



**Andréa Giordanna Araujo da Silva**  
**Yan Soares Santos**  
Universidade Federal da Paraíba

## **Lei nº 10.639, de 2003: a cultura científica antirracista nos currículos do curso de Pedagogia no Brasil**

### **Introdução**

O estudo caracteriza-se pela análise de Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de 24 cursos de Pedagogia, localizados nas cinco regiões do Brasil, e discorre a respeito das questões sócio-históricas e político-culturais que se tornaram objetos de apreciação na formação inicial de professoras(es)<sup>1</sup>, após a publicação da Lei nº 10.639, de 2003, que tem colaborado para a constituição da cultura científica antirracista.

A fim de identificar os efeitos da Lei nº 10.639, de 2003, no curso de Pedagogia, realizamos análises das ementas e das bibliografias de componentes disciplinares obrigatórios e optativos que abordam conteúdos relacionados à temática deste estudo, interpretações das concepções de formação estabelecidas nos PPPs e observadas as perspectivas de exercício docente das(os) professoras(es) habilitadas(os) a atuarem no ensino normal médio, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os documentos foram coletados, no período de 2022-2023, nos *sites* oficiais das Instituições de Educação Superior (IES) que tinham a oferta do curso de Pedagogia com projetos posteriores ao ano de 2014. Consideramos, para compor o *corpus* documental da pesquisa, PPPs completos disponíveis para o acesso do público em geral, publicados

---

<sup>1</sup> Utilizamos o feminino em primazia ao masculino como identificação da categoria docente nos cursos de Pedagogia porque as mulheres são maioria nos cursos de formação inicial e no exercício da profissão docente nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil.





**Andréa Giordanna Araujo da Silva**

**Yan Soares Santos**

Universidade Federal da Paraíba

durante a vigência da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de julho de 2015<sup>2</sup>, após a publicação das Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na educação básica, de 2015<sup>3</sup>, ou produzidos sob a vigência da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019<sup>4</sup>. Isso porque os cursos de Pedagogia, ofertados por universidades, usualmente têm duração de quatro anos, no mínimo, logo as análises foram realizadas em currículos em desenvolvimento.

É importante reconhecer que os estudos e eventos críticos<sup>5</sup> que denunciavam a não implantação adequada da Lei nº 10.639/2003, publicados dez anos após sua vigência<sup>6</sup>, e que as reivindicações dos movimentos negros e indígenas tiveram impactos na produção da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de julho de 2015. Por isso, acreditamos que o estudo do período de 2016-2022 possibilita conhecer, de forma atualizada, o tratamento da questão étnico-racial no currículo prescrito da formação inicial de professoras(es). A coleta dos documentos foi realizada no segundo semestre de 2022 e no

<sup>2</sup> “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”.

<sup>3</sup> No *corpus* documental analisado não encontramos menção ao dispositivo oficial.

<sup>4</sup> “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)”.

<sup>5</sup> Em 2013, universidades e movimentos sociais realizaram seminários nacionais e locais para debater sobre os efeitos da Lei nº 10.639/2003 nas escolas.

<sup>6</sup> COELHO, W. de N. B.; DE BRITO, N. J. C. Dez anos da Lei n. 10.639/2003 e a formação de professores e relações raciais em artigos (2003/2013): um tema em discussão. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 39, p. 19-42, 2020.





**Andréa Giordanna Araujo da Silva**

**Yan Soares Santos**

Universidade Federal da Paraíba

primeiro de 2023<sup>7</sup>. Foram coletados 32 documentos, porém apenas 24<sup>8</sup> atendiam aos critérios deste estudo.

Para refletir sobre a origem e o conteúdo da cultura científica moderna (eurocêntrica) que deram e dão sustentação teórica, metodológica e pedagógica aos componentes curriculares acadêmicos e escolares, acionamos diferentes estudos (WEST, 2002; ADICHIE, 2019; GOMES, 2017; PIZA, 2012; hooks, 2017), cujos percursos metodológicos e interesses políticos nem sempre são integralmente congruentes, mas que podem ser considerados importantes instrumentos da cultura científica antirracista do tempo presente.

## **Cultura científica antirracista e currículo**

O texto “Genealogia do racismo moderno” (2002), de Cornel West, discorre sobre como a cultura científica da modernidade foi estruturada a partir de noções, conceitos, categorias e procedimentos metodológicos racistas. O intelectual observa que o pensamento iluminista e a cultura renascentista europeia tiveram como referência epistêmica primordial a ética, a estrutura político-jurídica e, especialmente, a estética

<sup>7</sup> Devido à pandemia da Covid-19, muitas instituições que estavam realizando a reformulação dos PPPs para atender à Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, interromperam, de modo momentâneo, as atividades do Núcleo de Desenvolvimento Estruturante (NDE) por causa das dificuldades de acesso aos(as) estudantes e docentes para realizar consultas/discussões coletivas qualificadas.

<sup>8</sup> Os PPCs dos cursos de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, *campus I*, no qual trabalhamos, encontram-se em momento de reformulação, por isso não foram incluídos na pesquisa, mesmo sendo de acesso à pesquisadora e ao pesquisador deste estudo. Considerando as Resoluções CNE/CP nº 1/2015 e CNE/CP nº 2/2019, acreditamos que a maioria dos PPCs coletados, com data anterior a 2015, estão em processo de reelaboração, logo não consideramos éticas as suas inserções neste estudo.





**Andréa Giordanna Araujo da Silva**

**Yan Soares Santos**

Universidade Federal da Paraíba

fenotípica da sociedade grega clássica. O conjunto de intelectuais, que buscava tornar a razão o parâmetro para a compreensão da realidade natural e social, utilizou a comparação e a hierarquização entre os povos como recurso metodológico e parâmetros racionais (científicos) para entender (avaliar, julgar e classificar) as diferenças entre as comunidades étnico-culturais, estabelecendo como primazia a cultura europeia, a partir da narrativa da História Natural.

O pensamento anterior possibilita inferir que toda ciência que deu subsídio às disciplinas escolares nas sociedades ocidentais, no século XIX e XX, estavam (e ainda estão) sustentadas em bases epistemológicas excludentes. Nesse sentido, observamos que a cultura científica antirracista, para ser estabelecida na formação universitária, deve começar pela revisão dos conteúdos acadêmicos dos componentes curriculares tradicionais (especialmente os relacionados à História) e dos recém-criados (inclusive o de Educação para Relações Étnico-Raciais).

No Brasil, a militante e historiadora negra Beatriz do Nascimento (1974)<sup>9</sup>, na década de 1970, fez intensas críticas às estruturas acadêmicas eurocêntricas. Abdias do Nascimento (2019), no mesmo período, reivindicava o estudo das histórias e das culturas dos africanos nos currículos escolares como forma de promoção da cultura negra no Brasil. O escritor e mestre quilombola Antônio Bispo dos Santos (2015, p. 235) lembra que “Nos seus sistemas de registro, colonizadores nomeiam, inventariam e catalogam os outros”. Esses “Outros” foram juntados, mas não misturados, para fazer parte de uma

---

<sup>9</sup> Texto consultado em: NASCIMENTO, Beatriz. Por uma história do homem negro (1974). In: RATTS, Alex. Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial/Instituto Kuanza, 2006.





**Andréa Giordanna Araujo da Silva**

**Yan Soares Santos**

Universidade Federal da Paraíba

História Única (ADICHIE, 2019), evolutiva e acumulativa, que computa em grandes cifras e como ordenamento natural do mundo cristão os feitos do verdadeiro dilúvio: genocídio dos povos tradicionais, expropriação da vida humana negra e indígena (escravização), desterritorialização, racismos, marginalizações das culturas politeístas ameríndias e africanas (Santos, 2015).

Santos (2015) observa que as comunidades tradicionais (quilombolas) são fortemente atacadas, no âmbito da cultura capitalista-colonizadora, porque propõem a troca do mundo sintético por valores e práticas de um mundo orgânico. Voltando-se para o campo da Educação, podemos concluir que as práticas fundantes do mundo sintético seriam: a) a troca total da cultura oral pela cultura escrita; e b) a desvalorização da história ancestral e a valorização da história oficial e da língua única, tidas como sinônimo de unidade nacional e de formação intelectual (e da cultura erudita). Esse tipo de sociedade se configura a partir do apagamento da história de luta dos ancestrais dos negros e dos indígenas e da assimilação de uma história sintética e capaz de atormentar o pensamento das juventudes e minar muitas práticas culturais de resistência, que tradicionalmente produziram sentidos políticos e éticos contra colonizadores nas comunidades étnicas.

Seguindo o pensamento de Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 32), afirmamos que

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.

Para contar outras histórias é imprescindível que outra cultura científica seja o suporte das investigações teóricas e das práticas pedagógicas experienciadas nas universidades e nas escolas. É preciso ajuntar os saberes produzidos na experiência da





**Andréa Giordanna Araujo da Silva**

**Yan Soares Santos**

Universidade Federal da Paraíba

existência criativa e criadora marginal com a rede discursiva acadêmica que questiona os meios e a forma da racionalidade científica da modernidade. É fundamental conhecer e reconhecer a produção intelectual dos movimentos sociais e os saberes das comunidades étnicas que têm sido fundamentais à luta política e à transformação cultural (Gomes, 2017), quebrando o binarismo: conhecimento científico (conhecimento racional e patrimônio universal) *versus* saber popular (instrumento prático ou costume/valor particular).

De modo geral, a indução das mudanças curriculares no Brasil relacionadas à inclusão de conteúdos favoráveis às discussões científicas relacionadas à diversidade dos grupos étnicos e culturais tem ocorrido por meio da obrigatoriedade do implemento de diretrizes e orientações oficiais. Os dispositivos político-jurídicos, por vezes, têm sido elaborados em processos de lutas e negociações, por isso tendem a considerar as reivindicações, as propositivas pedagógicas, os conhecimentos elaborados e as ações políticas conduzidas pelos movimentos sociais (Gomes, 2017), que buscam instituir princípios e promover práticas antirracistas nos cursos de formação inicial e continuada de professoras(es).

É urgente às(aos) pesquisadoras(es) humanamente éticas(os) reconhecer os movimentos sociais e as comunidades tradicionais (quilombolas e indígenas) como sujeitos históricos produtores de cultura e agentes políticos que reivindicam e elaboram práticas educativas e culturais que confrontam a cultura escolar monocultural e mistificadora, buscando, portanto, descolonizar o currículo escolar – sustentado no “racismo epistêmico”.

Embora tenhamos avançado no campo legislativo com a implantação da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, que confrontam as estruturas étnico-culturais





**Andréa Giordanna Araujo da Silva**

**Yan Soares Santos**

Universidade Federal da Paraíba

excludentes do Brasil, os movimentos de reação dos grupos conservadores têm dificultado a implantação dos dispositivos oficiais, a saber: a) a criação do movimento Escola Sem Partido<sup>10</sup>; b) a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2016<sup>11</sup>; c) a promulgação da Lei Federal nº 13.415/2017 (implantação da Reforma do Ensino Médio); d) a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017; e) e a publicação da Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, com a perspectiva de criação da BNCC-Formação e a discussão da educação domiciliar<sup>12</sup>. São manifestações políticas que podem representar tentativas de impedimento do reconhecimento da diversidade étnica, cultural, de gênero e sexualidade no currículo escolar e na formação inicial e continuada de professoras(es).

Embora a ideologia conservadora seja uma artéria pulsante no cenário político governamental brasileiro, em 2023 foram criados, além dos Ministérios da Educação e da Cultura, como órgãos distintos e com interesses políticos próprios, outros quatro ministérios: dos Direitos Humanos e da Cidadania, da Igualdade Racial, das Mulheres e dos Povos Indígenas que, em conjunto, podem ser considerados ações positivas de recomposição das políticas de enfrentamento ao racismo e à exclusão no Brasil. Ainda que importantes, esses órgãos são os efeitos imediatos dos movimentos da gestão político-partidária em exercício no Brasil e podem ser extintos no próximo ciclo governamental, como ocorreu com a SECADI<sup>13</sup>. Por isso, utilizamos a expressão “cultura

<sup>10</sup> Projeto ideológico de direita que buscou ser consolidado como leis estaduais e federal, mas que foi julgado e considerado inconstitucional em 2020, pelo Supremo Tribunal Federal (STF).

<sup>11</sup> Este era um importante espaço institucional para a formulação de políticas públicas com tratamento específico da questão étnico-racial.

<sup>12</sup> Projeto de Lei nº 2401/2019.

<sup>13</sup> A SECADI era um lugar estratégico para a implantação das ações do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.





**Andréa Giordanna Araujo da Silva**

**Yan Soares Santos**

Universidade Federal da Paraíba

científica antirracista” como alusão ao processo de descolonização que se deseja inventar no âmbito das instituições democráticas, especialmente nas universidades e escolas.

O verbo “descolonizar”, como referência à educação científica antirracista, foi interpretado, neste estudo, na perspectiva assumida por Luiz Rufino (2021, p. 50): “[...] a descolonização não é meramente um conceito, mas uma prática que integra a emergência pela cura e pela liberdade, que batalha pela dignidade do existir, com todas as linguagens possíveis”. Esse intelectual da resistência ainda aponta o “desaprender” como o objetivo-fim da educação descolonizadora, como “[...] um ato político e poético diante daquilo que se veste como único saber possível ou como saber maior em relação a outros modos” (Rufino, 2021, p. 19).

É pertinente lembrar que existem diferentes suportes teóricos que colaboram com a criação de práticas pedagógicas antirracistas nas instituições formais de ensino. Um dos mais comuns é a educação intercultural e o multiculturalismo crítico, todavia, neste estudo, buscamos assumir a “[...] colonialidade como um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista (que) Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder” (QUIJANO, 2007, p. 93). Na síntese capitalismo-colonialidade, o racismo não pode ser analisado como uma questão moral, mas deve ser estudado como um mecanismo de estruturação da sociedade de classes do presente, parte do maquinário capitalista (produtor e reproduzidor de violências), mediador/controlador das relações políticas, econômicas, culturais (Piza, 2020).

Na obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, a intelectual negra bell hooks (2017) observa como os sujeitos participantes de uma ideologia comum







**Andréa Giordanna Araujo da Silva**

**Yan Soares Santos**

Universidade Federal da Paraíba

(feministas) e da mesma classe (mulheres pobres) podem (não) ser impactados por determinadas produções científicas ou teóricas, em função do lugar que ocupam na realidade social.

Voltando à discussão do feminismo e do sexismo, quero dizer que me senti incluída em Pedagogia do Oprimido, um dos primeiros livros de Freire que li, muito mais do que me senti incluída – em minha experiência como pessoa negra de origem rural – nos primeiros livros feministas que li, obras como *The Feminine Mystique* e *Born Female*. Nos Estados Unidos, não conversamos o suficiente sobre o modo com que a classe social molda nossa perspectiva da realidade. Visto que tantos dos primeiros livros feministas refletiam um certo tipo de sensibilidade burguesa branca, essas obras não tocaram profundamente muitas mulheres negras; não porque não reconhecêssemos as experiências que todas as mulheres partilham, mas porque esses pontos em comum eram mediados por diferenças profundas em nossas realidades, criadas pelas políticas de raça e classe social (hooks, 2017, p. 73).

A ciência, que interessa aos grupos que detêm o controle das formas e do conteúdo de produção do conhecimento e fazem uso do poder político para excluir, deve ser conhecida pelos marginalizados, mas não é um instrumento político que provoca a reflexão e as inventividades necessárias às culturas acadêmica e escolar antirracistas.

Considerando a perspectiva anterior, observamos que a abordagem da questão étnico-racial, sustentada na cultura-científica antirracista no que tange à formação das(os) professoras(es), pode ser considerada um princípio formativo, ou seja, um arcabouço cultural, intelectual, ético e político apropriado ao desvelamento/enfrentamento das práticas científicas sustentadas pela epistemologia eurocêntrica e pelo autoritarismo do capital (West, 2002; Nascimento, 2019; Quijano, 2007; Piza, 2012). Portanto, a cultura-científica antirracista deve ser um instrumento estratégico confrontativo aos valores fundamentais da política de precarização da vida humana que seguem, ainda depois de





**Andréa Giordanna Araujo da Silva**

**Yan Soares Santos**

Universidade Federal da Paraíba

mais de 500 anos de expropriação da terra e de extinção de existências étnico-culturais, sustentados na hierarquização entre grupos sociais, na exploração do trabalho, no misticismo da raça superior (o belo e o erudito), no fetiche do uso da tecnologia como sinônimo de desenvolvimento (NOVAES, 2008) e na *ideologia das competências*<sup>14</sup> como determinação das relações sociais.

## **Os princípios formativos dos PPCS das licenciaturas em Pedagogia**

Para visualizar as fronteiras e atravessar as barreiras dos conhecimentos e práticas acadêmicas eurocêntricas e universalistas, é preciso reconhecer o fazer e o pensar das culturas não europeias (do passado) e as resistências dos movimentos sociais e grupos étnico-culturais (do presente) como produções históricas que têm contribuído com a formação cultural-científica crítica, questionadora, posicionada, antirracista. Por conseguinte, na análise documental empreendida foram estabelecidos como critérios para a identificação da questão étnico-racial como princípio formativo e como vestígios da cultura-científica antirracista nos currículos dos cursos de Pedagogia, a presença de enunciados (fragmentos discursivos) que têm como conteúdo a questão étnico-racial e almejam produzir sentidos ético-políticos relacionados ao combate ao racismo e/ou de inclusão social e política dos negros e indígenas no Brasil<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> “A ideologia das competências realiza a dominação pelos descomunal prestígio e poder conferidos ao conhecimento científico e tecnológico, ou seja, as ideias consideradas científicas e tecnológicas. O discurso competente é aquele conferido pelo especialista, que ocupa uma posição ou lugar na hierarquia organizacional, e haverá tantos discursos competentes quantas organizações e hierarquias houver na sociedade” (Chauí, 2008, p. 105-106).

<sup>15</sup> Embora seja imperativo abordar o racismo experienciado por outras minorias étnico-culturais marginalizadas no Brasil, como os povos ciganos e os imigrantes, neste estudo nos remetemos apenas aos grupos descritos na Lei nº 10.639/2003 e na Lei nº 11.645/2008.





**Andréa Giordanna Araujo da Silva**

**Yan Soares Santos**

Universidade Federal da Paraíba

Compreendemos que a produção de um PPP de curso na educação superior caracteriza-se como um processo complexo e dinâmico, estruturalmente interseccional, em que interagem diferentes e complementares redes discursivas: a) diretrizes e orientações jurídicas que legitimam a formação profissional; b) memórias históricas usadas para fundamentar e reforçar a importância social e política do curso; c) fundamentos sociológicos e demandas mercadológicas utilizadas para justificar a qualificação profissional em um campo ou área do conhecimento; e d) fundamentos político-pedagógicos que delimitam o como e o porquê do conjunto dos componentes curriculares gerais, específicos e optativos do projeto a serem desenvolvidos (Santomé, 2013; Arroyo, 2011).

No conjunto dos aspectos estruturais de um projeto estão descritas as concepções explícitas e subjacentes da formação docente que, neste estudo, foram identificadas por meio da interpretação e da análise dos suportes teóricos referenciados no corpo do texto, investigação dos posicionamentos político-ideológicos sobre as questões sociais (em específico o debate étnico-racial) assumidos nos enunciados e tipologia e organização das disciplinas, criadas e elencadas, como obrigatórias ou optativas. Assim, realizamos a leitura interpretativa dos documentos e a seleção dos elementos fundamentais para a análise: concepção do curso (objetivos), perfil do egresso (habilidade e competência profissionais) e disciplinas relacionadas à temática da pesquisa.

Na análise da “Concepção de formação” e/ou “Objetivos”, todas as instituições pesquisadas contêm enunciados com alusão ao termo “étnico-racial”, com conteúdos enunciativos semelhantes:

Contribuir para a construção de uma cultura inclusiva por meio do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-





**Andréa Giordanna Araujo da Silva**

**Yan Soares Santos**

Universidade Federal da Paraíba

racial, de gênero, sexual, religiosa e de faixa geracional, entre outras (UFRN, Caicó, 2018, p. 23).

Formar o profissional para a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental em suas diversas modalidades e nos cursos de formação que exijam conhecimentos pedagógicos, para atuar na gestão escolar e em espaços educativos não escolares, e para o campo teórico-investigativo da educação, com compromisso ético e inclusivo, responsabilidade social e histórica, reconhecedor da diversidade humana, cultural, política, religiosa, étnico-racial e de gênero (UNB, Brasília, 2018, p. 35).

Observamos uma presente tentativa de apresentar a questão étnico-racial como um problema social e como um tema transversal da formação do(a) professor(a) (UFAL/Arapiraca, UFAL/Sertão, UEPB/Campina Grande, UERGS, UFAM). De modo geral, os textos não apresentam o autorreconhecimento e a identidade étnico-cultural docente como objeto de discussão, a diversidade é vista como algo que se vai experienciar na escola, ela não é tratada como um aspecto estrutural do público das licenciaturas, exceto em:

Tem-se, pois, por horizonte, possibilitar o debate étnico-racial e estudos da história e cultura afrodescendente e indígena brasileira alagoana na formação do pedagogo, de modo contextualizado e crítico, a fim de contribuir para a formação do graduando e de este apreender, na atualidade da sociedade capitalista, a necessidade de ir além de seus referenciais patrimoniais (UFAL, Arapiraca, 2018, p. 41).

Além de cumprir com as exigências normativas educacionais brasileiras, a proposta de uma Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), incorporada aos currículos dos cursos de licenciatura e bacharelado desta instituição de ensino superior, por meio dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), estimula a integração entre saberes étnicos constitutivos de nossa cultura brasileira (branco, indígena, negro e cigano), em destaque a nossa cultura alagoana, além de possibilitar a produção de novos conhecimentos científico, cultural, tecnológico e artístico, ou a





**Andréa Giordanna Araujo da Silva**

**Yan Soares Santos**

Universidade Federal da Paraíba

revisão dos 36 conhecimentos existentes, de modo a promover condutas e políticas de formação profissional que valorizem as diversidades étnico-raciais. [...] A historiografia tem para com a população negra duas grandes dívidas: a) localizar sua ancestralidade e pertencimento étnico; b) recontar sua trajetória nesse país, sobretudo, revelando seu contexto educacional. Como se deu a educação – formal e informal – dos negros neste país? Afirmar que ela não ocorreu não é verdade, do contrário, não haveria grandes pensadores negros em todas as áreas do 37 conhecimento, desde o período colonial até os dias atuais (UFAL, Sertão, 2018, p. 36-37).

Os termos “diversidade” (UNIR/Ariquemes, UEPB<sup>16</sup>, UFT, UFPR) e “étnico-racial” (UEPB/Guarabira, UERGS, UFES) são explicitados nos enunciados dos PPPs normalmente associados ou citando os dispositivos oficiais, mas o ideário de justiça social, democracia, igualdade de direitos e vivência cultural ampla configura-se como princípio geral de formação na maioria das IES,

Espera-se ainda que estes profissionais se comprometam com as mudanças sociais e políticas necessárias para a construção de uma sociedade justa, humana, igualitária e com a construção de um sistema educacional inclusivo. Compreender a escola como uma realidade complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania (UNIR, Ji-Paraná, 2018, p. 8-9).

Na perspectiva de reconhecimento da existência da diversidade étnico-cultural e do direito à educação, alguns documentos anunciam a importância da abordagem da educação indígena e quilombola na formação da(o) pedagoga(o),

Atuar em projetos educacionais na área da diversidade cultural, trabalhando com grupos e comunidades quilombolas, indígenas, ciganos, assentados, etc., no *resgate, defesa e propagação* das diversas culturas, na

<sup>16</sup> *Campus I e III, Campina Grande e Guarabira.*





**Andréa Giordanna Araujo da Silva**

**Yan Soares Santos**

Universidade Federal da Paraíba

formação de professores para atuarem com estas comunidades e com a diversidade cultural (UFPB, Campus IV<sup>17</sup>, 2019, p. 7, grifo nosso).

Conhecer a instituição educativa como organização complexa na função de promover o desenvolvimento dos sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas diferentes etapas da educação básica, em especial, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e nas modalidades – educação de jovens, adultos e idosos, educação especial, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar. (Art.3 da Resolução CNE/CP No 2/2015) (UFAL, Maceió, 2019, p. 42).

É importante realizar a distinção entre a formação para o atendimento às escolas das comunidades étnico-culturais e a educação científica antirracista como princípio formativo. Isso porque a constituição das escolas indígenas e quilombolas, devido às suas singularidades, configuram-se como modalidade de ensino e têm diretrizes jurídicas<sup>18</sup> específicas e suportes teóricos relacionados à historicidade, às lutas políticas e às práticas culturais e educativas amplas dos povos que reivindicam a educação formal. A Lei nº 10.639, de 2003, pretende estabelecer práticas antirracistas em toda a educação básica e foi seguida pela Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que pretende propiciar uma formação antirracista no âmbito do ensino superior. Sua implantação constitui-se como critério da avaliação das condições de funcionamentos das IES. O ordenamento jurídico prescreve que:

<sup>17</sup> Unidade Mamanguape.

<sup>18</sup> A saber: Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, e Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e Quilombola, respectivamente, na educação básica.





**Andréa Giordanna Araujo da Silva**

**Yan Soares Santos**

Universidade Federal da Paraíba

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira (Brasil, 2004, p. 1-2).

Foi por considerar a normativa anterior que este estudo buscou observar as formas e os conteúdos curriculares elaborados pelas universidades para abordar as questões étnico-raciais no currículo de Pedagogia. Constatou-se que a elaboração de disciplinas acadêmicas, obrigatórias e optativas, tem sido o percurso selecionado e explicitado, nos documentos analisados, para atender ao objetivo pretendido.

**Quadro 1 – Componentes disciplinares e discussão/formação étnico-racial**

R <sup>19</sup>	IES	Ano	Componentes disciplinares	
	(campus)		Disciplinas obrigatórias	Disciplinas optativas
Nordeste	UFAL (Arapiraca)	2018		Educação e Diversidade Étnico-Racial
	UFAL (Maceió)	2019	Pesquisa e Prática Pedagógica 2 – Gênero e Diversidade Étnico-Racial	Educação e Diversidade Étnico-Racial
	UFAL (Sertão)	2018	Educação e Relações Étnico-Raciais	
	UFRN Caicó	2018	Educação Étnico-Racial	
	UEPB (Guarabira)	2016	Educação e Afrodescendência Educação Escolar Indígena	Educação e Relações Étnico-Raciais

<sup>19</sup> Região;





**Andréa Giordanna Araujo da Silva**

**Yan Soares Santos**

Universidade Federal da Paraíba

	UEPB (Campina Grande)	2016	Culturas Afro-Brasileira e Indígena Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão	Educação e Etnicidade Africana Educação e Etnicidade Afro-Brasileira Educação e Etnicidade Indígena Introdução aos Estudos Culturais em Educação
	UFPB (Mamanguape)	2019	História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena	Educação Indígena Educação Quilombola Etno Educação Potiguara Multiculturalismo e Educação
Norte	UFMA (Manaus)	2018	Educação na Região Amazônica	
			Educação Indígena	
			Educação, Direitos Humanos e Diversidade	
	UFT (Miracema)	2018	Educação e Cultura Afro-Brasileira Educação Escolar Indígena	
	UNIR (Ariquemes)	2018	Formação Étnico-Cultural Brasileira	Educação Indígena
UNIR (Ji-Paraná)	2018	Educação com Povos da Floresta		
Centro-Oeste	UNB (Darcy Ribeiro Brasília D/N)	2018		Educação das Relações Étnico-Raciais Tópicos Especiais em Educação e Diversidade Cultural Educação Multicultural na Contemporaneidade Multiculturalismo e Ensino Religioso
Sudeste	UNIFESP (Guarulhos)	2020	Educação das Relações Étnico-Raciais	
	UFES (Espírito Santo M/N)	2018	Educação para as Relações Étnico-Raciais (M/N)	Educação, Diversidade e Cidadania (M/N) Educação do Campo e Diversidade (M/N)
Sul	UERGS (multicampi)	2021	Educação Indígena, do Campo e Quilombola	
	UFPR (Curitiba)	2018	Diversidade e Étnico-Racial, Gênero e Sexualidade <sup>20</sup>	
	UFSC	2020	Educação e Relações Étnico-Raciais <sup>21</sup>	Educação do Negro <sup>22</sup>
	UNESPAR (União da Vitória)	2018		Educação e Diversidade
	UNESPAR (Paranaguá)	2020	Educação, Diversidade e Relações Étnico-Raciais	
	UNESPAR (Apucarana)	2018	História e Cultura Africana e Afro-Brasileira	

<sup>20</sup> A ementa da disciplina e a descrição de disciplinas optativas não estavam descritas no documento.

<sup>21</sup> A ementa da disciplina não apresentava a descrição das referências.

<sup>22</sup> Disciplina ofertada pelo curso de Geografia e incorporada como optativa no curso de Pedagogia.







**Andréa Giordanna Araujo da Silva**

**Yan Soares Santos**

Universidade Federal da Paraíba

	UNESPAR Campo (Mourão)	2020		
	UNESPAR (Paranavai)	2019	Metodologia do Ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira	Educação Escolar e Diversidade

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

É importante destacar que a maioria das IES apresentava disciplinas, obrigatórias ou optativas, que tratavam de temáticas que podem estar diretamente relacionadas aos estudos das questões étnico-raciais e à promoção de práticas antirracistas no âmbito das IES, a saber: Direitos Humanos, Movimentos Sociais, Educação e Itinerâncias, Educação do Campo, Gênero e Diversidade. No entanto, buscamos considerar como objeto de interpretação as manifestações político-pedagógicas (disciplinas) mais diretamente associadas à Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, considerando os títulos das disciplinas e o conteúdo enunciativo das ementas.

A diversidade de nomenclatura de disciplinas elencadas como optativas, o conteúdo político das ementas delas e a confluyente relação entre as referências e a busca por discursos/práticas antirracistas no âmbito da formação de professores pode significar a presença militante de intelectuais que pesquisam sobre objetos associados à questão racial no Brasil, ou seja, a ampliação da intelectualidade antirracista nas universidades. Todavia, é importante observar que em algumas situações as disciplinas tituladas “Educação para as Relações Étnico-Raciais” (UFES) e “Educação Étnico-Racial” (UFRN) apresentavam nas ementas e nas referências apenas conceitos e reflexões teóricos sobre a questão dos negros, silenciando a questão indígena como objeto de ensino. Num movimento contrário está a UNIR,/Ji-Paraná, que não aborda a questão negra nos componentes disciplinas; na única disciplina, com a denominação genérica, “Educação com Povos da Floresta”, que trata da diversidade cultural, não cita os povos indígenas na





**Andréa Giordanna Araujo da Silva**

**Yan Soares Santos**

Universidade Federal da Paraíba

ementa e propõe, nos objetivos, a abordagem da questão indígena em associação com os interesses dos grupos extrativistas;

**Ementa:**

Estudo das formas de socialização e aprendizagem presentes nos modos de viver e significar o mundo das comunidades amazônicas. Compreender os dilemas, contribuições, desafios da atividade de ensino e aprendizagem, e do saber escolar neste contexto.

**Objetivos:**

Refletir a respeito do processo educativo, especialmente o ato de aprender e ensinar desenvolvido pelos Povos da Floresta: *indígenas e extrativistas*, tendo como referência o princípio de autodeterminação destas populações bem como o diálogo intercultural com a sociedade envolvente (UNIR - Ji-Paraná, 2018, p. 28, grifo nosso).

A exposição anterior possibilita perceber que as disputas pelo conteúdo da formação das(os) professoras(es) envolvem movimentos de silenciamentos e de inclusão de sujeitos de interesses e poderes díspares no currículo. No PPP da UNIR/Ji-Paraná encontramos apenas a citação direta das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Não foram identificadas discussões ou citações sobre as relações étnico-raciais no corpo do texto.

Em outro percurso, a UNIR/Ariquemes observa a questão étnico-racial como parte dos valores para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e como prática intrínseca à gestão educacional: “Agir com ética profissional e respeito às diferenças étnico-raciais, sexuais, de idade e gênero, culturais, sociais, político-ideológicas, religiosas e epistemológicas, bem como aos princípios democráticos” (UNIR/Ariquemes, 2018, p. 37).

No caso da Unespar, cada *campus* apresenta tratamento distinto na abordagem da temática, quando a presença ou ausência da discussão étnico-racial nos componentes





**Andréa Giordanna Araujo da Silva**

**Yan Soares Santos**

Universidade Federal da Paraíba

curriculares. No *campus* Campo Mourão, tem-se a ausência das disciplinas obrigatória e optativa e apenas aparece a escrita do termo “étnico-racial” na escrita do documento de forma descontextualizada. Uma das citações é em referência à formação geral e outra como uma das categorias de reflexão da disciplina Sociologia e Antropologia da Educação. Já no *campus* Paranaíba, a substituição da disciplina Metodologia do Ensino da História pela Metodologia do Ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira talvez indique a perspectiva adotada ou o desconhecimento institucional das questões e dos estudos interdisciplinares a respeito das relações raciais no Brasil.

Só a leitura contextualizada e o conhecimento das disputas políticas realizadas no interior das IEs possibilita compreender a complexa rede de relações constituídas para criação ou exclusão de uma disciplina no currículo acadêmico. Compreendendo os limites teóricos e metodológicos deste estudo, apontamos as informações anteriores como uma centelha investigativa que provoca um conjunto de questionamentos sobre como estão sendo disputados os currículos nas diferentes regiões e estados do país e quais eram as forças em conflito e em negociação na época da elaboração dos currículos dos *campus* da UNIR. O mesmo questionamento serve para as demais IES citadas ou não nesta pesquisa. Não foi possível obter respostas para a questão suscitada a partir da análise das descrições dos processos de elaboração dos PPPs.

Dentre as ementas consultadas, as da UEPB, UFAL, UFAM, UFES, UFPB/Mamanguape, UFRN, UFT e Unifesp apresentaram bibliografia para as disciplinas referentes à questão étnico-racial. Destas, as que apresentaram maior diversidade na escolha bibliográfica foram a UFAM (58 títulos), a UFPB/Mamanguape (44 títulos) e a Unifesp (17 títulos), incluindo textos referentes à realidade local. Demonstrando um





**Andréa Giordanna Araujo da Silva**

**Yan Soares Santos**

Universidade Federal da Paraíba

diálogo abrangente e específico sobre a questão étnico-racial, os textos com temáticas locais enfatizam a história e a cultura afro-brasileira e indígena daqueles estados.

Alguns títulos se repetiram dentre as bibliografias daquelas ementas. O livro organizado por Elaine Cavalleiro, chamado *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*, o de Luís Grupioni, *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*, o de Joseph Ki-Zerbo, *História da África negra*, em seu volume 1, e o de Kabengele Munanga, *Superando o racismo na escola*, foram livros citados em mais de uma ementa. A ementa da disciplina de Educação e Relações Étnico-raciais da Unifesp, publicada em 2020, é a que possui textos lançados recentemente sobre a questão étnico-racial como, por exemplo, o de Davi Kopenawa e Bruce Albert, *A queda do céu*, o de Jerry Dávila, *Diploma de brancura*, e o de Ailton Krenak, *Ideias para adiar o fim do mundo*.

Percebemos positivamente a inclusão de bibliografias atuais, bem como o fato de as bibliografias terem enfatizado as dimensões locais da história e da cultura afro-brasileira e indígena, dando destaque a textos e pesquisas realizados por pesquisadores(as) locais. Destacamos a inclusão, nessas bibliografias, do diálogo da questão étnico-racial com o pensamento e a prática educacional. Os textos deram ênfase ao racismo e antirracismo na realidade escolar, pensaram a questão educacional à luz das relações étnico-raciais brasileiras, bem como enfatizaram a aprendizagem das culturas indígenas e afro-brasileiras que são comumente silenciadas e excluídas dos conteúdos ministrados em sala de aula (Bernardino-Costa eT aL., 2020; Cavalleiro, 2001).

Para se trabalhar a questão antirracista nas escolas não basta munir-se de materiais voltados a uma prática pedagógica antirracista, é necessário a aprendizagem da história e cultura afro-brasileira e indígena para que se subsidie o arcabouço cultural da(o) docente, nesse caso o docente em formação. A partir da leitura das bibliografias das





**Andréa Giordanna Araujo da Silva**

**Yan Soares Santos**

Universidade Federal da Paraíba

ementas percebemos que os cursos de Pedagogia estão seguindo tais concepções e indicando os caminhos os quais as disciplinas voltadas à questão étnico-racial tomam em seus cursos.

Também encontramos um conjunto de disciplinas obrigatórias e optativas que apontam, na ementa, a questão étnico-racial como parte de seus objetos/eixos/categorias de reflexão: Fundamentos Socioantropológicos da Educação e Sociedade e Cultura (UFAL, 2018, Arapiraca); História, Pedagogia e Educação, Sociologia e Educação; História da Educação Brasileira (UERGS, 2021). Todavia, na maioria dos PPCs, a questão étnico-racial é apresentada como tema transversal de componentes curriculares específicos, mas não encontramos vestígios da abordagem nas emendas e referências das disciplinas da maioria das disciplinas obrigatórias ou optativas, como ocorreu na UFAL e na UFAM:

#### UFAL

[...] tendo em vista que também está ancorado na particularidade do contexto sócio-histórico do Agreste alagoano, ofertando a disciplina eletiva Educação e Diversidade Étnico-Racial, e trabalhando a temática de modo transversal nas disciplinas Saberes e Metodologias do Ensino de Geografia I e Saberes e Metodologias do Ensino de História II.

#### Saberes e Metodologias do Ensino de Geografia I

Estudo dos processos sociocognitivos da relação espaço temporal, dos fundamentos teórico metodológicos do ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental, resignificando o conhecimento e a construção do espaço geográfico.

#### Saberes e Metodologias do Ensino de História II

Estudo dos conceitos fundamentais e dos procedimentos didático-metodológicos do ensino de História com o uso de diferentes linguagens, fontes e recursos didáticos perpassando a reflexão sobre a produção didática existente, com enfoque na produção do livro didático de História





**Andréa Giordanna Araujo da Silva**

**Yan Soares Santos**

Universidade Federal da Paraíba

no Brasil. A prática do ensino de História. UFAL, 2018, Arapiraca, p. 42;77;79).

UFAM

No caso das abordagens étnico-raciais, de gênero e das modalidades de ensino, a formação do Pedagogo da FAGED/UFAM contemplará seus fundamentos e abordagens pedagógicas nas disciplinas obrigatórias da Educação Indígena, *Educação de Jovens e Adultos*, *Educação Inclusiva na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, Educação, Direitos Humanos e Diversidade e *Libras* (UFMA, 20, p. 21).

Não foram encontrados textos teóricos, no conjunto das referências das disciplinas explicitadas pela UFAL e nos componentes complementares destacados pela UFMA, que tenham as questões étnico-raciais como objeto de reflexão. O que torna pertinente reforçar, política e ideologicamente que, embora as histórias, as culturas, as tecnologias e as produções científicas e políticas dos povos negros e indígenas possam, e devam, ser abordadas de modo transversal na formação das(os) pedagogas(os), só a criação de componentes curriculares específicos e obrigatórios pode ser conteúdo inexorável à formação docente, considerando a tradição universitária monocultural e a hierarquia entre os campos e áreas científicas.

Observamos também que a presença das disciplinas antirracistas confronta, em certa medida, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, ao manter na maioria dos casos discussões obrigatórias sobre a questão étnico-racial. A diversidade de disciplinas criadas, as reflexões e as negociações necessárias para a definição do conteúdo e o desenvolvimento delas são manifestações da autonomia político-pedagógica e gestora universitária e reforçam a perspectiva de que a criação de uma Base Nacional Comum Curricular para Formação de Professoras(es) corresponde a um ato autoritário e





**Andréa Giordanna Araujo da Silva**

**Yan Soares Santos**

Universidade Federal da Paraíba

antidemocrático – se considerarmos os diferentes territórios políticos e étnico-culturais do Brasil.

Na abordagem do perfil do egresso das IES, a questão étnico-racial constitui-se como conteúdo de formação imperativo ao exercício da docência (UFAL/Arapiraca/Sertão, UEPB/Campina Grande, UERGS, UFES, UFRN, Unifesp, UNIR/Ariquemes, UnB) e, considerando, o conjunto das análises, podemos observar que a leis têm se apresentado como importantes recursos políticos de indução de ações curriculares antirracistas, favorecendo a promoção da cultura científica antirracista no âmbito das universidades, por meio da criação de disciplinas ou pela promoção de práticas de formação de pesquisa com interesses específicos, como a criação de cursos de pós-graduação *lato sensu*: Educação Étnico-Racial na Educação Infantil (UEPB/Guarabira), criação de grupos, observatórios, linhas e/ou eixos de pesquisa (NUDES<sup>23</sup>/UFAL/Arapiraca; GEDERDH/UERGS<sup>24</sup>; UFMA/NTED<sup>25</sup>; LENTE/UFRN<sup>26</sup>; UNIR-Ji-Paraná<sup>27</sup>), eventos temáticos<sup>28</sup> e ações de extensão (UEPB/Guarabira<sup>29</sup>, UERGS<sup>30</sup>, UFRN<sup>31</sup>). O curso de Pedagogia não é uma ilha nas universidades, logo

<sup>23</sup> O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade de Gênero e Sexual é responsável pelo Observatório da Diversidade Étnico-Racial, Gênero e Sexualidades.

<sup>24</sup> Grupo Educação, Diversidade Étnico Racial, Direitos Humanos.

<sup>25</sup> Trabalho, Educação e Diversidade.

<sup>26</sup> Laboratório de Educação e Grupo de Pesquisa em Novas Tecnologias e Estudos Étnico-Raciais.

<sup>27</sup> Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Relações Raciais e Migração.

<sup>28</sup> Seminário I: “Minorias sociais negras e de gênero: o que diz a Educação?”.

<sup>29</sup> Semana Temática das Relações Étnico-Raciais e cursos de extensão realizados em convênios e parcerias com as escolas.

<sup>30</sup> Encontros abertos do Grupo de Pesquisa Educação Diversidade Étnico-Racial e Direitos Humanos (GEDERDH).

<sup>31</sup> O projeto de extensão: A produção do material pedagógico construindo histórias e narrativas com crianças quilombolas.





**Andréa Giordanna Araujo da Silva**

**Yan Soares Santos**

Universidade Federal da Paraíba

observamos indicativos de pesquisas interdisciplinares, matrícula das(os) estudantes em disciplinas optativas de cursos de graduação afins como recursos possíveis para atender às determinações oficiais.

Ainda que “abrindo trilhas”, a ciência antirracista tem ingressado nos cursos de formação inicial de professoras(es). As lutas e resistências dos movimentos negros e indígenas têm produzido ecos na produção acadêmica e inventado *Outras Intelectualidades* que materializam sua posição política e/ou lugar étnico-cultural com a formação dos grupos e laboratórios de pesquisa com a temática deste estudo. São vozes e corpos insatisfeitos que fazem da universidade e da escola lugares a serem ocupados, ainda que nas condições históricas mais adversas, como a da pandemia da Covid-19:

A professora Fátima perguntou se a Educação étnico-racial tem aparecido nas atividades de estágio, se ela tem sido contemplada. Christianne falou que os alunos já trabalham essa temática na escola, mas é a primeira vez que fará regência com o estágio na educação infantil, porém nas análises que tem feito no material, na forma de condução, verificou que os temas são abordados pelos alunos em estágio nos anos iniciais. Encerrada as discussões, os planos de cursos adaptados ao formato remoto, dos componentes de estágio, que têm carga horária prática foram colocados em votação (UFRN, Ata do Colegiado do Curso de Pedagogia, 17 de agosto de 2020).

## REFERÊNCIAS

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

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no



| João Pessoa-PB | v. 11 | p. 1-28, Dossiê Especial: **Educação do/para e como Negro no Brasil: do Ensino Básico ao Superior**, 2024.

Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/educare>>





**Andréa Giordanna Araujo da Silva**

**Yan Soares Santos**

Universidade Federal da Paraíba

currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.645 de 10 de Março de 2008. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília: SECAD; SEPPPIR, junho, 2009.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Parecer CNE/CEB nº 14/2015, Diário Oficial da União. Seção 1, Brasília/DF, p. 43, 18 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2019.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2008.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.





**Andréa Giordanna Araujo da Silva**

**Yan Soares Santos**

Universidade Federal da Paraíba

NASCIMENTO, Abdias. *O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NOVAES, Henrique. *O fetiche da tecnologia: a experiência das fábricas recuperadas*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PIZA, Suze de Oliveira Piza; PANSARELLI, Daniel. Sobre a descolonização do conhecimento: a invenção de outras epistemologias. *Estudos de religião*, v. 26, n. 43, p. 25-35, 2012.

PIZA, Suze. Pensamento descolonial: Achille Mbembe e a Necropolítica. *Quem somos nós?, YouTube*, 03 de março 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Cv3pRBnTNiU>. Acesso em: 4 jul. 2023.

RUFINO, Luiz. *Vence-demanda: educação e descolonização*. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, quilombos: modos e significados*. Brasília: Ayô, 2015.

WEST, Cornel. *Genealogia do racismo*, 2002.

## DOCUMENTOS

UEPB. Projeto Pedagógico de Curso PPC: Pedagogia (Licenciatura). Universidade Estadual da Paraíba. Núcleo docente estruturante. Guarabira: EDUEPB, 2016.

UEPB. Projeto Pedagógico de Curso PPC: Pedagogia (Licenciatura). Universidade Estadual da Paraíba CEDUC; Núcleo docente estruturante. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

UERGS. Projeto Pedagógico de Curso: Pedagogia (Licenciatura). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Ciências Humanas. Porto Alegre, 2021.





**Andréa Giordanna Araujo da Silva**

**Yan Soares Santos**

Universidade Federal da Paraíba

UFAL. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (Licenciatura). Núcleo Docente Estruturante e Docentes Colaboradores, Arapiraca, 2018.

UFAL. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia (Licenciatura). Universidade Federal de Alagoas. A. C. Simões, 2019.

UFAL. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Alagoas. Delmiro Gouveia, 2018.

UFMA. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Faculdade de Educação, Manaus, 2018.

UFES. Projeto Pedagógico de Curso: Pedagogia (Licenciatura/Matutino/Noturno). Centro de Educação, Ciências Humanas, Vitória, 2018.

UFPB. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, modalidade Licenciatura. Resolução nº 14/2019, CONSEPE, Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE, Campus IV, Mamanguape, 2019.

UFPR. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (Licenciatura). Setor de Educação, Representantes do NDE, Curitiba, 2018.

UFRN. Projeto Pedagógico (Licenciatura em Pedagogia). Centro de Ensino Superior do Seridó, Departamento de Educação, Natal, 2018.

UFSC. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia. Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2020.

UFT. Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia. CONSEPE. Resolução nº 27, Miracema, 2018.

UNB. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia. PPPC, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2018.





**Andréa Giordanna Araujo da Silva**

**Yan Soares Santos**

Universidade Federal da Paraíba

UNESPAR. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. PROGRAD, União da Vitória, 2018.

UNESPAR. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia. PROGRAD, Paranaguá, 2020.

UNESPAR. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Colegiado de Pedagogia, Campo Mourão, 2018.

UNESPAR. Projeto Pedagógico de Curso Pedagogia. Colegiado de Pedagogia, PROGRAD, Apucarana, 2018.

UNESPAR. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Colegiado de Pedagogia, Paranavaí, 2019.

UNIFESP. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Departamento de Educação, Escola de Filosofia e Ciências Humanas, Guarulhos, 2020.

UNIR. Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura em Pedagogia (adequação). Departamento de Ciências da Educação. Resolução n. 469/CONSEA, Ariquemes, 2018.

UNIR. Projeto Pedagógico do Curso – PPC: adaptação e convalidação: graduação em Pedagogia - Licenciatura, DCHS, Ji-Paraná, 2018.

