURSOS DE PEDAGOGIA OFERTADOS NA REGIÃO CENTRO-OESTE DO BRASIL

A partir deste ponto, são apresentados os dados da pesquisa **referentes aos cursos de Pedagogia ofertados na região Centro-Oeste do Brasil**. Ressalta-se que tais dados foram extraídos da pesquisa nacional *A educação das relações étnico-raciais em cursos de Pedagogia do Brasil*, desenvolvida com autorização do CNPq/MCTI/FNDCT N° 18/2021 - Faixa B – Grupos Consolidados. No âmbito desta investigação, o foco recaiu sobre a verificação da contemplação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia da UEMS, UEG e UNEMAT.

A organização **das informações** segue a seguinte estrutura: identificação das instituições públicas estaduais analisadas; mapeamento das disciplinas presentes nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs); verificação da presença de conteúdos e/ou referências relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Na tabela 1 serão apresentados a quantidade de PPCs dos Cursos de Pedagogia Universidades **Federais e Estaduais que foram analisados por Estado**.

**Tabela 1** - PPCs dos Cursos de Pedagogia Universidades Federais e Estaduais **presenciais** analisados

<b>PPCs dos Cursos de Pedagogia analisados por Estado</b>	
Mato Grosso	12%
Mato Grosso do Sul	38%
Goiás	42%
Distrito Federal	8%

**Fonte:** Pesquisa Nacional, 2025

Então, os dados coletados pela pesquisa nacional foram tanto das universidades federais quanto as estaduais, abrangendo os Estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e o Distrito Federal. Essa coleta, num primeiro momento, deu-se sobre todos os cursos de Pedagogia encontrados, presencial e a Distância, nos oferecendo oportunidade de conhecer

o número total de cursos de Pedagogia na região Centro-Oeste. Porém, a análise dos dados considerou somente os PPCs de Pedagogia dos Cursos presenciais, os demais foram desconsiderados.

### **A Pesquisa Nacional encontrou os seguintes dados:**

Na tabela 2 trazemos a quantidade de cursos de Pedagogia da Região Centro-Oeste (Universidades Estaduais e Federais) e o quantitativo dos que foram analisados pela pesquisa nacional.

**Tabela 2 - Quantitativo de cursos de Pedagogia da Região Centro-Oeste: Universidades federais e estaduais**

<b>Situação por Região – Centro-Oeste</b>	<b>Nº</b>
Cursos de Pedagogia que existem na região de acordo com o e-MEC	49
Quantidade de Cursos de Pedagogia com PPCs disponíveis para a coleta	24
Quantidade de PPCs analisados	24
	MT - 3; MS - 9; DF - 2; GO - 10.
PPC encontrados e analisados por estado	
PPC que FAZ referências explícitas à Legislação Erer	22

**Fonte:** Pesquisa Nacional, 2025

De acordo com dados disponibilizados pelo e-MEC, a região Centro-Oeste conta com 49 cursos de Pedagogia ofertados por instituições das esferas **estadual e federal**. No entanto, para fins desta pesquisa, foi possível ter acesso e analisar apenas 24 Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), que se encontravam disponíveis nos respectivos sites institucionais. E 22 PPCs **faziam referências explícitas à legislação da EREER**.

Na tabela 3 trazemos o quantitativo de cursos de Pedagogia das Universidades Estaduais e Federais presenciais que **não fazem referências à EREER**.

**Tabela 3 - PPCs dos cursos de Pedagogia das Universidades Estaduais e Federais presenciais que não fazem referências à EREER**

<b>PPCs dos cursos de Pedagogia das Universidades Estaduais e Federais presenciais que não fazem referências à EREER</b>	
PPC que NÃO faz referências explícitas à Legislação Erer (leis e documentos correlatos). Ou seja: não cita a Lei N.º 10.639/2003/Lei N.º 11.645/2008/Artigo 26A da LDB; Parecer das DCNs; DCN de Erer, Plano de Implementação das DCNs.	GO (2)

**Fonte:** Pesquisa Nacional, 2025

Portanto, dos 49 cursos de Pedagogia nas esferas estadual e federal na região Centro-Oeste, em Goiás, 2 PPCs não faziam referência à Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008,

Artigo 26A da LDB, Parecer das DCNs, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais ou ao Plano de Implementação das DCNs.

**Seguiremos daqui com a análise dos dados das IES estaduais.** O critério de seleção adotado pela pesquisa nacional determinava que apenas os  **cursos presenciais**  de Pedagogia fossem considerados na análise dos PPCs— princípio que também foi mantido neste estudo, voltado aos cursos da região Centro-Oeste.

Além disso, seguiu-se o segundo critério, que previa a escolha dos PPCs que contivessem os seguintes  **descritores**  relacionados à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER:

**Raça/Racial/Raciais/Étnico-racial**

- Identidade/identidade racial/identidade étnico-racial
- Diversidade/diversidade racial/diversidade étnico-racial
- Desigualdade/desigualdade racial/desigualdade étnico-racial
- Discriminação/discriminação racial/racismo
- Equidade/equidade racial
- Branquidade/branquidade
- Indígena/população indígena/povos originários
- Cigano(a)/povos tradicionais
- Negro(a)/pardo(a)/afro-brasileiro(a)/Africano(a) (Pesquisa Nacional, 2021).

Por fim, foi observado o terceiro critério, que priorizava os documentos com maior número de menções às  **temáticas étnico-raciais** , garantindo maior profundidade na análise dos conteúdos. Trata-se, contudo, de um critério de natureza subjetiva, uma vez que não se refere à simples contagem de termos — como a ocorrência da palavra “negro”, por exemplo —, mas sim à interpretação qualitativa dos dados extraídos das planilhas do Subprojeto 1 (Pesquisa Nacional, 2021).

Durante a análise da abordagem da temática nos componentes curriculares, colocou-se a distinção entre disciplinas obrigatórias, optativas/eletivas e de caráter geral. Essa sistematização visa fornecer uma visão abrangente e crítica sobre a efetivação da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER nos currículos dos cursos analisados.

Na tabela 4 temos a quantidade total de PPCs que  **foram analisados na minha pesquisa** .

**Tabela 4 - PPCs dos cursos de Pedagogia analisados nesta pesquisa**

PPCs dos cursos de Pedagogia da região Centro-Oeste	Total
---	-------

PPCs com Disciplinas, Outro componente curricular sobre Erer e Disciplinas de forma geral com conteúdo ou referências sobre ERER das Universidades Estaduais analisados	10
---	----

**Fonte:** Elaborada pela autora da pesquisa, 2025

Nesta pesquisa foram analisados 10 PPCs dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais públicas da região Centro-Oeste, considerando a interpretação dos dados que indicavam, nos documentos, a presença de indícios de um trabalho significativo voltado à ERER. Selecionaram-se, então, os PPCs que:

- Citam a Legislação da Erer ou apresentam expressões/informações/dados que nos remetem ao que orienta a legislação.
  - Preconizam os princípios das DCNs para ERER.
- Têm componentes curriculares que:
- **Destacam a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena**
  - **Contribuem para a superação da relação: colonialidade-decolonialidade, alienação-conscientização, opressão/libertação;**
  - Fomentam a produção de conhecimentos que subsidiem os cursos a implementarem uma pedagogia antirracista (Pesquisa Nacional, grifo nosso).

Seguindo os critérios da pesquisa Nacional foram descartados os PPCs que não apresentavam qualquer referência à ERER ou que não evidenciavam elementos significativos relacionados à temática. Da mesma forma, excluíram-se aqueles que não faziam menção explícita à legislação pertinente, como a Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008, o Artigo 26-A da LDB, o Parecer das DCNs, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER e o respectivo Plano de Implementação.

Dentro das tabelas foram utilizadas as seguintes definições para explicar se foram ou não encontrados elementos relacionados à ERER nos PPCs de Pedagogia:

- NC = Nada Consta de indícios ligados aos descritores que remetam a ERER.  
 X = Indica recortes dos possíveis indícios sobre a concepção da ERER a partir dos descritores (e seus derivados) (Pesquisa Nacional).

Nos PPCs dos cursos de Pedagogia da região Centro-Oeste verificados, obtivemos os seguintes resultados:

a) PPC do curso de Pedagogia da **UNEMAT – Campus de Sinop**

**Tabela 5 - PPC do curso de Pedagogia da UNEMAT – Campus de Sinop**

<b>Disciplinas (ou componente curricular) que tratam sobre ERER</b>			
<b>PPC PEDAGOGIA UNEMAT - Campus Sinop 2014</b>			
<b>Disciplinas</b>	<b>Condição</b>	<b>Nº</b>	<b>CC/H</b>

Outro componente curricular sobre EREER	Eletiva/ Obrigatória optativas Alternativa Extracurricular			créditos	
	Conteúdos?				
Metodologias de História para o Início da Escolarização 60	X			4	60
Pressupostos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil I	X			4	60
Pressupostos Antropológicos da Educação	X			4	60
<b>Disciplinas de forma geral com conteúdo ou referências sobre EREER</b>					
				<b>Referências bibliográficas</b>	
Pressupostos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil I	X			NC	
Metodologias de História para o Início da Escolarização 60	NC			X	
Pressupostos Antropológicos da Educação	X			X	

Fonte: Pesquisa Nacional

No PPC do curso de Pedagogia da UNEMAT – Campus de Sinop identificam-se essas disciplinas abordam a temática das Relações Étnico-Raciais (ERER): Metodologias de História para o Início da Escolarização 60, Pressupostos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil I e Pressupostos Antropológicos da Educação.

#### b) PPC do curso de Pedagogia da UEMS – Campus de Campo Grande

Tabela 6 - PPC do curso de Pedagogia da UEMS – Campus de Campo Grande

Disciplinas (ou componente curricular) que tratam sobre Erer					
PPC PEDAGOGIA - UEMS CAMPO GRANDE					
Disciplinas	Condição			Nº créditos	CC/H
	Eletiva/ Obrigatória optativas	Alternativa	Extracurricular		
Educação para as Relações Étnico-raciais	X				102
Gênero e Educação	X				68
Movimentos do Campo e Educação	X				68
<b>Outro componente curricular sobre Erer</b>					

NC

<b>Disciplinas de forma geral com conteúdos ou referências sobre EREER</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Referências bibliográficas</b>
Educação e diversidade	X	X
Educação para as Relações Étnico-raciais	X	X

Fonte: Pesquisa Nacional

No PPC do curso de Pedagogia da UEMS de Campo Grande, as disciplinas que fazem referência às Relações Étnico-Raciais (ERER) são: Educação para as Relações Étnico-Raciais, Gênero e Educação, Educação e Diversidade e Movimentos do Campo. Observa-se que os dados do crédito das disciplinas não constam no PPC do curso. Os conteúdos relacionados à temática da EREER encontram-se claramente explicitados nas disciplinas de Educação e Diversidade e Educação para as Relações Étnico-Raciais.

#### b.1) PPC do curso de Pedagogia da UEMS – Campus de Dourados

Tabela 7 - PPC do curso de Pedagogia de Dourados - UEMS

<b>Disciplinas (ou componente curricular) que tratam sobre EREER</b>						
<b>PPC PEDAGOGIA - UEMS CAMPUS DOURADOS</b>						
<b>Disciplinas</b>	<b>Condição</b>				<b>Nº créditos</b>	<b>CC/H</b>
	<b>Obrigatória</b>	<b>Eletiva/ optativas</b>	<b>Alternativa</b>	<b>Extracurricular</b>		
Currículo, Cultura e Diversidade	X				120	
Estudos sobre Gênero, Sexualidade e Educação		X			34	
<b>Outro componente curricular sobre EREER</b>						
Movimentos Sociais e Educação		X			34	
<b>Disciplinas de forma geral com conteúdos ou referências sobre EREER</b>	<b>Conteúdos</b>		<b>Referências bibliográficas</b>			
Diversidade e Educação Inclusiva	X					X

Fonte: Pesquisa Nacional

No PPC do curso de Pedagogia da UEMS – Campus de Dourados se evidencia a presença de componentes curriculares voltados, direta ou indiretamente, à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Observa-se que a disciplina obrigatória Currículo, Cultura e Diversidade, com carga horária de 120 horas, constitui-se como eixo central no tratamento da diversidade no campo educacional, garantindo a todos os estudantes contato efetivo com a temática.

Além disso, as disciplinas optativas Estudos sobre Gênero, Sexualidade e Educação e Movimentos Sociais e Educação, ambas com 34 horas, complementam essa formação, oferecendo espaços de aprofundamento a partir de perspectivas interseccionais que articulam relações étnico-raciais, de gênero e de pertencimento social. Observa-se que os dados do crédito das disciplinas não constam no PPC do curso.

#### b.2) PPC do curso de Pedagogia da UEMS – Campus de Maracaju

**Tabela 8 - PPC do curso de Pedagogia da UEMS - Campus de Maracaju**

<b>Disciplinas (ou componente curricular) que tratam sobre ERER</b>					
<b>PPC PEDAGOGIA - UEMS MARACAJU</b>					
<b>Disciplinas</b>	<b>Condição</b>			<b>Nº créditos</b>	<b>CC/H</b>
	<b>Obrigatória</b>	<b>Eletiva/ optativas</b>	<b>Alternativa Extracurricular</b>		
Educação em Direitos Humanos e Movimentos Sociais	X				102
Educação camponesa e indígena História e Cultura: Afro-brasileira e Povos Itinerantes	X				68
	X				102
<b>Outro componente curricular sobre ERER</b>					
NC					
<b>Disciplinas de forma geral com conteúdos ou referências sobre ERER</b>					
	<b>Conteúdos</b>		<b>Referências bibliográficas</b>		
Educação em Direitos Humanos e Movimentos Sociais	X				NC
Educação camponesa e indígena	X				X
História e Cultura: Afro-brasileira e Povos Itinerantes	X				X

**Fonte:** Pesquisa Nacional

No PPC do curso de Pedagogia da UEMS – Campus de Maracaju, as disciplinas: Educação em Direitos Humanos e Movimentos Sociais, Educação Camponesa e Indígena e História e Cultura: Afro-brasileira e Povos Itinerantes e disciplinas gerais abordam conteúdos

relacionados à ERER. Positivamente, todas essas disciplinas contemplam o currículo a ser estudado. Observa-se que os dados do crédito das disciplinas não constam no PPC do curso.

c) PPC do curso de Pedagogia da UEG – Campus de Quirinópolis

**Tabela 9 - PPC do curso de Pedagogia da UEG – Campus de Quirinópolis**

<b>Disciplinas (ou componente curricular) que tratam sobre ERER</b>						
<b>PPC PEDAGOGIA - UEG CAMPUS QUIRINÓPOLIS</b>						
<b>Disciplinas</b>	<b>Condição</b>				<b>Nº créditos</b>	<b>CC/H</b>
	<b>Obrigatória</b>	<b>Eletiva/optativas</b>	<b>Alternativa</b>	<b>Extracurricular</b>		
Diversidade, Cidadania e Direitos	X				4	60
<b>Outro componente curricular sobre ERER</b>						
NC						
<b>Disciplinas de forma geral com conteúdos ou referências sobre ERER</b>	<b>Conteúdos?</b>			<b>Referências bibliográficas</b>		
Diversidade, Cidadania e Direitos	X			X		
Educação e Relações de gênero	X			NC		

**Fonte:** Pesquisa Nacional

No PPC do curso de Pedagogia da UEG – Campus de Quirinópolis, a disciplina obrigatória Diversidade, Cidadania e Direitos; juntamente com outra disciplina não obrigatória —Educação e Relações de Gênero — que também trata da ERER, todas as disciplinas trazem os conteúdos curriculares relacionados ao tema da ERER que serão trabalhados. Observa-se que os dados do crédito das disciplinas não constam no PPC do curso.

c.1) PPC do curso de pedagogia da UEG - Campus de Jussara

**Tabela 10 - PPC do curso de pedagogia da UEG - Campus de Jussara**

<b>Disciplinas (ou componente curricular) que tratam sobre ERER</b>						
<b>PPC PEDAGOGIA - UEG CAMPUS JUSSARA</b>						
<b>Disciplinas</b>	<b>Condição</b>				<b>Nº créditos</b>	<b>CC/H</b>
	<b>Obrigatória</b>	<b>Eletiva/optativas</b>	<b>Alternativa</b>	<b>Extracurricular</b>		
Educação Especial e inclusão	X				4	60
<b>Outro componente curricular sobre ERER</b>						
Educação Especial e inclusão	X				4	60

<b>Disciplinas de forma geral com conteúdos ou referências sobre EREER</b>	<b>Conteúdos?</b>	<b>Referências bibliográficas</b>
Diversidade, Cidadania e Direitos	X	X
Educação Especial e inclusão	X	X

Fonte: Pesquisa Nacional

No PPC de Pedagogia da UEG - Campus de Jussara, a disciplina obrigatória Educação Especial e Inclusão contempla conteúdos relacionados à EREER. Além disso, a disciplina Diversidade, Cidadania e Direitos evidencia os conteúdos relacionados à temática.

### c.2) PPC do curso de Pedagogia da UEG – Campus de Inhumas

Tabela 11 – PPC do curso de Pedagogia da UEG – Campus de Inhumas

<b>Disciplinas (ou componente curricular) que tratam sobre EREER</b>						
<b>PPC PEDAGOGIA - UEG CAMPUS JUSSARA</b>						
<b>Disciplinas</b>	<b>Condição</b>				<b>Nº créditos</b>	<b>CC/H</b>
	<b>Obrigatória</b>	<b>Eletiva/ optativas</b>	<b>Alternativa</b>	<b>Extracurricular</b>		
Diversidade, cidadania e direitos	X				4	60
<b>Outro componente curricular sobre EREER</b>						
História de Goiás e Folclore Goiano		X			4	60

  

<b>Disciplinas de forma geral com conteúdos ou referências sobre EREER</b>	<b>Conteúdos?</b>	<b>Referências bibliográficas</b>
Diversidade, Cidadania e Direitos	X	X
História de Goiás e Folclore Goiano	X	NC

Fonte: Pesquisa Nacional

No PPC do curso de Pedagogia da UEG – Campus de Inhumas, as disciplinas Diversidade, Cidadania e Direitos e Diversidade, Cidadania e Direitos e História de Goiás e Folclore Goiano que também tratam da temática da EREER em seus conteúdos.

### c.3) PPC do curso de Pedagogia da UEG – Campus de Crixás

Tabela 12 - PPC do curso de Pedagogia da UEG – Campus de Crixás

<b>Disciplinas (ou componente curricular) que tratam sobre EREER</b>			
<b>PPC PEDAGOGIA - UEG CAMPUS CRIXÁS - GO</b>			
<b>Disciplinas</b>	<b>Condição</b>	<b>Nº</b>	<b>CC/H</b>

	Obrigatória Eletiva/optativa Alternativa Extracurricular			créditos
Pedagogia do campo	X		2	30

**Outro componente curricular sobre EREER**

NC

**Disciplinas de forma geral com conteúdos ou referências sobre EREER**

	Conteúdos?	Referências bibliográficas
Pedagogia do campo	X	NC

Fonte: Pesquisa Nacional

No PPC do curso de Pedagogia da UEG – Campus de Crixás, verifica-se a presença da disciplina obrigatória Pedagogia do Campo, com carga horária de 30 horas e dois créditos, como única que contempla conteúdos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Contudo, observa-se que, tanto os conteúdos programáticos quanto as referências bibliográficas encontram-se não descritos.

Essa limitação **revela fragilidades na efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003** e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, uma vez que a abordagem da temática aparece de maneira pontual e não articulada ao conjunto das disciplinas do curso. Além disso, a ausência de clareza sobre quais referências bibliográficas sustentam a disciplina, então, inviabiliza a comprovação de que a EREER esteja, de fato, sendo trabalhada de modo consistente e sistemático na formação inicial dos futuros pedagogos.

Em síntese, nesse PPC de Pedagogia da UEG – Campus Crixás contempla a EREER apenas na disciplina *Pedagogia do Campo*, de forma limitada e pouco estruturada, o que evidencia a necessidade de revisão e ampliação curricular para garantir uma inserção mais consistente e efetiva do tema na formação dos pedagogos.

c.4) PPC do curso de Pedagogia da UEG – Campus de Campos Belo

Tabela 13 - PPC do curso de Pedagogia da UEG – Campus de Campos Belo

**Disciplinas (ou componente curricular) que tratam sobre EREER**

**PPC PEDAGOGIA - UEG CAMPOS BELO**

Disciplinas	Condição	Nº		
		Obrigatória	Eletiva/optativas Alternativa	Extracurricular
Diversidade, Cidadania e Direitos	X	4		60

Educação e Diversidade	X	4	72
<b>Outro componente curricular sobre EREER</b>			
NC			
<b>Disciplinas de forma geral com conteúdos ou referências sobre EREER</b>	<b>Conteúdos?</b>	<b>Referências bibliográficas</b>	
Diversidade, Cidadania e Direitos	X	X	
Educação e Diversidade	X	X	

Fonte: Pesquisa Nacional

No PPC do curso de Pedagogia da UEG – Campus de Campos Belo, observa-se a presença de duas disciplinas obrigatórias que contemplam a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER): *Diversidade, Cidadania e Direitos* (com carga horária de 60 horas e 4 créditos) e *Educação e Diversidade* (com 72 horas e 4 créditos). Ambas estão identificadas como componentes curriculares que apresentam conteúdos e referências bibliográficas relacionados à EREER, o que indica um esforço mais sistemático de inserção da temática na matriz curricular do curso comparando ao campus de Crixás.

#### c.5) PPC do curso de Pedagogia da UEG – Campus de Anápolis

Tabela 14 - PPC do curso de Pedagogia da UEG – Campus de Anápolis

Disciplinas (ou componente curricular) que tratam sobre EREER						
PPC PEDAGOGIA-UEG CAMPUS ANÁPOLIS DE CIEN SÓCIO-ECON.						
Condição						
Disciplinas		Obrigatória	Eletiva/optativas	Alternativa	Extracurricular	Nº créditos CC/H
Diversidade, direito e cidadania		X				4 64
<b>Outro componente curricular sobre EREER</b>						
NC						
<b>Disciplinas de forma geral com conteúdos ou referências sobre EREER</b>		<b>Conteúdos?</b>			<b>Referências bibliográficas</b>	
Diversidade, direito e cidadania		X				X

Fonte: Pesquisa Nacional

No Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEG – Campus Anápolis se identifica apenas uma disciplina obrigatória relacionada à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER): *Diversidade, Direito e Cidadania*, com carga horária de 64 horas e 4 créditos. Essa disciplina está registrada como possuindo tanto conteúdos quanto referências

bibliográficas vinculadas à temática, o que evidencia um esforço institucional de contemplar a EREER no currículo.

Contudo, a presença de apenas um componente curricular explícito que aborda a EREER demonstra uma limitação significativa na inserção do tema no PPC de Pedagogia. Embora a disciplina em questão seja obrigatória e contemple referências, não há indícios de outros componentes que tratem da temática de forma complementar ou transversal. Essa ausência compromete a consolidação da perspectiva interdisciplinar e transversal preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, restringindo a abordagem a um espaço específico e pontual.

Agora, apresentaremos na tabela 15, novos dados sobre os PPCs, há somente dados acerca das **disciplinas curriculares gerais** dos cursos de Pedagogia, as quais contemplam o conteúdo ou fazem referência à EREER.

**Tabela 15** – quantitativo de disciplinas de **forma geral** com conteúdo ou referências sobre EREER

<b>Disciplinas de forma geral com conteúdo ou referências sobre EREER</b>	<b>Total</b>
PPCs analisados	18

Na tabela 16 trazemos as disciplinas de forma geral que têm conteúdo ou fazem referência à EREER.

**Tabela 16** - Disciplinas gerais dos PPCs de Pedagogia que têm conteúdo ou fazem referência à EREER

<b>Disciplinas de forma geral com conteúdo ou referências sobre a Erer</b>		Condição				Nº	C/H	Cont	Referênci
Universidade	Nome da Disciplina	obri	Eletiva/	Alter	Extra	créd		e-	as biblio-
		gató	optativa	nativ	curric	ito		údos	gráficas
		ria	s	a	ular			?	
UNEMAT – Campus de Sinop	Pressupostos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil I	X				4	60	Sim	Não
UNEMAT - Campus de Sinop	Metodologias de História para o Início da Escolarização 60	X				4	60	Não	Sim
UNEMAT - Campus de Sinop	Pressupostos Antropológicos da Educação	X				4	60	Sim	Sim
UEMS- Campus de Campo grande	Educação e diversidade		X			NC	NC	Sim	Sim
UEMS- Campus de	Educação para as Relações Étnico-raciais	X				NC	102		

Campo Grande						Sim	Sim
UEMS - Campus de Dourados	Movimentos Sociais e Educação	X	NC	34	Sim	Sim	
UEMS- Campus de Maracaju	Educação em Direitos Humanos e Movimentos Sociais	X	NC	102	Sim		Não
UEMS- Campus de Maracaju	Educação camponesa e indígena	X	NC	68	Sim		Sim
UEMS- Campus de Maracaju	História e Cultura: Afro- brasileira e Povos Itinerantes	X	NC	102	Sim		Sim
UEG – Campus de Quirinópolis	Diversidade, Cidadania e Direitos	X	4	60	Sim		Sim
UEG – Campus de Quirinópolis	Educação e Relações de gênero	X	NC	NC	Sim		Não
UEG – Campus de Anápolis	Diversidade, direito e cidadania	X	4	64	Sim		Sim
UEG- Campus de Jussara	Diversidade, Cidadania e Direitos	X	NC	NC	Sim		Sim
UEG- Campus de Jussara	Educação Especial e inclusão	X	4	60	Sim		Sim
UEG – Campus de Campos Belo	Diversidade, Cidadania e Direitos	X	4	60	Sim		Sim
UEG – Campus de Campos Belo	Educação e Diversidade	X	4	72	Sim		Sim
UEG - Campus de Inhumas	História de Goiás e Folclore Goiano	X	4	60	Sim		Não
UEG - Campus de Crixás	Pedagogia do campo	X	2	30	Sim		Não

Fonte: Pesquisa Nacional

A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das instituições UEMS, UEG e UNEMAT evidencia avanços pontuais, mas também lacunas significativas na efetivação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na formação inicial de professores pedagogos. Observa-se que, embora as disciplinas voltadas à temática estejam presentes em diferentes condições — obrigatórias, optativas ou gerais —, com o predomínio em disciplinas obrigatórias. Tal fato garante que todos os estudantes de Pedagogia tenham, ao menos, um contato inicial com o estudo da história e da cultura africana, bem como com a trajetória do povo negro e indígena no Brasil, contemplando suas lutas e contribuições para a sociedade brasileira.

Mas a sua distribuição permanece desigual entre os campi e muitas vezes restrita a cargas horárias reduzidas, portanto, de forma geral, ainda é limitada a presença da temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nos currículos dos cursos de Pedagogia das instituições públicas da região Centro-Oeste.

Analisando, os dados acerca das **disciplinas gerais**. Na UEG, observam-se que há uma diversidade de nomenclaturas para as disciplinas (*Diversidade, Cidadania e Direitos, Educação e Relações de Gênero, História de Goiás e Folclore Goiano*), mas no geral com carga horária reduzida, o que limita uma discussão mais ampla a respeito da EREER.

Em cursos como o da UEMS – Maracaju, destacam-se disciplinas de maior consistência à temática, tais como *História e Cultura Afro-brasileira e Povos Itinerantes e Educação Camponesa e Indígena*, que contemplam tanto conteúdos quanto referências bibliográficas. Em contrapartida, na UNEMAT – Sinop, apesar da presença de três disciplinas obrigatórias: *Pressupostos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil I, Metodologias de História para o Início da Escolarização 60, Pressupostos Antropológicos da Educação*, que estão relacionadas à temática, apenas parte delas apresenta conteúdos curriculares específicos, sendo que outras se limitam a referências bibliográficas, o que enfraquece a compreensão de como se tem trabalhado a EREER nestas disciplinas. Essa constatação revela que a implementação da EREER ocorre de forma **fragmentada e assimétrica**, o que compromete sua efetividade.

A cerca dessas fragilidades descritas nos PPCs de Pedagogia, Gomes (2012a), alerta que a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) exige uma abordagem contínua e transversal no currículo, pois somente assim é possível superar visões superficiais e realmente contribuir para a desconstrução do racismo estrutural presente na sociedade.

#### **2.4 Análise dos PPCs: discussões possíveis**

Conforme destaca Araujo (2015), foi por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que o ensino superior passou a assumir o papel de espaço institucional responsável pelo cumprimento da legislação relacionada à EREER, especialmente por meio da oferta de programas de formação inicial e continuada de professores.

Essa orientação é reforçada pelo documento oficial do Brasil (2004), que estabelece que os cursos superiores devem incluir, em seus conteúdos disciplinares e nas atividades curriculares, a Educação para as Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento das questões e temáticas relacionadas aos afrodescendentes.

Entretanto, como evidenciado na análise dos dados anteriormente apresentada, observa-se que ainda são escassas as disciplinas que abordam a EREER nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos de Pedagogia na região Centro-Oeste. Diante desse

cenário, torna-se urgente a ampliação e o fortalecimento da presença dessa temática em todos os currículos, como estratégia fundamental para o enfrentamento do racismo e da discriminação racial no ambiente educacional.

A título de exemplificação, verifica-se que, nos campus das universidades públicas UNEMAT, UEMS e UEG, há, em média, de uma a três disciplinas — entre obrigatórias, eletivas/optativas e de caráter geral — que abordam a temática das relações étnico-raciais em seus currículos.

No conjunto das disciplinas analisadas, nota-se que a maioria está inserida no núcleo obrigatório do curso, o que é positivo por garantir o alcance desses conteúdos a todos os estudantes. No entanto, **essa obrigatoriedade não tem sido suficiente para garantir que a EREER seja tratada de forma transversal**, conforme propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais (DCNERER). Na prática, a abordagem do tema segue restrita a componentes isolados, sem articulação com o restante do currículo.

Isso compromete a formação integral do futuro professor e perpetua pelo currículo a invisibilização das contribuições históricas, culturais e sociais dos povos negros, indígenas e outros grupos marginalizados.

Observa-se também que nos cursos de Pedagogia, embora algumas disciplinas apresentem conteúdos relacionados à temática étnico-racial, há uma ausência significativa de referências bibliográficas específicas que sustentem teoricamente essas abordagens. Em muitos casos, a temática aparece de forma pontual, desvinculada de autores negros, africanos ou indígenas, o que compromete a profundidade e a criticidade necessárias para uma formação docente comprometida com a equidade racial.

Portanto, embora haja sinais de avanço, os dados indicam que a implementação da EREER nos cursos de Pedagogia, mesmo após 20 anos do início da lei, ainda é limitada e desarticulada.

A necessidade de revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) mostra-se premente, assim como a ampliação do repertório bibliográfico adotado, incorporando autores e autoras engajados na luta antirracista. Da mesma forma, é imprescindível qualificar a formação docente inicial, de modo a viabilizar uma educação verdadeiramente plural, democrática e comprometida com os direitos humanos e com a justiça social.

Essa configuração curricular, marcada por lacunas e abordagens pontuais, evidenciou a urgência de repensar a estrutura da formação inicial docente nos cursos das universidades estaduais. Com base nessa constatação, buscou-se elaborar propostas que contribuam para

uma reorganização curricular mais coerente com as diretrizes da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e com os princípios de uma educação comprometida com a equidade e a diversidade.

Desta maneira, em **formação do Pedagogo** queremos destacar a importância de se investir na formação inicial do pedagogo e de outros professores, garantindo que a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) seja contemplada nos processos formativos de nível superior, pois dessa forma, será possível promover, no ambiente escolar, o reconhecimento e a valorização de todas as culturas.

Gomes (2005b) sustenta que a formação docente deve articular a valorização das identidades negras ao enfrentamento do racismo, por meio de práticas pedagógicas concretas. Essa perspectiva busca romper com a suposta neutralidade racial presente na Educação, possibilitando a formação de professores críticos e comprometidos com a problematização das desigualdades raciais que atravessam a escola e a sociedade.

Ressalta-se que esse profissional atua diretamente na Educação Básica (Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental) que são etapas de ensino cruciais para a construção de uma educação antirracista, inclusiva e plural.

Nos tópicos seguintes, discutiremos o **anticolonialismo** como uma perspectiva capaz de ressignificar o currículo escolar, apontando caminhos para torná-lo mais flexível, inclusivo e sensível à diversidade cultural e epistemológica da realidade brasileira. Nesse sentido, a valorização das identidades negras e o combate ao racismo, por meio de práticas pedagógicas concretas, configuram-se como princípios fundamentais. Munanga (2005) reforça que esse processo é imprescindível para desconstruir estereótipos, superar a hegemonia eurocêntrica ainda dominante nos currículos escolares e promover a valorização da diversidade cultural que constitui o Brasil.

#### **2.4.1 A formação do Pedagogo**

Desde a década de 1930, com a influência do movimento escolanovista, consolida-se no Brasil uma tradição na formação de professores que compreende o pedagogo como o profissional responsável pelo ensino às crianças (Libâneo, 2001). Considerando-se a amplitude do campo de atuação desse profissional — que abrange diferentes instituições e espaços educativos —, torna-se imprescindível a oferta de cursos de formação inicial de qualidade nas Instituições de Ensino Superior (IES), a fim de prepará-lo adequadamente para os desafios da prática pedagógica.

Nesse sentido, Godoy (2017) enfatiza a importância de incluir, na formação dos pedagogos, discussões aprofundadas sobre as relações étnico-raciais. Isso porque esses profissionais, além de atuarem na docência, também exercem funções na coordenação pedagógica e na gestão escolar, envolvendo-se diretamente com os processos, práticas, estruturas e contextos que organizam o cotidiano das instituições de ensino. Tal posição os torna sujeitos estratégicos na construção de uma educação comprometida com o enfrentamento do preconceito e da discriminação racial.

Segundo Brasil (2004), a formação docente deve ser sólida e consistente, de modo a capacitar o/a professor/a para realizar, no cotidiano escolar, uma reeducação voltada às relações raciais entre os diversos grupos étnico-raciais — incluindo descendentes de africanos, europeus, asiáticos e povos indígenas. Essa formação é essencial para que os/as educadores/as possam lidar de forma crítica e consciente com as tensões geradas pelo racismo e pelas diversas formas de discriminação. Afinal, contribuir para a superação do racismo é uma responsabilidade atribuída a todos os profissionais da educação, independentemente de sua origem étnico-racial, crença religiosa ou posicionamento político.

A preparação do/a professor/a para atuar com a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) é, portanto, fundamental para que ele/ela possa orientar os estudantes quanto às desigualdades historicamente construídas entre brancos e negros, além de desconstruir o mito da democracia racial ainda presente em nossa sociedade. Para alcançar esses objetivos, o/a pedagogo/a deve iniciar seu trabalho com as turmas por meio do reconhecimento das diferenças sociais e étnicas. Como destaca Maggie (2008, p. 34), é preciso que “[...] os mestres ensinem às crianças que elas não são iguais, que são diferentes, cada qual com uma identidade própria”, promovendo, assim, uma educação que valorize a diversidade e contribua para a formação cidadã crítica e inclusiva.

A autora Gomes (2003), ao refletir sobre a educação e a identidade negra — compreendida como uma construção social, histórica, cultural e plural —, destaca a importância da formação de professores e professoras comprometidos com a valorização da diversidade. Em suas análises, ela propõe discussões fundamentais acerca das representações do corpo negro e do cabelo crespo, elementos que devem ser abordados criticamente no contexto escolar. Segundo a autora, é essencial promover uma identidade negra positiva, rompendo com estigmas e estereótipos socialmente construídos que recaem sobre esses traços físicos.

Afinal, como enfatiza Gomes (2003, p. 170), “[...] aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também, valores, crenças e hábitos, assim como

preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade”. Isso reforça o papel da escola como espaço de construção de identidades, sendo, portanto, um campo estratégico para o enfrentamento do racismo e da discriminação.

Dessa forma, no campo educativo, torna-se imprescindível que os professores redimensionem suas práticas políticas e pedagógicas, fundamentando-as na Educação para as Relações Étnico-Raciais, ancoradas em princípios de justiça social e cidadania. Contudo, esse movimento precisa ser coletivo, envolvendo todos os profissionais da educação, e não apenas aqueles que já demonstram sensibilidade e compromisso político-afetivo com as questões étnico-raciais. Como afirmam Fernandes, Cinel e Lopes (2016), trata-se de uma responsabilidade institucional que deve estar incorporada de maneira efetiva no cotidiano escolar. É necessário, portanto, que no âmbito da escola que se

- estabeleça estratégias para o trato pedagógico das diferenças e da diversidade como elementos positivos e enriquecedores do processo educativo, descartando a homogeneidade como padrão;
- consolide uma cultura escolar cotidiana de reconhecimento e respeito às diversidades, às peculiaridades e ao repertório cultural dos povos negros e indígenas, sem hierarquias, tornando-se espaço de inclusão e de disseminação da consciência do racismo presente na sociedade brasileira;
- promova, entre suas/eus profissionais, o reconhecimento da necessidade de se construir coletivamente alternativas pedagógicas, atendendo de forma eficiente e positiva o segmento negro da população que majoritariamente frequenta a escola pública (Viana, Silva; Silva, 2022, p. 10)

Sendo assim, são necessárias ações (re)estruturantes na Educação que venham desde a formação inicial do/a professor/a e alcance sua formação continuada; essa que

[...] compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015, cap. 6, art. 16, p. 13)

Os momentos de formação docente constituem espaços privilegiados de troca de saberes e experiências, nos quais os/as professores/as podem, de forma colaborativa, refletir sobre suas práticas pedagógicas, revisar metodologias e reorganizar elementos centrais do trabalho escolar — como o plano anual, a seleção de conteúdos e os projetos a serem desenvolvidos com os estudantes. Essas formações possibilitam, ainda, a construção coletiva de planos de ensino que contemplem o “[...] reconhecimento e valorização da história e

cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, [...] à formação para a cidadania responsável” (Brasil, 2004, p. 2).

Considerando que a escola é um espaço fundamental para o desenvolvimento de uma pedagogia da diversidade, torna-se essencial que a história e a cultura africana e afro-brasileira sejam efetivamente inseridas no currículo escolar, com o objetivo de superar a discriminação racial, desconstruir o mito da democracia racial e combater os preconceitos e estereótipos ainda presentes no cotidiano educacional (Gomes, 2012b). Nesse contexto, a formação continuada assume um papel estratégico para qualificar o trabalho pedagógico e fortalecer o compromisso ético-político dos profissionais da educação com a justiça social e a equidade étnico-racial.

Há um desafio posto para a escola e para a formação do professor, que é o de trabalhar com um currículo que necessita

[...] adequar-se as avaliações standartizadas nacionais e internacionais ou construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas? (Gomes, 2012b, p. 99).

Torna-se indispensável a oferta de formação continuada que possibilite ao/à professor/a questionar e superar teorias e práticas pedagógicas que privilegiam perspectivas eurocêntricas e colonizadoras no ensino. Essa formação deve favorecer a construção de um processo educativo pluricultural e multicultural, comprometido com a valorização da diversidade étnica e cultural do povo brasileiro. É necessário, portanto, garantir espaço no currículo escolar para a inserção de “[...] sujeitos e culturas antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento” (Gomes, 2012b, p. 99).

No contexto do Ensino Fundamental, recomenda-se que os/as professores/as formados em Pedagogia adotem, no tratamento da temática racial, uma abordagem interdisciplinar e multidisciplinar, desenvolvendo projetos pedagógicos que contemplem as especificidades dos sujeitos em suas dimensões familiares, culturais e sociais (Brasil, 2009). Dessa forma, a escola pode tornar-se um ambiente verdadeiramente inclusivo, em que a diversidade seja reconhecida como um valor formativo e transformador.

Ao abordar tratar a questão racial como conteúdo dentro do currículo se faz necessário trabalhar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade a fim de que se incorpore a

[...] história e cultura do povo negro, promovendo constantes diálogos entre o tema étnico-racial e os demais conteúdos trabalhados na escola, estabelecendo conexões entre a vida diária das/os estudantes, suas condições de vida e situações de

desigualdades enfrentadas na sociedade. Isso contribui para a concretização de uma proposta curricular não eurocêntrica, vinculada à realidade brasileira de diversidade e pluralismo e para a promoção da igualdade étnico-racial (Viana, Silva; Silva, 2022, p. 9).

No ambiente escolar, é fundamental que o trabalho pedagógico estabeleça um diálogo contínuo com a realidade social dos estudantes, de modo a fortalecer o enfrentamento aos preconceitos e à discriminação racial. Nesse sentido, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm um papel crucial na formação de professores comprometidos com uma educação antirracista, que reconheçam e valorizem a diversidade étnica e cultural do povo brasileiro como elemento estruturante de sua prática docente. De acordo com Brasil (2006, p. 126), essa formação deve:

- Capacitar os (as) profissionais de educação para, em seu fazer pedagógico, construir novas relações étnico-raciais; reconhecer e alterar atitudes racistas em qualquer veículo didático-pedagógico; lidar positivamente com a diversidade étnico-racial;
- Capacitar os (as) profissionais de educação a incluírem a História e cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, assim como novos conteúdos, procedimentos, condições de aprendizagem e objetivos que repensem as relações étnico-raciais.

É necessário investir na capacitação de professores e professoras pedagogos/as, especialmente para que, ao ministrarem disciplinas como Geografia e História, sejam capazes de promover reflexões críticas sobre atitudes racistas e preconceituosas. Além disso, essa formação deve possibilitar que esses profissionais evidenciem, em sala de aula, a importância do respeito e da valorização da cultura afrodescendente no Brasil, contribuindo para a construção de uma educação comprometida com a equidade e a justiça social, pois

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (Brasil, 2001, p. 15).

O êxito na implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais depende, sobretudo, do desalienamento das práticas pedagógicas, o que implica romper com o etnocentrismo europeu historicamente arraigado na educação brasileira. Para isso, torna-se necessário substituir os modelos pedagógicos baseados em uma perspectiva eurocêntrica, os quais desconsideram as especificidades regionais, bem como a história e a cultura dos

diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira, especialmente a população negra. Esse modelo hegemônico contribui para o apagamento das contribuições afro-brasileiras na construção da identidade nacional.

Nesse contexto, destaca-se a importância de adotar uma abordagem baseada na descolonialidade, que reconheça e valorize os saberes marginalizados e contribua para a construção de um currículo mais plural. Conforme argumenta Mignolo (2003, p. 279), investir em “[...] Estudos Subalternos poderia contribuir para descolonizar a pesquisa, refletindo criticamente sobre sua própria produção e reprodução do conhecimento e evitando a reinscrição das estratégias de subalternização.” Assim, uma educação antirracista e verdadeiramente democrática deve estar alicerçada em práticas pedagógicas que enfrentem a colonialidade do saber e promovam o reconhecimento da diversidade de epistemes presentes na sociedade brasileira.

A incorporação de uma perspectiva anticolonial no campo da Pedagogia pode desempenhar um papel fundamental na desconstrução da visão tradicional de ensino, ainda fortemente enraizada nos moldes eurocêntricos que historicamente moldaram a educação brasileira. Tal abordagem é essencial para promover uma mudança significativa na forma de pensar dos estudantes do Ensino Fundamental, possibilitando o rompimento com a continuidade de um pensamento hegemônico que, além de invisibilizar, distorce e subestima a riqueza e a complexidade da cultura brasileira — em especial as contribuições dos povos negros e indígenas. Ao propor a valorização de saberes plurais e localmente enraizados, o estudo anticolonial contribui para a construção de uma educação mais crítica, inclusiva e comprometida com a justiça social e a equidade étnico-racial; já que

[...] na história da escola brasileira – seja ela básica ou superior – as marcas deixadas pelos colonizadores no processo de formação cultural do País no que tange as hierarquias e classificações sociais, acabaram sabotando as formas de sentir, de pensar, de saber e produzir conhecimentos elaborados entre negros e indígenas, destituindo-os de sua importância na formação das culturas nacionais para além de lembranças e datas comemorativas episódicas e/ou folclóricas (Neto, 2016, p. 35).

As marcas deixadas pelo processo de colonização permaneceram fortemente enraizadas na estrutura do ensino brasileiro, perpetuando hierarquias de gênero, étnico-raciais e culturais. Como consequência, houve um apagamento sistemático das formas de sentir, pensar, saber e produzir conhecimento das populações negras e indígenas. Esses saberes, historicamente marginalizados, foram relegados a espaços periféricos no currículo escolar, muitas vezes reduzidos a abordagens superficiais em datas comemorativas, que, por sua vez,

reforçam estereótipos e distorcem as identidades e contribuições dos povos originários. Constata-se, segundo Neto (2016, p. 38) que

[...] ao longo da história da escola no Brasil as práticas culturais dos grupos socioculturais lidos na chave das minorias foram/são tratadas como despossuidoras de complexidades.

Isso, em larga medida contribui no processo de construção dessa esquizofrênica condição de ser brasileiro, posto que forçosamente, pelo menos entre os afro-brasileiros e índio-brasileiros, nos foi imposto desaprender ou negar as práticas culturais que nos identifica e singulariza no mundo, como se estes grupos sociais não apresentassem formas sofisticadas e complexas de ler o mundo à sua volta, como se não fossem possuidores de intelecto.

Ao incorporar uma visão colonialista em sua organização curricular e prática pedagógica, a escola contribuiu para a marginalização das práticas culturais dos povos tradicionais, em especial dos negros e indígenas. Essa postura resultou na desvalorização de suas culturas, saberes e formas de existência, relegando seus representantes à condição de subalternos no espaço escolar e, conseqüentemente, na sociedade. Tal processo reforçou estigmas e hierarquias que ainda persistem, dificultando a construção de uma educação verdadeiramente plural e inclusiva.

Dussel (1977, p. 58) alerta que “a alienação de um povo ou indivíduo singular é fazer-lhe perder seu ser ou incorporá-lo como movimento, aspecto ou instrumento do ser de outro [...] Aliena-se o ser do outro ao deslocá-lo de seu próprio centro, ao fazê-lo girar em torno do centro da totalidade alheia”. A alienação colonial, por exemplo, está em não poder valorizar a história e os conceitos geográficos do Brasil, deixando-os de lado em detrimento de uma visão de mundo externa, que não reflete a realidade e a riqueza cultural do nosso país.

O/a professor/a Pedagogo/a ao tratar da Educação para as Relações Étnico-raciais tem a possibilidade de “[...] enfatizar suas contribuições sociais, econômicas, culturais, políticas, intelectuais, experiências, estratégias e valores (Brasil, 2006, p. 72) do povo negro no Brasil e o colocar como um agente histórico.

Mesmo porque “a educação não é algo isolado, abstrato, mas está relacionado com a sociedade e a cultura de cada época. Estas produzem ideais e tipos humanos que a educação trata de realizar” (Luzuriaga, 1984, p. XV); ou seja, é com novas ideologias que vamos diminuir os preconceitos raciais arraigados na mentalidade social.

A escola precisa avançar na integração entre os saberes escolares, a realidade social e a diversidade étnico-cultural, reconhecendo que os/as professores/as devem entender a educação como um espaço privilegiado para o debate sobre questões como ética, diversidade,

cultura, sexualidade, identidade, entre outras. Essa abordagem vai além dos saberes historicamente acumulados pela humanidade, conforme destaca Gomes (2005a).

Nas aulas das distintas disciplinas curriculares, será adotada uma postura crítica sobre o nosso espaço territorial, destacando o modo de pensar e sentir do povo brasileiro, e resgatando a cultura que foi historicamente subjugada pela visão do colonizador, afinal

[...] a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afrobrasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (Gomes, 2012b, p. 100).

A demanda pela Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na Educação Básica e no Ensino Superior exige mudanças significativas nas representações presentes nas práticas curriculares, bem como a reestruturação dos livros didáticos brasileiros, que ainda mantêm uma visão eurocêntrica no ensino. É necessário, portanto, promover um processo educativo que adote novas perspectivas e esteja alinhado à política da diversidade cultural do povo brasileiro. Nesse sentido, é imprescindível pensar em uma educação verdadeiramente comprometida com a multiculturalidade. Afinal, ela é capaz

[...] de proporcionar o repensar sobre ações cotidianas de discriminação e de preconceito e de questionar o monoculturalismo e o etnocentrismo presentes na sociedade, inclusive na escola. Isso tudo a partir da reflexão crítica dos processos históricos, culturais e sociais de dominação, por meio da desconstrução, da articulação e do resgate, de forma a promover o respeito e a valorização da diversidade cultural, de gênero e de classe (Caprini; Deorce, 2018, p. 6).

Ou seja, o/a professor/a precisa ter uma formação contínua que lhe permita exercer uma atuação social na escola em que trabalha, capacitando-o/a a utilizar estratégias didáticas e pedagógicas que ajudem os estudantes a se tornarem sujeitos críticos e emancipados. Isso implica em ser capazes de refletir sobre o preconceito e a discriminação étnica, cultural e racial ainda arraigados em nossa sociedade, além de ressignificar os currículos escolares. Mesmo porque Gomes (2012b, p. 102), depois de analisar a o currículo escolar, ressalta que:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

É imprescindível mudar a formação dos professores, considerando a ausência histórica de conhecimentos sobre a cultura afrodescendente. Isso exige a anticolonização do currículo, que ainda é eurocêntrico e monocultural, privando os estudantes do conhecimento dos saberes históricos africanos e afro-brasileiros. Como destacam Caprini e Deorce (2018, p. 6), “[...] é necessário adotar práticas e atitudes inovadoras para rompermos com uma mentalidade de discriminação”.

Essa mudança estrutural passa pela reorganização curricular dos cursos de Pedagogia, para que estes promovam uma compreensão mais aprofundada das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). Afinal, é nesses espaços de formação que se preparam os futuros professores e pedagogos, responsáveis por atuar na Educação Básica brasileira.

## 2.5 A Libertação filosófica das ideias coloniais

A obra *Filosofia da libertação* de Dussel se dedica “aos povos do terceiro mundo, que vencem o fratricídio; à mulher camponesa e proletária, que suporta o uxoricídio; à juventude do mundo inteiro que se rebela contra o filicídio e aos anciãos sepultados vivos nos asilos pela sociedade de consumo” (Dussel, 1977, p. 5), ou seja, é dedicada àquelas que resistem de algum modo à opressão.

A história do Brasil tem suas origens no processo de colonização, durante o qual os colonizadores europeus viam a terra como exótica, cujo único propósito era enriquecer a metrópole portuguesa com suas riquezas locais, como o pau-brasil, o ouro e outros recursos. Essa dominação não se limitou à exploração econômica, mas se estendeu também ao campo cultural e intelectual, já que os povos originários eram considerados incultos e indesejáveis de receber o mesmo tratamento que os europeus.

A dominação e alienação do centro (Europa) contra a periferia (América Latina), veio de maneira “natural” e ainda justificada pelo pensamento da filosofia moderna; uma vez que esses povos eram “apenas a mão-de-obra, se não irracionais, ao menos “bestiais”, incultos – porque não têm a cultura do centro – selvagens ... subdesenvolvidos” (Dussel, 1977, p. 9-10). Conceição; Santos; Mafra (2023, p. 25) nos alertam que:

A invenção da figura do “europeu civilizado”, branco, burguês e heterossexual (masculino) constitui o lado de negação de outras territorialidades de povos/ grupos sociais, classe, gênero, raça e sexualidades, e coloca-o como superior as outras culturas, epistemes e racionalidades, sobretudo, na África e América Latina

A ideia do "europeu civilizado", perpetuada por séculos, serviu como justificativa para marginalizar certos grupos, excluindo-os da cultura valorizada pela sociedade. Esse imaginário do "não civilizado" gerou, por sua vez, discriminação e preconceito racial, cujos efeitos persistem até os dias atuais.

E, tal processo de discriminação racial do “europeu civilizado” com outros grupos, fez com que os negros, por exemplo, estejam sempre em um processo de “[...] comparação. Primeira verdade. Eles são comparação, ou seja, eles se preocupam constantemente com a autovalorização e com o ideal do ego. Cada vez que entram em contacto com um outro, advêm questões de valor, de mérito” (Fanon, 2008, p. 176). Deixando os negros, muitas vezes, em um contínuo processo de afirmação de seu valor social e cultural.

Sabe-se que é natural a defesa de nossa identidade de grupo, quando somos negligenciados e desvalorizados, desta maneira,

Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (Munanga, 1994, p. 177-8)

Munanga explica que nossa identidade de grupo demarca o território ao qual pertencemos, ao mesmo tempo em que evoca nossas diferenças individuais e interesses em relação aos demais grupos. Para os grupos étnicos da América Latina, é relevante buscar a Filosofia da Libertação, pois ela deve contribuir para a transformação de nossa realidade social e política. Nesse sentido, ela precisa estar ativamente envolvida nas lutas e experiências dos povos oprimidos (Dussel, 2005).

Sabe-se que “o centro se impôs sobre a periferia, há cinco séculos, mas até quando? Não terá chegado ao seu fim a preponderância do centro?” (Dussel, 1977, p. 10).

Muitas de nossas ações ainda estão voltadas ao pensamento do centro. Nesse contexto, é a *Filosofia da Libertação* que deve se ocupar da questão do reconhecimento do outro, não apenas em relação ao opressor, mas também no que diz respeito ao reconhecimento que o oprimido faz de sua própria situação. Isso é fundamental para que ele tenha consciência de seu status de vítima e, assim, possa buscar mudanças em sua condição (Dussel, 1977).

Embora a **Filosofia da Libertação** na América seja uma corrente recente, seus ideais históricos antecedem a filosofia moderna europeia (Dussel, 1977). Fica, então, o

questionamento: por que ainda persistem em nossos currículos os conceitos que valorizam os povos europeus em detrimento de nossa própria cultura?

Provavelmente, isso ocorre porque nossas Instituições de Ensino Superior (IES) ainda não compreendem plenamente a necessidade de transformar o ensino acadêmico, que continua sendo uma "imitação ou repetição na periferia da filosofia vigente no centro" (Dussel, 1977, p. 16).

É fundamental, portanto, transformar essa realidade desde a formação do professor, para que esse novo modo de pensar chegue ao professor em sua formação inicial e se reflita em novas possibilidades de ensino. Isso permitirá a valorização de nossa cultura e de nosso povo dentro das escolas, porque

Há séculos que a Europa impede o avanço dos outros homens e os submete a seus desígnios e à sua glória; há séculos que, em nome de uma suposta "aventura espiritual", vem asfixiando a quase totalidade da humanidade. Vemo-la hoje oscilar entre a desintegração atômica e a desintegração espiritual. E, todavia, no plano das realizações" pode dizer-se que ela foi bem sucedida. A Europa assumiu a direção do mundo com ardor, cinismo e violência. E vemos como a sombra de seus monumentos se estende e se multiplica. Cada movimento da Europa fêz estalar os limites do espaço e os do pensamento. A Europa recusou-se a toda humildade, a toda modéstia, e também a toda solicitude, a toda afeição (Fanon, 1968, p. 271-2).

É preciso, portanto, remodelar o currículo brasileiro, que ainda está profundamente fundamentado na "hegemonia branca". Dussel (2005) nos leva a repensar a construção teórico-crítica presente em nossas escolas e universidades, que evidenciam nos currículos a produção de conhecimentos privilegiando a perspectiva do centro (Europa). Essa perspectiva ainda determina como os diferentes conceitos e sentidos teóricos devem ser compreendidos nos mais variados campos das Ciências Sociais.

É necessário, assim, criar um currículo que de fato promova o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras, favorecendo a valorização da identidade de grupo, posto que essa

[...] se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas lingüísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana (Gomes, 2005b, p. 41).

Ou seja, é necessário um currículo que, de fato, resgate todo o valor cultural e social dos povos afrodescendentes no Brasil, e não apenas cumpra uma exigência legal. Muitas vezes, a legislação é apenas refletida na inclusão de uma ou outra disciplina no currículo escolar e acadêmico, abordando brevemente as questões relacionadas aos negros e indígenas.

Contudo, como argumenta Dussel (2005), nossa construção enquanto sujeitos se dá em um constante diálogo com o mundo.

A valorização da identidade é essencial para que possamos reelaborar as diferenças, promovendo a autovalorização do grupo e proporcionando força para realizar reivindicações sociais e políticas que lhes beneficiem, articulando poder e cultura (Gomes, 2005b).

Isso reforça a necessidade de ressignificar as práticas de organização curricular, a fim de contribuir para a transformação do ensino, que use também dos conceitos anticoloniais, em que se traga

[...] a transformação de sentir-pensar-produzir o nosso espaço geográfico, uma mudança que leve em conta as diversas vozes, incluindo as historicamente excluídas, que considere outras formas de organização, de identidades, de discursos, imagens, de saberes e experiências (Suess, Silva, 2019, p. 12).

É fundamental construir um currículo que inclua os grupos historicamente silenciados em seu valor cultural e social. Como destaca Dussel (1977), é necessário libertar o pensamento da sociedade brasileira, historicamente dominado pelo pensamento do centro — isto é, europeu —, o que nos colocou, enquanto povo colonizado, à margem tanto da história quanto da cultura.

Formando-se no ensino brasileiro “[...] uma ruptura radical com tais projetos globais. Não são (ou, pelo menos, não apenas) nem narrativas revisionistas nem narrativas que pretendam contar uma verdade diferente, mas, sim, narrativas acionadas pela busca de uma lógica diferente” (Mignolo, 2003, p. 47).

A proposta de Mignolo (2003) não é eliminar a história do branco europeu, mas sim ampliar as possibilidades já existentes, incorporando também os conhecimentos dos grupos historicamente tratados como subalternos. Dessa forma, abrem-se novas perspectivas de produção e valorização do saber, rompendo com a lógica de exclusão. Afinal, a dominação europeia nos tornou alienados, ao nos afastar da compreensão de nós mesmos enquanto povo e indivíduos singulares, transformando-nos em meros instrumentos dentro de uma narrativa histórica centrada na Europa. O autor afirma que

O potencial epistemológico do pensamento liminar, de “um outro pensamento”, tem a possibilidade de superar a limitação do pensamento territorial (isto é, a epistemologia monotópica da modernidade), cuja vitória foi possibilitada por seu poder de subalternizar o conhecimento localizado fora dos parâmetros das concepções modernas de razão e racionalidade (Mignolo, 2003, p. 103).

E a Filosofia da Libertação só chegará quando conseguirmos realizar o resgate da identidade cultural latino-americana, posto que essa foi invisibilizada pelos colonizadores europeus, durante muitos séculos.

É urgente combater, em toda a América Latina, o apagamento histórico ao qual o povo negro foi submetido. Esse processo gerou uma forma de educação alienada, na qual os negros eram retratados como sujeitos subalternos e marginalizados. Tratava-se de uma educação marcada pela desvalorização da cultura e da história dos povos colonizados e escravizados — homens e mulheres negros, bem como homens e mulheres indígenas —, negando-lhes protagonismo e humanidade nos processos educativos e sociais. Afinal,

Nota-se que, nesses 469 anos de história da educação brasileira, que se inicia em 1549 com a vinda dos jesuítas para o Brasil, a educação não tem sido um carro chefe no desenvolvimento da sociedade brasileira. É evidente o significativo avanço que tivemos na universalização da educação após a Constituição de 1988, contudo estamos longe da garantia de uma universalização da qualidade mínima na educação brasileira (Saviani, 2008 apud Suess, Silva, 2019, p. 22).

Assim, Saviane nos alerta que precisamos modificar essa dominação cultural e científica que ainda persistem em nossos currículos escolares, nas distintas disciplinas, nessas que até hoje, “[...] nem sempre esteve voltada à emancipação de seus sujeitos, pois foi também utilizada para inculcar ideologias das classes dirigentes e interesses hegemônicos” (Suess, Silva, 2019, p. 24). E para isso acontecer precisamos transformar o contexto atual da educação brasileira, desde a formação inicial dos/as professores/as (muitas vezes aligeirada), até o seu processo de formação continuada.

Não é mais admissível que o ensino e os livros didáticos continuem priorizando exclusivamente a cultura branca em detrimento da história e da cultura dos povos negros e indígenas. Torna-se urgente uma renovação do pensamento filosófico na educação, que deve começar desde a educação básica, com um real enfoque nas experiências, histórias e saberes que representam verdadeiramente o nosso povo.

Afinal, como afirma Dussel (1977, p. 100), “a libertação do oprimido é realizada pelo oprimido, mas por mediação da consciência crítica do mestre, condutor: o intelectual orgânico, com o povo e no povo”. Ou seja, cabe ao(a) professor(a) desempenhar o papel de agente transformador, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Contudo, para que haja a libertação do pensamento hegemônico europeu, é necessário, em primeiro lugar, um esforço científico para identificar um conhecimento ontológico próprio; em seguida, um esforço dialético que confronte a condição de subordinação imposta;

posteriormente, um esforço analético que nos leve a nos posicionar ao lado das vítimas da colonização; além de uma análise crítica das práticas que perpetuam as exterioridades. Por fim, é preciso uma *poiesis* — uma capacidade tecnológica e organizativa — que possibilite a efetiva libertação (Dussel, 1977).

É fundamental que as Instituições de Ensino Superior se comprometam verdadeiramente com os princípios estabelecidos pela Lei 10.639/2003, posteriormente ampliada pela Lei 11.645/2008, assegurando a valorização da história e da luta dos povos negros e indígenas nos currículos escolares. Isso se mostra especialmente relevante nas disciplinas de Arte, Literatura e História, que possuem o potencial de contribuir de forma significativa para a construção de uma consciência crítica e plural sobre a formação do povo brasileiro. No entanto, tais disciplinas, muitas vezes, continuam a reproduzir a narrativa hegemônica do colonizador, o que se faz urgente transformar; pois

A elaboração da estética anticolonial, fundamentada nos exemplos da história e da geografia de lutas dos povos negros e indígenas, demonstrou, epistemologicamente, como o fazer existir dos povos colonizados, através de suas lutas, abre um campo de atuação capaz de romper com a dialética dos contrários, uma ferramenta social importante, na organização do mundo reprodutivista do colonizador (Santos, 2022, p. 10).

É igualmente necessário que o ensino se fundamente em uma política anticolonial, pautada no respeito e na valorização dos povos que compõem a origem histórica e cultural do Brasil, especialmente os povos indígenas e africanos. A anticolonialidade surge, assim, como uma possibilidade concreta de transformação educacional, permitindo romper com as estruturas herdadas da colonização e construir um currículo que reconheça a pluralidade de saberes e histórias silenciados.

### **2.5.1 A anticolonialidade nas disciplinas curriculares de Pedagogia**

É preciso recontar a história dos negros e dos indígenas de modo a demonstrar seu valor cultural, em todas as disciplinas curriculares, reestruturando seus conteúdos e como são ensinados até hoje, posto que embora

[...] os parâmetros tradicional e pretensiosamente universalistas de educação passaram a ser discutidos por entidades do poder público, uma vez que, apesar das diversas iniciativas e ensaios, prevalece a histórica marginalização de certos grupos em meio à educação brasileira, de modo que muito ainda cabe a se fazer para que haja a reversão das desigualdades seculares (Santos; Pinto; Chirinéa, 2018, p. 952).

No Brasil, ainda persistem os parâmetros tradicionais e universalistas no processo de ensino, sendo necessário romper com o mundo maniqueísta que ainda impera — um mundo marcado por espaços dominados pelo poder, pela fome e pela violência (Santos; Pinto; Chirinéa, 2018).

Investindo-se na formação professores com concepções que ultrapassem o universalismo e a europeização do saber é essencial para a construção de um educar comprometido com a resistência e a luta anticolonial. Trata-se de promover um espaço de ensino que incorpore uma política antirracista e anticolonial, superando os limites da geografia crítica tradicional, a qual, por vezes, deixou de contemplar essas dimensões.

Como afirma Santos (2022), é necessário abandonar aquele ensino que apenas descreveu, de forma romântica e maniqueísta, os episódios de violência ocorridos durante o processo de colonização, sem questionar suas raízes estruturais no racismo. Assim,

[...] é preciso trazer a “experiencia anticolonial”, trazer o cotidiano de luta e resistência para dentro das escolas e universidades, e não necessariamente essa experiência precisa ser vivida dentro das instituições, muito pelo contrário, a teoria anticolonial só tem sentido a partir das “experiências anticoloniais”, que foram vividas no cotidiano de lutas e resistências, fora dessas instituições (Santos, 2022, p. 233)

A formação anticolonial precisa ser incorporada nas universidades e, a partir delas, expandir-se para as escolas da Educação Básica por meio de novas propostas pedagógicas, até alcançar a sociedade como uma filosofia de libertação frente às ideias impostas pelo centro. Esse movimento é essencial para romper com os fundamentos do ensino historicamente embasados nas classes dominantes.

As ausências e os silenciamentos historicamente verificados no currículo em relação às matrizes africanas e afro-brasileiras resultam de práticas epistemicidas que deslegitimaram essas referências como fontes válidas de conhecimento. Tal apagamento impediu o desenvolvimento de propostas educacionais comprometidas com a valorização da diversidade étnico-racial que compõe o povo brasileiro (Santos; Pinto; Chirinéa, 2018).

Para alcançarmos, no entanto, mudanças estruturais no processo de ensino, precisamos

Desaprender para aprender a reaprender também que nos levam a perceber formas outras de produção de arte, de culturas e conhecimentos, em contextos escolares, por exemplo, por meio de corpos e almas outros que continuam sendo vilipendiados nas escolas e universidades pelos projetos de homogeneização/higienização/globalização/universalização dos mundos diferentes no Ocidente (Bessa-Oliveira, 2021, p. 1972).

Ou seja, é preciso desaprender e desapegar das antigas teorias homogenistas, globalizadoras e universais e despertar para a libertação do pensar colonialista, resgatando os valores étnicos e culturais dos afrodescendentes que vivem no Brasil; trazendo-nos de acordo com Bessa-Oliveira (2021) “pedagogias” e “filosofias” da diferença em que se reconhecerá a realidade histórica desses corpos, almas e lugares que também são produtores de arte, de cultura e de conhecimentos outros.

E apregoar uma “construção curricular que parte das urgências e demandas da classe trabalhadora, nos desafios cotidianos, e não de uma estrutura fixa de conteúdos que apenas distanciam consideravelmente os sujeitos de sua realidade” (Souza, 2022, p. 237).

Na área da História, é fundamental interromper a prática recorrente de estabelecer comparações que inferiorizam as culturas da América Latina, tratando-as como subalternas e, assim, justificando historicamente o domínio europeu sobre os povos indígenas, negros, ameríndios e outros grupos originários. Essa lógica está intrinsecamente ligada à colonialidade do poder, em que

[...] o eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um *Orbis universalis christianus* até a crença de Hegel em uma história universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada (Mignolo, 2003, p. 41, grifo do autor).

Dessa forma, a partir do que se convencionou chamar de colonialidade do saber, a Europa impôs seu domínio sobre a produção de conhecimento nas Ciências Sociais, consolidando uma hegemonia geopolítica que se estende até o século XXI. Segundo Mignolo (2003), esse processo resultou no controle não apenas do saber, mas também do poder e das diversas dimensões culturais, todas redefinidas a partir da lógica eurocêntrica. Como consequência, houve a desqualificação de outras formas de racionalidade, epistemologia e narrativas históricas, especialmente aquelas oriundas de contextos não europeus, como os saberes africanos, indígenas e latino-americanos.

Ideias que, conforme argumenta Walter Mignolo (2003), foram legitimadas pelos aparatos do Estado, tendo as ciências humanas desempenhado um papel central na construção da imagem do "outro" como inferior. Nesse processo, a História, em articulação com outras disciplinas, contribuiu para a consolidação da noção de progresso, estruturada a partir de uma linearidade temporal que posicionava a Europa como o ápice do desenvolvimento cultural e intelectual, em contraste com os demais continentes, considerados atrasados ou primitivos.

Essa hierarquização epistêmica serviu para justificar a dominação colonial e o silenciamento de saberes alternativos.

No Brasil no ensino da história do país é preciso divulgar a história, a identidade e a cultura dos povos afro-brasileiros e dos africanos para lhes permitir seu autorreconhecimento como sujeito e “[...] desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios” (Oliveira, Candau, 2010, p. 32). Assim,

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade (Brasil, 2004b, p. 12).

É necessário ensinar a história dos negros e dos quilombos a partir de uma perspectiva diferenciada, que valorize as diversas formas de resistência à escravidão, assim como a riqueza cultural, religiosa, social e política dessas populações. Tal abordagem possibilita uma releitura da história do povo brasileiro, rompendo com a narrativa tradicionalmente centrada na ótica do homem europeu, amplamente reproduzida nos livros didáticos. Ao promover uma nova interpretação histórica, mais crítica e inclusiva, contribui-se para o reconhecimento da centralidade dos povos africanos e afrodescendentes na formação da identidade.

Há a possibilidade de “[...] reavaliar as bases da fundação do Brasil como entidade histórica nos tempos modernos, e reconsiderasse as relações étnico-raciais nele travadas” (Wedderburn, 2004, p. 14), levando-se em consideração a história da população negra que aqui reside, trazendo-se novas bases para a formação do(a) professor(a), pois segundo (Brasil, 2004b, p. 12) a

[...] História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; - às relações entre as

culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora (Brasil, 2004b, p. 12).

Torna-se imprescindível reestruturar a formação docente, especialmente no que se refere ao ensino da História da África, adotando abordagens que promovam novos conhecimentos sobre os diversos grupos raciais, culturas e contribuições desse continente para a humanidade. É necessário romper com a ideologia cristalizada que apresenta a África e seus povos como subalternos, desvalorizando suas civilizações e saberes. Nesse processo, a formação de professores deve também contribuir para a desconstrução do mito da democracia racial para

Relembrar à sociedade o processo verdadeiro através do qual se constituiu realmente a nação traz também o desafio de se criar um terreno favorável para a implementação de medidas públicas tendentes a reduzir o impacto histórico cumulativo que teve a escravidão sobre aqueles brasileiros, hoje a metade da população, que se encontram majoritariamente confinados nas posições sociais de maior precariedade (Wedderburn, 2004, p. 13).

A contribuição dos povos afro-brasileiros para a constituição da história do país é imensurável. No entanto, sua presença tem sido historicamente reduzida, nos livros didáticos, à condição de escravizados, reforçando a imagem de um grupo subalterno. É urgente adotar novos enfoques historiográficos que reconheçam esses sujeitos como protagonistas de sua própria história, destacando suas lutas por liberdade, dignidade e justiça social.

Além disso, é necessário evidenciar como a ideologia da mestiçagem, frequentemente usada como símbolo de harmonia racial, ocultou práticas de exclusão e promoveu o apagamento e o genocídio simbólico e físico da população negra.

Os defensores do branqueamento progressivo da população brasileira viam na mestiçagem o primeiro degrau nessa escala. Concentraram nela as esperanças de conjurar a “ameaça racial” representada pelos negros. Viram-na como marco que assinala o início da liquidação da raça negra no Brasil. Embora considerado como ponte étnica entre negro e branco, a qual conduziria à salvação da raça branca, o mulato não goza de um status social diferente do negro (Munanga, 1999, p. 93).

A ideologia da mestiçagem impôs definições étnicas que dificultam o reconhecimento do negro como um grupo identitário específico, contribuindo para um processo de negação da negritude. Como afirma Munanga (1999, p. 94), trata-se de uma tentativa de “alienar sua identidade transformando-se, cultural e fisicamente em brancos”. Essa lógica levou — e ainda

leva — muitos indivíduos negros a não se identificarem como tal em pesquisas oficiais, como as do IBGE, optando por outras categorias étnico-raciais.

Diante desse contexto, é fundamental que os(as) professores(as) atuem de forma consciente na valorização dos traços identitários da população negra, como o cabelo afro e a cor da pele, reconhecendo-os como elementos essenciais de construção da identidade e autoestima; posto que trabalhar esses aspectos no ambiente escolar contribui para o fortalecimento do pertencimento étnico-racial e para o combate às práticas discriminatórias.

Na abordagem do ensino de **Arte** na Educação Infantil, é essencial que o(a) pedagogo(a), ao trabalhar com desenhos e artistas, questione e desconstrua o mito da universalização da arte, o qual tende a valorizar predominantemente estilos artísticos oriundos da Europa. Essa perspectiva hegemônica sustenta a ideia de uma "História da Arte Mundial" centrada no Ocidente, contribuindo para o apagamento e a marginalização das expressões culturais de outros povos e territórios.

Como observa Bessa-Oliveira (2021), esse predomínio euro-americano é perpetuado pelas universidades e Escolas Livres de Arte, que acabam formando artistas, professores e críticos com múltiplas referências, mas que, em sua maioria, continuam a privilegiar produções culturais externas em detrimento das manifestações artísticas locais, afro-brasileiras, indígenas e latino-americanas.

Dando-se espaço para a cultura regional e local, espaços geralmente relegados pela História da Arte Mundial, proporcionando às crianças a possibilidade de realizar

[...] desenhos e pinturas, a partir de suas referências e experiências como paisagens visualizadas pelas suas identidades, acabaram sendo e ainda são negados e negados pelos sistemas da arte, mas não somente, também pelos sistemas políticos, econômicos, sociais e culturais que suplantam territórios e culturas outras (Bessa-Oliveira, 2019, p. 80).

É fundamental que as crianças tenham a oportunidade de vivenciar experiências artísticas por meio de desenhos e pinturas que expressem elementos de sua cultura local e nacional. Ao se depararem com produções que dialogam com suas próprias realidades, elas podem se reconhecer e se sentir representadas nos espaços artísticos e culturais, fortalecendo, assim, o senso de pertencimento e a construção de sua identidade social.

Essa valorização das referências culturais próximas deve se sobrepor à preocupação excessiva com técnicas formais de desenho e pintura, que muitas vezes estão ancoradas em modelos eurocêntricos, baseados nos “[...] mestres da pintura e do desenho 'mundial' europeu” (Bessa-Oliveira, 2019, p. 77).

Muito embora observemos uma tentativa do avultamento de propostas e agendas voltadas ao desenvolvimento

[...] da formação dos profissionais da educação acerca da educação das relações étnico-raciais e programas de ensino que visem a valorização da diversidade cultural e étnico-racial brasileira, as iniciativas ainda são escassas diante da demanda posta para que esses profissionais, de fato, apropriem-se das temáticas e objetos a partir de uma epistemologia afro-brasileira (Santos; Pinto; Chirinéa, 2018, p. 958).

Rompendo-se o ciclo da colonialidade do saber científico e cultural que nos foram impostos e ainda imperam na nossa sociedade com “[...] seus pensamentos cartesianos, ontológicos fenomênicos e capitalistas que estabelecem ao outro a semelhança que não é o mesmo” (Bessa-Oliveira, 2021, p. 1989).

Não se pode mais admitir que a formação em nível superior, em qualquer área do conhecimento, continue reproduzindo lógicas que posicionam os povos brasileiros como sujeitos subalternizados, histórica e geograficamente. É urgente romper com os critérios de ensino eurocentrados que ainda prevalecem nas universidades, os quais frequentemente negligenciam a riqueza e a diversidade das culturas locais. Essa perspectiva contribui para a invisibilização de nossa população e de suas expressões culturais, que acabam não recebendo o mesmo reconhecimento e valorização conferidos a outras matrizes culturais, especialmente as de origem europeia.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No início desta pesquisa, delimitou-se como foco central a análise da implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nas universidades públicas estaduais da Região Centro-Oeste, com o objetivo de analisar se os cursos de Pedagogia da região Centro-Oeste contemplam, em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e currículos, o ensino da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), integrando a história e a cultura africana, afro-brasileira, em consonância com a Lei 10.639/2003.

A **análise histórica** apresentada evidencia que o racismo, no Brasil, é um fenômeno estrutural que atravessa séculos e continua a reproduzir desigualdades sociais, econômicas e educacionais. Desde o período colonial, quando a cor da pele e a origem étnica determinavam o acesso a direitos e oportunidades, até os dias atuais, observa-se a permanência de mecanismos sutis e institucionais que reforçam a exclusão da população negra. As políticas públicas, por muito tempo, serviram à lógica da manutenção da supremacia branca, negando o direito à terra, à educação e ao trabalho digno à população negra recém-liberta.

O estudo mostrou que a resistência negra sempre esteve presente na história do país, seja por meio das insurreições, quilombos, associações, clubes, imprensa negra ou movimentos políticos organizados. Esses movimentos, especialmente a partir do século XX, foram fundamentais para denunciar as desigualdades raciais e propor políticas de reparação e valorização da cultura afro-brasileira. Nesse contexto, a luta do Movimento Negro foi determinante para a inclusão da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na legislação brasileira, representada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Tais marcos legais significaram um avanço no campo educacional, pois romperam com a perspectiva eurocêntrica que predominava nos currículos escolares e afirmaram o direito à representação positiva da história e da cultura dos povos negros e indígenas. No entanto, a simples existência da lei não garante sua efetiva implementação. Persistem lacunas entre a formulação das políticas e a prática cotidiana nas escolas, resultado de uma formação docente ainda insuficiente para lidar com a temática da diversidade étnico-racial de forma crítica, interdisciplinar e contínua.

Já a análise das **diretrizes e orientações curriculares** evidencia a necessidade de compreender a ERER não apenas como cumprimento legal, mas como projeto político-pedagógico voltado à transformação das relações sociais. A educação tem papel central nesse processo, pois pode se constituir como espaço de resistência e emancipação, desde que comprometida com a equidade racial e a descolonização do pensamento. Assim, pensar em

uma educação antirracista implica repensar os fundamentos epistemológicos que sustentam o currículo e as práticas pedagógicas, de modo a reconhecer e valorizar os saberes afro-brasileiros e indígenas como parte essencial da formação humana e cidadã.

Por fim, este estudo reforça que a consolidação de uma educação das relações étnico-raciais efetiva depende de um compromisso coletivo entre Estado, escolas, universidades e movimentos sociais. É preciso superar o racismo institucional e simbólico presente nas práticas escolares e acadêmicas, promovendo uma formação docente contínua que possibilite a reflexão crítica sobre as desigualdades históricas e a reconstrução de uma narrativa educacional plural, inclusiva e emancipadora. Somente assim será possível avançar na construção de uma sociedade democrática, justa e verdadeiramente multicultural.

Afinal, Munanga (2005), alerta que o desconhecimento da história e das culturas africanas e afro-brasileiras nas instituições de ensino brasileiras não pode ser considerado um simples equívoco, mas sim uma grave consequência do racismo estrutural, que nega ou invisibiliza a contribuição dos negros na formação da sociedade.

Na educação superior, portanto, é imprescindível desenvolver uma proposta de formação docente fundamentada em uma dialética anticolonial, que estabeleça caminhos teóricos e práticos capazes de repensar as formas tradicionais de organizar o currículo. Essa proposta deve orientar o ensino para a valorização das culturas que compõem a identidade nacional brasileira — indígenas, negros e brancos — e estimular o engajamento crítico do(a) professor(a) no enfrentamento das práticas de racismo e discriminação racial.

Por sua vez, a análise dos **dados coletados nos PPCs de Pedagogia** das universidades estaduais da região Centro-Oeste revelou que, apesar de alguns avanços pontuais, ainda persiste uma significativa fragilidade na efetivação da EREER nos currículos, indicando que sua abordagem continua sendo limitada e, em muitos casos, superficial.

Observa-se que a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) ainda se apresenta de forma relativamente isolada nos currículos das universidades públicas da Região Centro-Oeste. Na maioria dos casos, ela é abordada apenas em disciplinas voltadas à educação para a cidadania e diversidade, bem como em componentes curriculares específicos, como aqueles que tratam da Educação para as Relações Étnico-Raciais, da Educação Camponesa e Indígena e da História e Cultura Afro-Brasileira e dos Povos Originários. Essa delimitação temática, embora relevante, ainda revela uma ausência de transversalidade e de integração mais ampla da EREER no conjunto da formação docente.

Observa-se que, mesmo após 20 anos da implementação da Lei de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), seu cumprimento ainda não é integral nas universidades.

Como destaca Munanga (2005), tais instituições educativas têm um papel central na criação de estratégias pedagógicas e educacionais que ajudem a enfrentar o racismo e a desconstruir o mito da democracia racial — a falsa ideia de que não existe preconceito étnico-racial no Brasil.

Há, portanto, um desafio importante tanto para a escola quanto para a formação docente: como desenvolver um currículo que demanda revisão crítica e ressignificação de suas bases tradicionais, de modo a contemplar a diversidade étnico-racial e promover a inclusão de saberes historicamente marginalizados?

Trata-se de um processo que demanda, por parte da escola, um compromisso efetivo com a construção de práticas pedagógicas antirracistas e, por parte da formação docente, uma preparação consistente que possibilite aos professores enfrentar as múltiplas complexidades socioculturais presentes no cotidiano escolar. Somente a partir dessa base formativa será possível consolidar práticas educativas que promovam o respeito às diferenças, valorizem a diversidade étnico-racial e contribuam para o desenvolvimento de uma educação crítica, inclusiva e verdadeiramente comprometida com a superação do racismo.

Para que a educação pautada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais (DCNERER) se concretize de maneira efetiva, é imprescindível investir de forma sólida no processo de formação docente. Conforme afirmam Silva, Costa e Silva (2019, p. 85), é necessário investir no “processo de formação de professores, é necessário que questões como o preconceito e a discriminação, sejam temas determinantes, e não apenas tidos como objeto de estudo de uma disciplina ou outra, e provenientes de um caso evidente na escola ou universidade” (Silva; Costa; Silva, 2019, p. 85).

## REFERÊNCIAS

- ALEPI – Assembleia Legislativa do Piauí. **Homens negros são principais vítimas da violência armada no Brasil**. 2022. Disponível em: <https://www.al.pi.leg.br/tv/noticias-tv-1/homens-negros-sao-principais-vitimas-da-violencia-armada-no-brasil>. Acesso em: 01 out. 2023.
- ANFOPE - ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO –. **Manifesto da Anfope em defesa da democracia**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/1.--Manifesto-ANFOPE-em-defesa-da-educa%C3%A7%C3%A3o-e-da-democra-cia-01032020.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2025.
- ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2005.
- ARAUJO, D. C. de. A Educação das Relações Étnico-Raciais: Histórico, Interfaces e Desafios. *In: InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.21, n.41, jan./jun. 2015, p.127-145*. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2335>. Acesso em: 22 mar. 2025.
- BESSA-OLIVEIRA, M.A. *Biogeografias como configuração outra de cartografar diferenças, territórios, corpos e fronteiras de saberes da exterioridade*. *In: Revista Humanidades e Inovação, Tocantins, v.6, n.14 – 2019, p. 105-121*. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1146/1178>. Acesso em: 01 out. 2023.
- BESSA-OLIVEIRA, M. A. Arte, Cultura, Educação, COVID-19 & o Pensamento Descolonial Crítico *Biogeográfico Fronteiriço: por uma Pedagogia/Filosofia da Libertação de corpos, almas e fazeres culturais*. *In: Filos. e Educ., Campinas, SP, v.13, n.1, p. 1964-1995, jan./abr. 2021*. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/download/8662003/26684/100365>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 jan. 2023.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.
- BRASIL. **Documento norteador para comissões de autorização e reconhecimento de curso de Pedagogia**. Ministério da Educação, CEEP/CEEFP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/pedag.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2023.
- BRASIL. **Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9394/96, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-

Brasileira”. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lei10639.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

**BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas.** Ministério da Educação. Brasília: Secad/MEC, 2004a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 12 fev. 2024.

**BRASIL. Parecer N.º: CNE/CP 003/2004.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2004b. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp-003.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

**BRASIL. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_etnicoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf). Acesso em: 14 mar. 2023.

**BRASIL. 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.** Ministério da Educação, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192). Acesso em 12 maio 2024.

**BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 12 maio 2024.

**BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacional:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 12 maio 2024.

**BRASIL. 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.** SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Esplanada dos Ministérios, Brasília, DF, 2013, 52p. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192). Acesso em 12 jun. 2024.

**BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 14/2015, de 11 de novembro de 2015.** Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17084-pceb001-15&category\\_slug=fevereiro-2015-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17084-pceb001-15&category_slug=fevereiro-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em 12 jun. 2024.

BRASIL. **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: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 13 jun. 2024.

CARNEIRO, M. L. T. **Preconceito racial em Portugal e Brasil colônia: os critãos-novos e o mito da pureza de sangue.** Editora: Perspectiva, 2019.

CATANANTE, B. R.; CORDEIRO, M. J. J. A. (org.). **Educar para Relações étnicorraciais: um desafio para educadores.** Dourados: Editora UEMS, 2010

CAPRINI, Aldieris Braz Amorim; DEORCE, Mariluz Sartorio. Formação de professores e prática de ensino: diálogos a partir da perspectiva multicultural crítica. *In:* CAPRINI, Aldieris Braz Amorim; BECALLI, Fernanda Zanetti (Org.). **Educação para as relações étnico-raciais: experiências e reflexões.** Vitória, ES: Edifes, 2018, p.6-18.

CONCEIÇÃO, F. S.; SANTOS, D. M. A.; Marcela Vieira Pereira MAFRA, M. V. A. A descolonialidade para (re)pensar o ensino de Geografia nas escolas do campo ribeirinhas na Amazônia. *In:* VIANA, W. C.; SANTOS, D. M. A. **Amazônia: tópicos atuais em ambiente, saúde e educação.** São Paulo: Editora Científica digital, 2023, p.23-38.

CONVENÇÃO Nacional do Negro pela Constituinte. **Carta aos dirigentes do país e a todos os membros da Assembleia Nacional Constituinte-87.** Brasília-DF, 1986. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/482909657/Convencao-Nacional-Do-Negro-Pela-Constitutinte-1986>. Acesso em: 24 jul. 2020.

COSTA, C. S. **Educação das relações étnico-raciais, educação escolar quilombola e educação escolar indígena na educação básica: especificidades e aproximações.** *In:* **Educação&Fronteira**, Dourados, v. 9, n. 26, 2019, p. 128–140. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/download/12773/6113/41038>. Acesso em: 24 jul. 2020.

DOMINGUES, P. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *In:* **Tempo**, Rio de Janeiro (Niterói), v. 12, n. 23, p. 100- 122, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 jan. 2025.

DOMINGUES, P. **Uma História não contada: Negro, racismo e trabalho no pós-abolição** São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2019.

DUSSEL, E. D. **Filosofia na América Latina.** Tradução Luiz João Gaio. São Paulo: Edições Loyola, 1977.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão.** São Paulo; Paulus, 2005.

FANON, F. **Pele Negra, máscaras brancas.** Trad. de R. D. Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FERNANDES, E; CINEL, N. C. L. B.; LOPES, V. N. **Da África aos indígenas do Brasil: caminhos para o estudo de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena**. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

FURTADO, C. O. **Ações afirmativas na sociedade de classes: um estudo sobre o ingresso do negro na UNIOESTE (2014-2016)**. 2018, 170 f. Dissertação (Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, Cascavel, PR, 2018.

GODOY, E. A. A ausência das questões raciais na formação inicial de professores e a Lei 10.639/03. *In: Rev. educ.* PUC-Camp., Campinas, 22(1), jan./abr., p. 77-92, 2017. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3433/2396>. Acesso em: 20 maio 2024.

GOMES, L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, jan./jun. 2003, p. 167-182. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 fev. 2025.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. *In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In: MUNANGA, Kabengele. (Org). Superando o racismo na escola 2*. Brasília: SECAD, 2005, p. 143-154.

GOMES, N. L. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012a.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteira**, v. 12, n. 1, 2012b, p. 98-109. Disponível em: [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/5298127/mod\\_resource/content/1/%C3%89tnico - racial%202.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/5298127/mod_resource/content/1/%C3%89tnico - racial%202.pdf). Acesso em: 04 jan. 2022.

GOMES, N. L. O que é educação para as Relações Étnico-Raciais? *In: VIANA, H. M. D.; SILVA, J. A. V.; SILVA, J. D (org.). Educação para as Relações Étnico-Raciais e Semana da Consciência Negra: orientações*”. CEARÁ (estado), SEDUC, 2022, p. 7-8. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/11/orientacoes\\_erer.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/11/orientacoes_erer.pdf). Acesso em: 01 maio 2024.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. *In: Formação em Movimento*, Rio de Janeiro, v.2, i.2, n.4, jul./dez. 2020, p. 360-379. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxxQgnS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 fev. 2025.

IBGE. **Conheça o Brasil – População: Educação**. Disponível em: [https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=Em%202022%2C%205%2C6%20%25,pessoas\)%2C%20na%20Regi%C3%A3o%20Sudeste](https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=Em%202022%2C%205%2C6%20%25,pessoas)%2C%20na%20Regi%C3%A3o%20Sudeste). Acesso em: 08 out. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNIO, C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *In: Educar*, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxxQgnS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2025.

LIBÂNIO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. *In: Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, abr./jun. 2015, p. 629-650. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2024.

LOBATO, M. S. S. **A Educação das Relações Étnico-raciais no currículo de formação do curso de Pedagogia na percepção de professoras e professores de instituição de Ensino Superior (IES) do Brasil**. 2022, 107 f. Mestrado em Educação e Cultura Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Cametá, 2022.

LUZURIAGA, L. 1959. **História da Educação Pública**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, vol. 71, 159 p. (Coleção Atualidades Pedagógicas).

LUZURIAGA, L. 1984. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, vol. 59, 292 p. (Coleção Atualidades Pedagógicas).

MAGGIE, Y. Anti-Racismo Contra Leis Raciais. *In: Revista Interesse Nacional*, vol. 1, outubro/dezembro, 2008, p. 29-38. Disponível em: <https://interessenacional.com.br/anti-racismo-contraleisraciais/>. Acesso em: 16 jun. 2024.

MIGNOLO, W. **Histórias locais\Projetos globais**. Trad. de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, K (2003). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In: Palestra 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-Rio de Janeiro*, 05/11/03, p. 4-17. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 03 out. 2023.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. *In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 177-187.

NASCIMENTO, A. do. **O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NETO, F. A. N. Descolonizar a educação: os mestres dos saberes populares e tradicionais no contexto da formação cultural. *In: Interfaces Científicas – Educação*, Aracaju. V.4, N.3, Jun. 2016, p. 31-42. Disponível em: <https://docplayer.com.br/200219610-Descolonizar-a-educacao-os-mestres-dos-saberes-populares-e-tradicionais-no-contexto-da-formacao-cultural.html>. Acesso em: 09 set. 2023.

OLIVEIRA, L.F; CANDAU, V.M.F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *In: Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.01, abr. 2010, p.15-40. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 de jun. 2024.

PEREIRA, Neuton Damásio. A Lei 10639 e o Combate ao Racismo no Espaço Escolar: A Trajetória do Negro na História do Brasil. *In: II Seminário Étnico-racial de Pinhais*. 2010, p. 1-31. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2040-8.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria de Paula (Org.). Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina. SA, 2009, p. 73-118.

REIS, M. C. **Projeto: A Educação das Relações étnico-raciais em cursos de Pedagogia do Brasil**. 2021, 10p.

SANTOS, S. A. A lei 10639/2003 como fruto da luta antirracista do movimento negro. *In: BRASIL, Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-27.*

SANTOS, E. F. dos; PINTO, E. A. T.; CHIRINÉA, A. M. A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, jul./set. 2018, p. 949-967. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JXQP9M8NVGb6cCFH4hZwgFC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 out. 2023.

SANTOS, G. S. **Educação geográfica, estética e epistemologia anticolonial**. 2022, 308 f. Doutorado em Geografia: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

SILVA, F. L.; COSTA, A. F. G.; SILVA, T. P. As relações étnico-raciais e os currículos dos cursos de licenciatura de uma universidade do Mato Grosso do Sul. *In: Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 16, n. 3, jul/set 2019, p.76-88. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/download/3337/2897/>. Acesso em: 20 maio 2024.

SILVA, G. J.; SOUZA, J. L. Educar para a diversidade étnico-racial e cultural: desafios da educação inclusiva no Brasil. *In: Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 33, n. 1, 2008, p. 169–192. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/4256>. Acesso em: 27 nov. 2023.

SILVA, J.; LINHARES, Â. M. B; PAULO, A. F. Didática do ensino superior e a lei 10.639/03 nos cursos de história do Ceará. *In: História & Ensino*, Londrina, v. 25, n. 02, , jul./dez. 2019, p. 35-57. Disponível em: [https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/download/34704/26774?utm\\_source=chatgpt.com](https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/download/34704/26774?utm_source=chatgpt.com). Acesso em: 30 jan. 2025.

SILVA, R.; CATANANTE, B. R. Uma contribuição para a igualdade racial, literatura e PIBID na escola municipal de Dourados/MS. *In: XIV, SIPC*, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: [https://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais14/arquivos/textos/Poster/Trabalhos\\_Completos/Rosineide\\_Silva\\_e\\_Bartolina\\_Catanante.pdf](https://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais14/arquivos/textos/Poster/Trabalhos_Completos/Rosineide_Silva_e_Bartolina_Catanante.pdf). Acesso em: 15 maio 2024.

SILVEIRA, M. L. N. **A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e a Educação Básica: o caso do Curso de Licenciatura em Pedagogia/IFPA**. 2022, 158 f. Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica: Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2022.

SOUSA, S. L. R. de. **A África em nós: saberes ubuntu na formação inicial docente no curso de pedagogia (UFMA/ Campus Codo)**. 2022, 198 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Maranhão, 2022.

SOUSA, A. S. de; OLIVEIRA, G. S. de; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da FUNCAMP*, [s. l], v. 20, n. 43, p. 64-83, jan. 2021.

SUESS, R. C.; SILVA, A. S. A perspectiva decolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia. *In: Geografia Ensino & Pesquisa*, 23, e7, 2019, p. 1-36. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/35469/pdf>. Acesso em: 30 fev. 2025.

UNEMAT. **Nossa história**: histórico da UNEMAT. Disponível em: <https://unemat.br/site/institucional/nossa-hist%C3%B3ria>. Acesso em: 30 fev. 2025.

VIANA, H. M. D.; SILVA, J. A. V.; SILVA, J. D (org.). **Educação para as Relações Étnico-Raciais e Semana da Consciência Negra: orientações**”. CEARÁ, SEDUC, 2022, p. 7-8. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/11/orientacoes\\_erer.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/11/orientacoes_erer.pdf). Acesso em: 01 maio 2024.

WEDDERBURN, C. M. **O racismo através da história**: da antiguidade à modernidade. (Online), 2007, 257p. Disponível em: <https://afrocentricidade.wordpress.com/wp-content/uploads/2007/07/o-racismo-atravc3a9s-da-histc3b3ria-carlos-moore.pdf> 0672.pdf. Acesso em: 20 maio de 2024.

## APÊNDICE A – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

### FORMAÇÃO DOCENTE E ERER: CONSTRUÇÃO DE UM PROCESSO TRANSDISCIPLINAR MEDIADO POR PLATAFORMA ONLINE

#### 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada evidenciou que, nos cursos presenciais de Pedagogia da região Centro-Oeste, ainda persiste uma significativa escassez de disciplinas voltadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). Essa ausência curricular limita a valorização das identidades negras e dificulta a consolidação de práticas pedagógicas efetivas de enfrentamento ao racismo e à discriminação racial.

Após a conclusão da pesquisa “*As relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia na Região do Centro-Oeste brasileiro: o caso das universidades públicas estaduais*”, elaborou-se uma proposta de intervenção voltada à inserção da ERER nos cursos de Pedagogia, pois embora seja possível reconhecer avanços na inclusão dessa temática nas matrizes curriculares estudadas, sua abordagem, na maioria das vezes, ainda se restringe a disciplinas isoladas ou a iniciativas pontuais. Evidenciando-se, na contemporaneidade, um processo de despolitização da Educação, no qual o currículo assume uma forma fragmentada, centrando-se em diferenças pontuais que, entretanto, são abordadas de maneira desconexa e desarticulada (Lopes, 2013)

E assim, tal configuração impacta diretamente a efetivação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), pois, ao ser inserida de maneira isolada em disciplinas específicas ou em abordagens superficiais, a temática perde seu caráter transversal e transformador. Em vez de promover a construção de práticas pedagógicas críticas e antirracistas, a fragmentação curricular contribui para a manutenção de uma lógica reprodutivista, que neutraliza os debates sobre diversidade e equidade racial, esvaziando a potência política da educação como espaço de emancipação e justiça social.

Para que a formação docente responda de maneira efetiva aos desafios impostos pelo racismo estrutural e pelas desigualdades raciais no Brasil, torna-se indispensável que a ERER seja desenvolvida de forma transversal e interdisciplinar ao longo de todo o percurso formativo. Essa perspectiva possibilita que futuros professores compreendam a complexidade das relações raciais na sociedade brasileira, desenvolvam práticas pedagógicas antirracistas e reconheçam a diversidade como princípio estruturante do processo educativo.

Gomes (2005) reforça que a valorização das identidades negras e o enfrentamento ao racismo não podem restringir-se a conteúdos isolados, mas devem constituir princípios formativos fundamentais, rompendo com a neutralidade racial que ainda permeia a Educação. Assim, recomenda-se que os cursos de Pedagogia da região Centro-Oeste reorganizem suas propostas curriculares de modo a contemplar atividades vinculadas tanto às disciplinas obrigatórias quanto às eletivas ou optativas, garantindo uma abordagem interdisciplinar, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

## **2 JUSTIFICATIVA**

A partir da análise dos PPCs dos cursos de Pedagogia da Região Centro-Oeste ficou evidenciado que em geral, houve avanços em relação a implementação da lei 10.639/2003, no entanto, não há um trabalho estruturado de transversalização no currículo. O que revela a necessidade de aprofundar-se acerca da integração da EREER em diferentes áreas de formação, garantindo uma abordagem mais ampla e efetiva no processo formativo dos futuros pedagogos.

## **3 OBJETIVOS**

### **3.1 OBJETIVO GERAL**

- Realizar a elaboração de um site destinado a disponibilizar materiais voltados à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), concebidos de forma a evidenciar seu ensino em uma perspectiva transdisciplinar e interdisciplinar, de modo que na formação dos docentes, essa temática perpassasse por todas as disciplinas — obrigatórias, eletivas e optativa.

### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Refletir sobre a construção de um currículo transdisciplinar voltado à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), de modo a promover uma formação que contribua para o enfrentamento do preconceito e da discriminação racial.
- Disponibilizar materiais de apoio destinados aos futuros docentes, contendo sugestões pedagógicas para a inserção da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no currículo, de forma a subsidiar práticas educativas comprometidas com a equidade racial e a valorização da diversidade cultural.

#### 4 PÚBLICO ALVO

O projeto é direcionado prioritariamente aos estudantes de cursos de licenciatura, especialmente Pedagogia, que se encontram em processo de formação inicial para o magistério. Também contempla docentes em formação continuada e profissionais da educação interessados em aprofundar conhecimentos sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), com vistas a aprimorar suas práticas pedagógicas. Indiretamente, o material poderá beneficiar escolas de educação básica e comunidades escolares, ao contribuir para a construção de ambientes educativos mais inclusivos, democráticos e comprometidos com a justiça social e a valorização da diversidade cultural.

#### 5 METODOLOGIA

O projeto de intervenção propõe a implementação de um processo formativo acadêmico de caráter transdisciplinar, com foco na Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Tal processo será estruturado por meio de um site, no qual serão disponibilizados materiais em formato digital, organizados em uma plataforma online de acesso livre e amplo. O espaço virtual contemplará legislações, diretrizes curriculares e referenciais críticos que discutem a inserção da temática no currículo escolar, direcionando-se especialmente a estudantes de cursos de licenciatura, bem como a outros interessados.

Com vistas a alcançar os objetivos do projeto, a primeira etapa de divulgação consistirá no encaminhamento dos resultados da pesquisa, acompanhados da proposta de intervenção e do link de acesso ao material, às universidades estaduais da região Centro-Oeste, a fim de que possam repassar tais informações aos seus acadêmicos. Paralelamente, será realizada a divulgação junto à Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, de modo que o site possa ser considerado como recurso complementar à formação docente.

#### 6 CRONOGRAMA

O projeto seguirá o seguinte cronograma de execução.

##### Cronograma de Execução do Projeto (Outubro – Dezembro/2025)

MÊS	ATIVIDADES	OBJETIVO
Outubro	- Preparação do material a ser encaminhado	- Apresentar oficialmente o

	para as Universidades Públicas da Região Centro-Oeste: UEMS, UNEMAT e UEG. - Início da organização do site.	projeto às instituições acadêmicas da região.
Novembro	- Encaminhamento da proposta de intervenção, resultados da pesquisa e link do site às universidades estaduais da região Centro-Oeste. - Divulgação do site para a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. - Finalização e organização do site (inserção de legislações, diretrizes curriculares e referenciais críticos).	- Disponibilizar o ambiente digital em formato acessível e organizado. - Ampliar a visibilidade do projeto junto à rede de ensino. - Estimular o engajamento de licenciandos e docentes.
Dezembro	- Aplicação de questionário de avaliação sobre o uso e a relevância do site junto aos primeiros usuários.	- Avaliar a efetividade do projeto.

## REFERÊNCIA

GOMES, N. L. **Educação e relações raciais:** refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (Org). Superando o racismo na escola 2. Brasília: SECAD, 2005a, p. 143-154.

LOPES, A. C. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. In: **Educação, Sociedade e Culturais**. Dossiê temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil, n. 39, p. 7- 23, 2013. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311/291>. Acesso em: 15 ago. 2025.