EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior[1]
Universidade Federal de Uberlândia
Uberlândia, Minas Gerais, Brasil
https://orcid.org/0000-0001-8983-4471

Júlia Campos Moura[2]
Universidade Federal de Uberlândia
Uberlândia, Minas Gerais, Brasil
https://orcid.org/0009-0000-8285-9334

Resumo

O artigo analisa a inserção da educação para as relações étnico-raciais na formação docente, a partir do exame dos currículos dos cursos de pedagogia das universidades federais de minas gerais. Financiada pelo edital FAPEMIG universal 2022, a pesquisa está vinculada a um grupo de estudos voltado à reflexão sobre práticas pedagógicas antirracistas e à implementação da lei nº 10.639/03, que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no ensino. O objetivo central é compreender de que modo os cursos de pedagogia incorporam essa legislação e promovem uma formação docente comprometida com a equidade racial. Metodologicamente, o estudo adota a pesquisa documental, analisando projetos pedagógicos de curso (PPCs) e fichas de disciplinas, a fim de identificar a presença e o tratamento dado à temática étnico-racial nos currículos. O referencial teórico fundamenta-se em autores como Abdias Nascimento (2020), Beatriz Nascimento por Ratts, (2021), Nilma Lino Gomes (2019), Kabengele Munanga (1983) e Carlos Moore (2007), cujas obras discutem as epistemologias afrocentradas, o quilombismo, a descolonização do pensamento e a resistência negra. Tais autores denunciam o caráter eurocêntrico e colonial do conhecimento produzido nas instituições educacionais, propondo uma reconstrução das práticas formativas com base em valores africanos e afro-diaspóricos. O artigo sustenta que o currículo escolar brasileiro permanece estruturado sob uma lógica eurocêntrica e excludente, o que reforça a necessidade de uma reconfiguração epistemológica e política da educação. Nesse contexto, o movimento negro, incluindo o protagonismo das mulheres negras, tendo papel essencial na formulação de pedagogias descolonizadoras e na valorização dos saberes do sul global. Conclui-se que a efetivação da educação para as relações étnico-raciais exige uma revisão profunda dos currículos, valorizando as epistemologias negras, quilombolas e afrocentradas como fundamento para uma formação docente crítica, emancipatória e comprometida com a justiça social.

Palavras-chave: Currículo. Lei 10.639/03. Relações étnico-raciais.

EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN TEACHER TRAINING: AN ANALYSIS OF PEDAGOGY CURRICULA

Abstract

[1] E-mail. silvajunior_af@ufu.br.

[2] E-mail. juliakwame@gmail.com.

This article analyzes the integration of education on ethnic and racial relations into teacher training by examining the curricula of education programs at federal universities in Minas Gerais. Funded by the FAPEMIG Universal 2022 call for proposals, the research is linked to a study group focused on reflecting on anti-racist pedagogical practices and the implementation of Law No. 10,639/03, which made the inclusion of Afro-Brazilian and African history and culture in education mandatory. The central objective is to understand how teacher education programs incorporate this legislation and promote teacher training committed to racial equity. Methodologically, the study employs documentary research, analyzing course pedagogical projects (PPCs) and course descriptions to identify the presence and treatment of ethnic-racial themes in the curricula. The theoretical framework is grounded in the work of authors such as Abdias Nascimento (2020), Beatriz Nascimento and Ratts (2021), Nilma Lino Gomes (2019), Kabengele Munanga (1983), and Carlos Moore (2007), whose works discuss Afrocentric epistemologies, quilombismo, the decolonization of thought, and Black resistance. These authors denounce the Eurocentric and colonial nature of the knowledge produced in educational institutions, proposing a reconstruction of educational practices based on African and Afro-diasporic values. The article argues that the Brazilian school curriculum remains structured according to a Eurocentric and exclusionary logic, which reinforces the need for an epistemological and political reconfiguration of education. In this context, the Black movement—including the leading role of Black women—plays an essential role in the formulation of decolonizing pedagogies and in valuing the knowledge of the Global South. It is concluded that the effective implementation of education for ethnic-racial relations requires a profound revision of curricula, valuing Black, Quilombola, and Afrocentric epistemologies as the foundation for a critical, emancipatory teacher education committed to social justice.

Keywords: Curriculum. Law 10.639/03. Ethnic-racial relations.

Introdução

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que aborda a educação para as relações étnico-raciais na formação docente, investigando os currículos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais. A pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), por meio do Edital FAPEMIG 01/2022 – Demanda Universal e desenvolvida no âmbito de um grupo de estudos dedicado à reflexão sobre as relações étnico-raciais na formação docente e em práticas pedagógicas antirracistas. Para tanto, o problema central da pesquisa consiste em avaliar como esses currículos contemplam o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira, bem como o debate das relações étnico-raciais.

Nesse processo, ressalta-se a importância da Lei 10.639/03, sendo um marco histórico na luta contra o racismo estrutural no Brasil, ao instituir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas. Diante disso, investigar como essa legislação se concretiza nos espaços acadêmicos, especialmente nos cursos de Pedagogia, é fundamental para assegurar que ela se traduza em práticas educativas antirracistas, transformando a formação docente e a educação básica.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo visa apresentar o processo pelo qual se concretiza uma formação docente com foco na educação das relações étnico raciais, a partir da análise de documentos institucionais dos cursos de Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais.

O artigo está organizado em quatro partes. Na primeira seção, apresentamos o processo da pesquisa e a metodologia adotada. Na segunda seção, aborda a importância do Movimento Negro para currículo e educação. Na terceira seção, analisamos os resultados da análise dos documentos, Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e fichas de disciplinas. Por fim, tecemos nossas considerações.

1. A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO NEGRO PARA CURRÍCULO E EDUCAÇÃO

A Lei nº 10.639/03 constitui uma das mais relevantes políticas públicas educacionais voltadas ao enfrentamento do racismo estrutural e à promoção da justiça curricular no Brasil. Fruto das reivindicações históricas do Movimento Negro, essa legislação representa não apenas a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, mas um marco político e epistemológico que questiona a hegemonia do currículo eurocêntrico e reivindica o reconhecimento das contribuições históricas, culturais, científicas e filosóficas dos povos africanos e afro-brasileiros. Nesse sentido, sua implementação transcende a inclusão de conteúdos específicos, exigindo a reestruturação dos currículos, das práticas pedagógicas e da formação docente, de modo a incorporar epistemologias historicamente invisibilizadas e promover uma educação comprometida com a equidade racial, a pluralidade de saberes e a valorização da diversidade como princípio estruturante da formação humana.

A importância do Movimento Negro e de suas contribuições intelectuais para a ruptura com um currículo eurocentrado e colonial, é fundamental na construção de uma proposta educacional mais justa e plural, visando descolonizar perspectivas imposta ao longa da história. A trajetória desse movimento revela um projeto pedagógico engajado, através da resistência, que não apenas denuncia a exclusão epistêmica da população negra no sistema educacional brasileiro, mas também propõe alternativas concretas para reconfigurar os currículos escolares e universitários.

Desde o início do século XX, o Movimento Negro se estabeleceu como sujeito político e produtor de conhecimento. Suas ações não se limitaram à denúncia, mas construíram epistemologias e cosmologias próprias, enraizadas na vivência da raça e na experiência social

e histórica da população negra brasileira. Com base nessa vivência, o movimento produziu um conjunto de saberes emancipatórios que politizam a questão racial, questionam o modelo universal da ciência moderna e propõem outras formas de conhecer e ensinar fundamentados nos saberes ancestrais e na luta por emancipação. Desse modo, instituíram uma racionalidade própria responsável por contrapor a à lógica colonial e monocultural, que ainda presente na educação brasileira (Moore, 2005).

Nesse contexto, a proposição e o reconhecimento de epistemologia outras adquire um caráter não apenas filosófico, mas político e ético. Para Moore (2005), compreender a epistemologia no campo das ciências humanas, não apenas interroga como se conhece, mas também quem conhece, a partir de onde e com quais interesses. A partir dessas questões, o autor desvela as implicações da universalização de determinadas epistemologias que, orientadas por interesses históricos e políticos, produziram distorções sobre a história da África e contribuíram para o apagamento de seus saberes e formas próprias de produção de conhecimento.

A partir dessa lógica, o conhecimento produzido sobre a África, ao longo dos séculos, foi marcado por uma profunda assimetria, com isto, os povos africanos foram, em grande medida, objetos e não sujeitos que narram a sua própria história. A hegemonia de uma lógica ocidental, baseada em critérios de racionalidade, escrita e progresso linear, relegou as culturas africanas ao estatuto de "primitivas", "sem história" e "sem civilização". Não apenas nega a contribuição da África para a história da humanidade, mas também impõe uma epistemologia excludente, que transforma diferenças culturais em hierarquias (Moore, 2005).

Dessa forma, pensar, interpretar a realidade à luz de epistemologia pluriversais, não hierarquizantes consiste em reconhecer e valorizar as singularidades africanas, suas contribuições históricas e civilizatórias. Com efeito, reafirmar a centralidade da África na história da humanidade trata-se de uma operação epistemológica de justiça cognitiva, fundamental para descolonizar o pensamento e reconstituir a dignidade histórica dos povos africanos e afrodiaspóricos.

No campo da educação, o Movimento Negro atuou historicamente na defesa de políticas públicas que garantissem o acesso da população negra à escola pública e de qualidade. Com a redemocratização do país, após o fim da ditadura civil-militar (1964 - 1985) e a ampliação do ensino superior, novos perfis de militantes negros passaram a ocupar espaços acadêmicos, produzindo pesquisas que questionaram estereótipos raciais, pensamento patriarcais, colonialista e eurocentrista em materiais didáticos. Logo, revelaram o racismo institucional nas

práticas pedagógicas e na organização curricular e espaço escolar, que originou e propuseram currículos multirraciais e populares (Gomes, 2019).

A promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, por conseguinte, representou uma das conquistas mais significativas dessa luta coletiva e deve ser compreendida não apenas como uma mudança legislativa, mas como um marco de ruptura epistemológica. A atuação do Movimento Negro, inclusive por meio de intelectuais e militantes que ingressaram nos espaços universitários, impulsionou a crítica ao currículo tradicional e a valorização dos saberes historicamente marginalizados.

A crítica não se restringe à inclusão de novos conteúdos, mas implica uma transformação estrutural, uma reconfiguração do próprio conceito de currículo. Propõe-se, assim, um currículo descolonizado, comprometido com a valorização das culturas africanas e afro-brasileiras, que rompe e desafia a hierarquia estabelecida entre os saberes, onde apenas um, é considerado único de fontes legítimas de conhecimento. Vale destacar a atuação do Movimento de Mulheres Negras na elaboração de saberes políticos que articulam raça, gênero e classe, que vão além da denúncia das opressões, mas trata-se de uma pedagogia estética, política e identitária que reeduca os sujeitos, negros e não negros, sobre seus papéis na sociedade. Ao tensionar os limites das lutas emancipatórias tradicionais, esse movimento ampliou o horizonte político-pedagógico do currículo, bem como para emergência de um modelo alternativo de formação humana (Gomes, 2019).

Partindo desse princípio, estamos diante de uma pedagogia da diversidade, como produto da ação contra hegemônica do Movimento Negro, responsável por propor um novo modo de pensar e praticar a educação, rompendo com os paradigmas reguladores da ciência moderna. Consiste em uma pedagogia das ausências e das emergências, que reconhece os saberes produzidos fora do eixo do Norte global, dando visibilidade a experiências do Sul global e às formas de resistência que nelas se constroem (Gomes, 2019).

Para além disso, a intelectualidade negra não se limita apenas ao espaço acadêmico formal, mas está presente em nossas vivências, como nos movimentos sociais, nas comunidades, nos terreiros, nas práticas culturais e nas lutas cotidianas. Por isso, a implementação da Lei 10.639/03, constitui-se como ponto de partida para a descolonização do currículo, uma vez que não se trata apenas de incluir conteúdos sobre a população negra, mas de reconfigurar perspectivas, bem como as estruturas que regem a produção do conhecimento, valorizando epistemologias e cosmologias africanas e afro-diaspóricas, saberes tradicionais,

saberes legítimos e verdadeiras e as experiências de resistência que historicamente foram invisibilizadas da história da humanidade.

Com efeito, o currículo e a educação para as relações étnico-raciais estão inseridos em um campo de disputas e relações de poder, no qual se faz necessário problematizar as concepções estereotipadas e discriminatórias construídas historicamente sobre a África e africanos decentes em diáspora. Estas representações foram moldadas pelos processos de colonização, escravidão e dominação cultural e continuam a ser reproduzidas no contexto atual, marcado pela globalização capitalista. É necessário de forma imediata, uma desconstrução das ideias implementadas pelo ocidente colonial e moderno, que são conceitos hegemônicos no currículo escolar, promovendo uma educação que revele as realidades que são inviabilizadas, valorizando e resgatando a diversidade epistêmica, cultural e histórica dos povos africanos e afro-brasileiros.

Já currículo escolar tradicional não implementa as histórias e as diversas contribuições do povo negro do brasil e do mundo, por isto a importância da valorização a atuação do movimento negro como protagonista na luta por uma educação antirracista e descolonizadora. Gomes (2019, p. 27), explana que "o Movimento Negro, entendido como sujeito político produtor e produto de experiências sociais diversas que ressignificam a questão étnico-racial em nossa história, é reconhecido, nesse estudo, como sujeito de conhecimento".

As contribuições do povo negro estão presentes em todos os espaços, aspectos, contextos e experiências da vida social, desde as manifestações mais simples até as mais complexas. Reconhecer essa presença transforma a maneira como compreendemos o mundo, impactando diretamente nossos pensamentos, a ética, valores e formas de agir. Partindo desse pensamento, é importante o reconhecer de que o currículo escolar brasileiro, historicamente, foi estruturado com base em uma lógica eurocêntrica, colonialista excludente e racialmente hierarquizada.

Segundo Gomes (2019), o campo do currículo, como parte da teoria educacional, tenciona um movimento composto por vertentes internas e externas, a primeira questiona o caráter monolítico da ciência ocidental, e a segunda confronta sua exclusividade epistemológica, abrindo espaço para o reconhecimento de outros saberes e práticas.

No contexto educacional, essas vertentes encontram ressonância nas demandas históricas de sujeitos sociais organizados, como os movimentos negros, que exigem o reconhecimento de seus conhecimentos, identidades, experiências e visões de mundo nos espaços escolares. Em resumo, propõe uma ruptura com o modelo tradicional de currículo e

defende uma educação mais diversa, plural e justa, que valorize a multiplicidade de saberes e a presença ativa de sujeitos historicamente marginalizados (Gomes, 2019).

A descolonização dos currículos educacionais representa um processo profundo e necessário de reestruturação epistemológica, política e cultural da educação, sobretudo em contextos marcados pela herança colonial e pela desigualdade racial, como o Brasil. Portanto é, possível compreender a urgência de interpretar que o currículo tradicional foi historicamente moldado por uma lógica eurocêntrica, que privilegiou determinados saberes e culturas em detrimento de outros, especialmente aqueles de matriz africana e afro-brasileira.

Trata-se de uma (re)construção histórica alternativa e emancipatória, que procure construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante. A autora ainda nos diz que em lugar de generalizações e simplificações que pretendem "encaixar" a África (e eu acrescentaria, a questão racial no Brasil) no esquema desenvolvido para explicar de forma linear o progresso civilizatório do Ocidente (Gomes, 2019, p. 107).

Dessa forma, é essencial reconhecer o papel de educadores(as) negros(as) e intelectuais engajados com uma proposta de educação transformadora. Tais profissionais atuam de maneira decisiva na elaboração de práticas pedagógicas críticas, na denúncia do racismo institucional e no fortalecimento da identidade positiva dos estudantes negros. Conclui-se, portanto, que os pontos trazidos por Nilma Lino Gomes e outros autores, são essenciais para a construção de um currículo verdadeiramente democrático, inclusivo e comprometido com a justiça racial.

A descolonização do currículo não é apenas uma tarefa técnica ou burocrática, mas um processo político-pedagógico profundo, que requer escuta, reconhecimento e valorização da diversidade epistêmica, pensar em mudar o currículo escolar é pensar que sociedade nós queremos. A perspectiva apresentada por Gomes (2019), contribui para a reconfiguração da educação brasileira a partir de um lugar que historicamente foi negado, como por exemplo, o protagonismo negro como produtor de conhecimento legítimo e transformador. Na seção seguinte, são apresentados os procedimentos metodológicos que orientaram a realização desta pesquisa.

2. METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza como qualitativa, de natureza documental, com objetivos exploratórios e descritivos. O procedimento metodológico consistiu na análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

e da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), assim sendo o corpus documental da investigação. Pois, a utilização da metodologia documental contribui para a fundamentação teórica e empírica da pesquisa, possibilitando uma análise crítica e aprofundada do contexto histórico, social, racial ou institucional relacionado ao tema estudado.

A metodologia fortalece a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos, ao garantir que a análise seja baseada em fontes legítimas e consistentes. Com base na pesquisa documental, é possível auxiliar no delineamento de um panorama objetivo e estruturado sobre o tema em questão, servindo como base sólida para a construção de hipóteses e para o desenvolvimento de discussões acadêmicas relevantes.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p.08), explicam que:

> Quem trabalha com documentos deve superar alguns obstáculos e desconfiar de determinadas armadilhas, antes de estar apto a fazer uma análise de seu corpus documental. Inicialmente deve localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade.

Inicialmente foi realizada uma leitura exploratória dos documentos, com o objetivo de reconhecer sua estrutura, identificar recorrências e delimitar os trechos relacionados ao problema de pesquisa. Sá Silva et al. (2009, p. 2), afirma que os documentos possuem, "riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural." Partindo desse princípio, a leitura exploratória de documentos, permite compreender, interpretar e contextualizar informações já produzidas, registradas e organizadas em documentos oficiais, arquivos, relatórios, entre outros materiais pertinentes ao tema.

As unidades de análise foram definidas a partir dos elementos presentes nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) que evidenciam a inserção da Educação para as Relações Étnico-Raciais na formação inicial de pedagogas e pedagogos. Foram analisadas as competências, habilidades e objetivos formativos, bem como as concepções de currículo, as referências à educação antirracista e à decolonialidade, as menções às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, às disciplinas obrigatórias e optativas, à carga horária destinada à temática, às bibliografias adotadas e à presença de epistemologias negras, afro-brasileiras e indígenas. Também foram consideradas as referências teóricas predominantes nos currículos, buscando identificar tanto a incorporação de autoras e autores comprometidos com perspectivas antirracistas e decoloniais

quanto a permanência de referenciais eurocêntricos que contribuem para a reprodução da colonialidade do saber na formação docente.

Consequentemente, a análise da pesquisa se fundamentou em uma seleção de obras que contribuem para a compreensão da luta e da resistência da população negra, com ênfase na educação e na construção de uma perspectiva antirracista. As análises aqui desenvolvidas dialogam com os estudos decoloniais e afrodiaspóricos, buscando desconstruir as heranças coloniais presentes nas estruturas educacionais. Entre os textos analisados, destacam-se "O quilombismo", de Abdias Nascimento (2020); "Beatriz Nascimento: Uma história feita por mãos negras", organizado por Ratts (2021); "O movimento negro educador", de Nilma Lino Gomes (2019); "Antropologia Africana: Mito ou Realidade", de Kabengele Munanga (1983); e "Novas Bases para o Ensino da História da África no Brasil", de Carlos Moore (2007).

Tais obras oferecem contribuições significativas para a reflexão sobre a história, a cultura e as estratégias de resistência da população negra, e sua escolha se justifica pela histórica contribuição ao analisar como a população negra resiste e se articula diante do sistema racista, desenvolvendo estratégias de enfrentamento às desigualdades raciais. É importante nos atentar para a diversidade dos documentos e à importância de contextualizá-los historicamente, socioculturalmente e politicamente para compreender seus sentidos.

Sá Silva et al. (2009), explicam que análise documental começa pela avaliação preliminar dos documentos, que deve considerar dimensões essenciais, como por exemplo, o contexto histórico e sociopolítico da produção do documento, a identidade e os interesses do autor, a autenticidade e confiabilidade do texto, a natureza do documento e o significado dos conceitos-chave presentes no documento analisado.

Conhecer o contexto em que o documento foi produzido permite ao pesquisador(a) evitar anacronismos e interpretar de forma coerente as referências implícitas ou explícitas, além de compreender os posicionamentos do autor e os públicos a que se destinava. Já a investigação sobre a autoria é crucial para avaliar a credibilidade e as possíveis distorções presentes no documento, sobretudo em casos onde as vozes de grupos subalternizados não são diretamente representadas. Pois,

> Não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever. Uma questão é fundamental: “esse indivíduo fala em nome próprio, ou em nome de um grupo social?”. Cellard (2008) acreditar ser “bem difícil compreender os interesses (confessos, ou não!) de um texto, quando se ignora tudo sobre aquele ou aqueles que se manifestam, suas razões e as daqueles a quem eles se dirigem” (p. 300). [...] Muitas vezes, sobretudo num passado relativamente distante, uma única categoria de indivíduos, ou seja, os que pertenciam à classe instruída podiam expressar seus pontos

> de vista por meio da escrita. É preciso, então, poder ler nas entrelinhas, para compreender melhor o que os outros viviam, senão as interpretações correm o risco de serem grosseiramente falseadas (Sá-Silva et al., 2009, p. 09).

É necessário delimitar os conceitos-chave e compreender a lógica interna do documento para identificar as ideias centrais e o desenvolvimento argumentativo, o que enriquece a análise e permite comparações entre diferentes fontes. A etapa final da análise documental consiste na reelaboração crítica dos conhecimentos extraídos dos documentos. O pesquisador(a) deve interpretar, sintetizar e relacionar as informações, vinculando ao quadro teórico e à problemática inicial da pesquisa, de modo a produzir uma compreensão aprofundada e coerente do fenômeno estudado. Dessa forma, a análise documental não é um simples exercício de coleta de dados, mas um processo interpretativo que visa reconstruir significados, enriquecer e gerar novos conhecimentos.

Sá-Silva et al. (2009), afirma que:

> O processo de análise documental tem um desenvolvimento concatenado. Depois de obter um conjunto inicial de categorias, a próxima fase envolve um enriquecimento do sistema mediante um processo divergente, incluindo as seguintes estratégias: aprofundamento, ligação e ampliação. Baseado naquilo que já obteve, o pesquisador volta a examinar o material no intuito de aumentar o seu conhecimento, descobrir novos ângulos e aprofundar a sua visão. Pode também explorar as ligações existentes entre os vários itens, tentando estabelecer relações e associações e passando então a combiná-los, separá-los ou reorganizá-los (Sá-Silva et al., 2009, p.13).

É preciso expandir a análise por meio de etapas que envolvem a ampliação do escopo, a identificação de conexões e o aprofundamento do entendimento, revisitando o material para revelar novos aspectos, relacionar categorias e ampliar as possibilidades interpretativas. Os excertos identificados foram codificados de acordo com sua aproximação temática, permitindo agrupar enunciados que apresentam sentidos semelhantes.

As categorias foram definidas a priori, fundamentadas na literatura sobre currículo, decolonialidade e educação antirracista. Os padrões foram reconhecidos mediante a comparação sistemática entre os documentos, através dos três eixos analíticos: (i) a identificação das diretrizes curriculares institucionais relacionadas à educação étnico-racial; (ii) a investigação das práticas e percepções docentes sobre o tema; e (iii) a avaliação da presença de epistemologias negras e indígenas no currículo.

Desse modo possibilitando a observação e comparação da repetição de conceitos, a presença ou ausência de determinados marcadores curriculares e as relações estabelecidas entre currículo, diversidade, decolonialidade e educação antirracista. Portanto, para que a pesquisa documental alcance eficácia, é imprescindível que o(a) investigador(a), adote uma postura

crítica e criteriosa em todas as etapas, desde a seleção até a análise dos documentos, atentando à contextualização histórica, à autoria, à autenticidade, à natureza textual e à coerência conceitual.

Através dessas abordagens, é possível assegurar uma análise rigorosa e a elaboração de uma produção científica sólida e consistente. Por tanto o tópico a seguir, tem como finalidade demonstrar os resultados encontrados dos documentos analisados.

3. O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS DAS UNIVERSIDADE ESTUDADAS

A presente análise tem como objetivo investigar o lugar da educação para as relações étnico-raciais no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade a distância, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, de natureza documental, e articula três eixos analíticos: (i) a identificação das diretrizes curriculares institucionais relacionadas à educação étnico-racial; (ii) a investigação das práticas e percepções docentes sobre o tema; e (iii) a avaliação da presença de epistemologias negras e indígenas no currículo.

Com base na análise dos PPCs da UFMG e da UFTM, segue abaixo um quadro de categorias analíticas, que sintetize os dados qualitativos e dialoga diretamente com os três objetivos da pesquisa:

Quadro: Síntese da análise documental dos PPCs da UFMG e UFTM a partir dos objetivos da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa	**UFMG (PPC 2018)**	**UFTM (PPC 2024) Pedagogia EaD**	**Síntese interpretativa**
(i) Identificar as diretrizes curriculares institucionais relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais	O PPC incorpora explicitamente a Resolução CNE/CP nº 01/2004, a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008. A temática está presente em disciplinas obrigatórias, optativas e nas Formações Transversais de Relações Étnico-Raciais e Saberes Tradicionais.	O PPC também referência a legislação nacional e contempla a disciplina obrigatória Educação para as Diversidades Étnicas e Culturais (75 horas). Entretanto, a temática aparece de forma concentrada nessa disciplina, sem um eixo curricular transversal.	As duas universidades demonstram conformidade com as diretrizes legais. Contudo, a UFMG apresenta maior diversificação dos espaços curriculares destinados à temática, enquanto a UFTM evidencia uma inserção mais pontual e disciplinar, limitando a transversalidade da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

(ii) Investigar as práticas e percepções docentes sobre a temática	O PPC evidencia práticas institucionais por meio de disciplinas, Formações Transversais, grupos de pesquisa (NERA e GEDUC) e ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas à educação antirracista e intercultural.	O documento não apresenta relatos diretos sobre práticas docentes ou formação continuada. Há apenas referências à interação entre docentes, tutores e estudantes, sem detalhamento de ações específicas voltadas à educação antirracista.	A UFMG apresenta maior institucionalização das práticas relacionadas à temática, enquanto a UFTM demonstra apenas indícios de possibilidades pedagógicas. A ausência de informações sobre formação docente e ações institucionais específicas limita a compreensão da efetiva implementação da ERER.
(iii) Avaliar a presença de epistemologias negras e indígenas no currículo	Há presença de autoras e autores negros e indígenas, como Nilma Lino Gomes, Djamila Ribeiro, Gersem Baniwa, Davi Kopenawa, Eliane Cavalleiro e Gloria Ladson-Billings, sobretudo em disciplinas optativas e bibliografias complementares. Entretanto, predominam autores brancos nas bibliografias básicas, mantendo a centralidade de referenciais eurocêntricos.	A disciplina obrigatória contempla diversidade étnico-cultural, porém a bibliografia permanece centrada em autores da tradição acadêmica ocidental, como Tomaz Tadeu da Silva, Vera Candau e Stuart Hall. O PPC apresenta reduzida incorporação de intelectuais negros e indígenas como referências centrais.	Em ambas as universidades, as epistemologias negras e indígenas encontram-se presentes, porém ocupam posição secundária na organização curricular. A predominância de referenciais eurocêntricos, isto indica que a descolonização curricular ainda constitui um desafio para a formação inicial de professores.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Em primeiro lugar, apresentamos a analise referente a instituição UFMG, com base no seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), no ano de 2018. E em segundo, expomos a análise da instituição UFTM, datado no ano de 2024.

O PPC do curso de Pedagogia da UFMG evidenciou a adesão formal à legislação vigente sobre a temática étnico-racial, sobretudo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Resolução CNE/CP nº 01/2004) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Lei 10.639/03), além da Lei 11.645/08, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas. Tais normativas aparecem no documento como referenciais fundamentais para a constituição do currículo e da formação de professores(as) comprometidos(as) com a diversidade e a justiça social. A proposta curricular contempla 3.240 horas distribuídas entre núcleos de formação específica e complementar, permitindo certa flexibilidade formativa.

Dentre os espaços curriculares voltados à formação em diversidade, foi possível destacar as Formações Transversais, em especial a de Relações Étnico-Raciais, História da África e Cultura Afro-Brasileira, e a de Saberes Tradicionais. A menção a essas formações indica uma abertura institucional para que todos(as) discentes tenham acesso a temas essenciais para a descolonização dos saberes e epistemológicas, além das práticas pedagógicas. Ao

dialogar com Carlos Moore (2005), oferece uma análise crítica da necessidade de reformular o ensino da história africana, enfatizando suas especificidades e desconstruindo as perspectivas eurocêntricas e racistas. Assim, o autor argumenta que a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, estabelecida pela Lei nº 10.639/03, suscita desafios epistemológicos, metodológicos e didáticos consideráveis. Isso demanda uma abordagem que reconheça a África como "o berço único da espécie humana" e valorize sua intrínseca diversidade cultural e sua complexa trajetória histórica.

Moore (2005) explana que:

> O ensino da história da África apresenta, pois, múltiplos problemas específicos de interpretação com os quais o pesquisador nunca defrontará ao percorrer a história dos outros povos do planeta; povos cuja inteligência, dinamismo, capacidade de empreender, aprender e de adaptar-se às condições e aos meios diversos jamais foram questionadas. [...] A racialização de tudo tocante à África é uma prática tão universalmente insidiosa que os próprios historiadores nem a percebem mais como um elemento de violenta desumanização do ser humano africano. Sobre essas bases movediças que atentam contra o rigor científico se assentaram durante vários séculos os estudos sobre a África (Moore, 2005, p. 139-140).

Ao problematizar a visão distorcida e estereotipada da história africana, Moore (2005) contribui de maneira significativa para a elaboração de práticas pedagógicas que fomentem uma aprendizagem crítica e orientada para a descolonização do pensamento. Nesse sentido, é preciso romper com a “racialização binária sistemática”, termo utilizado pelo autor Moore (2005), explica que ao longo da história, foi relegado aos africanos à condição de meros objetos, assim é negando o papel de protagonistas de sua própria narrativa. No que tange às práticas curriculares, é notório uma incorporação significativa do tema das relações étnico-raciais em diversas disciplinas obrigatórias e optativas.

Entretanto, diante de um currículo extenso, composto por diversos textos e ementas, percebe que, apesar da quantidade apresentada ser significativa em comparação com outras instituições federais, ainda é insuficiente frente à abrangência do currículo. Fora que o tema exige complexidade muito profunda, pois o racismo está completamente enraizado na base desta sociedade. Desta forma o tema tem que ser estudado em todos aspectos e de forma crítica, assim como está previsto na Lei 10.639/03, onde garante a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todas as disciplinas, inclusive nas universidades públicas e privadas, cursos de graduação e pós-graduação.

Desse modo, os espaços de produção de saberes podem se articular com conceito do quilombismo de Nascimento (2020, p.228) que diz;

> A educação e o ensino em todos os graus - elementar, médio e superior - serão completamente gratuitos e abertos sem distinção a todos os membros da sociedade

> quilombista. A história da Africa, das culturas, das civilizações e das artes africanas terão um lugar eminente nos currículos escolares. Criar uma Universida,de Afro-Brasileira e uma necessidade dentro do programa quilombista. Visando o quilombismo a fundação de uma sociedade criativa, ele procurará estimular todas as potencialidades do ser humano à sua plena realização. Combater o embrutecimento causado pelo hábito, pela miséria, pela mecanização da existência e pela burocratização das relações humanas e sociais, é um ponto fundamental. As artes em geral ocuparão um espaço básico no sistema educativo e no contexto das atividades sociais da coletividade quilombista.

Segundo Nascimento (2020), o conceito de quilombismo propõe a reconstrução do protagonismo negro, fundamentada nos valores de coletividade, autossuficiência e autodeterminação, principalmente dentro do contexto educacinal. Entre as obrigatórias, podemos destacar as disciplinas; “Antropologia e Educação”, “Sociologia da Educação II”, “História da Educação I”, “Escola e Diversidade: Interfaces Políticas e Sociais e Teorias de Currículo”, as quais abordam aspectos da diversidade racial e suas intersecções com outros marcadores sociais e temáticas. No entanto, a inserção de autores negros e indígenas, principalmente nas bibliografias básicas, ainda se mostra limitada, sendo mais recorrente na bibliografia complementares.

Gomes (2019, p. 62) afirma que,

> Dada a sua importância na constituição da nossa sociedade, esses saberes deveriam fazer parte da educação escolar, dos projetos educativos não escolares e do campo do conhecimento de maneira geral, sobretudo após a alteração da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) pela Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos das escolas de ensino Fundamental e Médio, públicas e particulares. Essa lei foi regulamentada pela Resolução CNE/CP 01/04 e pelo Parecer CNE/CP 03/04, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

As disciplinas optativas, por sua vez, constituem espaço privilegiado para o aprofundamento da temática. São oferecidas disciplinas como “Religiões de Matriz Africana no Brasil”, “Histórias e Culturas Indígenas no Brasil”, “Juventudes na Contemporaneidade: escola, culturas juvenis, relações raciais e de gênero”, e “Antropologia e Arte Indígena”. Estas disciplinas apresentam ementas que contemplam saberes afro-brasileiros e indígenas, além de bibliografias compostas por autoras e autores negras, negros e indígenas, como Nilma Lino Gomes, Djamila Ribeiro, Gersem Baniwa e Davi Kopenawa, revelando uma tentativa de incorporar outras epistemologias e cosmologias ao currículo.

Em alguns casos, a disciplina “Tópicos em Educação” e ″Relações Étnico-Raciais", figura como espaço exclusivo de abordagem da temática, embora sua oferta dependa da solicitação do colegiado. Há, também, grupos de pesquisa e extensão como o Núcleo de Estudos

e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA) e o Grupo de Educação Indígena (GEDUC), que atuam na produção e difusão de conhecimento sobre educação antirracista e intercultural, promovendo a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. A análise do currículo revela que, embora a presença de temas e autoras(es) relacionados às relações étnico-raciais esteja prevista em várias disciplinas, a efetiva centralidade das epistemologias negras e indígenas ainda é secundária.

A maior parte dessas abordagens ocorre em disciplinas optativas ou como conteúdos transversais inseridos em ementas mais amplas. Apenas uma disciplina específica com "Tópicos em Educação" e "Relações Étnico-Raciais", são voltadas exclusivamente para o aprofundamento da temática, o que sugere uma lacuna na formação obrigatória da(o) pedagoga(o). Além disso, embora a bibliografia complementar inclua autoras e autores, como por exemplo, Solange Maria da Silva, Eliane Cavalleiro, Gloria Ladson-Billings e Davi Kopenawa, o predomínio de autores brancos, especialmente em textos básicos, reforça a hegemonia de uma epistemologia eurocêntrica na formação docente. A pouca inserção de pensadores negros e indígenas como referência obrigatória limita o reconhecimento da legitimidade e centralidade desses saberes na produção do conhecimento educacional.

Assim a produção de saberes, tanto ancestrais preservados, a luta por emancipação quanto à vivência do racismo, deu origem a uma racionalidade própria, que se opõe à lógica colonial e monocultural que domina a educação brasileira.

Carlos Moore (2005, p.134), explica que:

> Como todas as disciplinas humanísticas, a história é um campo movediço, prestando-se a múltiplas distorções. O conjunto de elementos que compõem a subjetividade é de fato o que determina a "interpretação" ou "tradução" da realidade do outro. No campo da análise histórica, sob o peso das subjetividades, encontra-se um lugar privilegiado para a produção e a proliferação da mais perigosa aberração produzida pela mente humana – o racismo, com seus múltiplos derivados ideológicos (religiosos ou laicos). Por conta desses fatores, há muitos séculos, reina em torno do continente africano uma confusão quase permanente que continua dominando os estudos sobre os povos autóctones dessa porção do planeta.

Já o PPC do Curso de Pedagogia EaD da UFTM, aprovado em 2016 e em funcionamento desde então, demonstra preocupação em formar profissionais comprometidos com a transformação social por meio de atitudes éticas e cidadãs. Os objetivos gerais e específicos do curso indicam uma valorização da diversidade em seus múltiplos aspectos, como por exemplo, o social, cultural, de gênero, de classe, de geração. A questão racial não aparece de forma destacada nesses trechos introdutórios, o que significa dizer que a menção à diversidade de modo generalizada, pode diluir a especificidade das relações étnico-raciais, dificultando o enfrentamento efetivo das desigualdades raciais na formação inicial docente.

No que se refere à estrutura curricular, o curso apresenta uma carga horária total de 3.200 horas, organizadas em oito semestres. A disciplina obrigatória, mais diretamente relacionada ao objeto desta análise é “Educação para as Diversidades Étnicas e Culturais”, com carga horária de 75 horas. Sua ementa contempla conceitos fundamentais como etnia, raça, diversidade, preconceito, discriminação, bem como fundamentos para o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena.

A inclusão de políticas públicas e ações afirmativas também é mencionada, o que aponta para uma abordagem alinhada à legislação vigente, como a Lei 10.639/03 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004. No entanto, a presença de apenas uma disciplina obrigatória voltada ao tema, sinaliza uma limitação curricular. A abordagem das relações étnico-raciais, embora contemplada, ocupa um espaço reduzido na formação docente, o que pode comprometer a transversalidade do tema. O documento não especifica, por exemplo, de que modo a temática é tratada em outras disciplinas obrigatórias ou optativas, tampouco sua menção a um eixo estruturante voltado à educação antirracista ou à interculturalidade.

Consequentemente, a bibliografia básica e complementar da disciplina, ainda que contemple autores relevantes, como por exemplo, Tomaz Tadeu da Silva, Vera Candau, Stuart Hall e documentos oficiais do MEC, apresentou lacunas importantes no que se refere à presença de autoras e autores negras e negros e indígenas como referências teóricas centrais. Com isto, revela uma epistemologia ainda predominantemente ocidental, reforçando a hegemonia eurocêntrica no campo da formação docente. Consequentemente evidencia a importância de uma ruptura com o modelo tradicional do currículo, mas que tenha uma abordagem mais diversa, plural e justa, que valorize a multiplicidade de saberes e a presença ativa de sujeitos historicamente marginalizados.

Gomes (2019, p. 106), afirma:

> No campo do currículo, tais demandas também têm encontrado lugar na medida em que esse já se indaga sobre os limites e as possibilidades de construção de um currículo intercultural, o lugar da diversidade nos discursos e práticas curriculares, o peso das diferenças na relação entre currículo e poder, entre outros. Mas o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política.

Embora o PPC não contenha relatos diretos de práticas ou percepções docentes, sua organização aponta indiretamente para uma valorização da interação entre professoras(es) formadoras(es), tutoras(es) e estudantes. Destacando, por exemplo, a proposta pedagógica de

promover momentos de diálogo e construção coletiva, o que pode favorecer abordagens críticas e inclusivas, desde que acompanhadas de formação docente seja adequada para tal proposta. A ausência de menções explícitas à formação continuada de docentes da EaD com foco na questão étnico-racial limita o potencial transformador do curso. Com isto, não há informações sobre ações institucionais voltadas à capacitação em educação das relações étnico-raciais e nem para atuação de núcleos ou grupos de pesquisa ligados à temática dentro da universidade.

A descolonização dos currículos educacionais representa um processo profundo e necessário de reestruturação epistemológica, política e cultural da educação, sobretudo em contextos marcados pela herança colonial e pela desigualdade racial, como o Brasil. Pois, Gomes (2019, p. 107) explica que:

> Trata-se de uma (re)construção histórica alternativa e emancipatória, que procure construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante. A autora ainda nos diz que em lugar de generalizações e simplificações que pretendem "encaixar" a África (e eu acrescentaria, a questão racial no Brasil) no esquema desenvolvido para explicar de forma linear o progresso civilizatório do Ocidente.

Considerando os múltiplos polos de funcionamento em Uberaba, Jales, Ituiutaba, Araxá e Franca, seria relevante observar se há iniciativas específicas em cada território que promovam a articulação entre o curso e as comunidades negras e indígenas locais, fortalecendo a dimensão intercultural da formação. A análise do PPC da UFTM indica um reconhecimento formal da importância da diversidade étnico-cultural, mas evidencia também limitações estruturais na incorporação efetiva de epistemologias negras e indígenas no currículo. Segundo Munanga (1983, p. 151), "a história das relações entre nações euro-americanas e povos africanos, nos últimos quatro séculos, mostra de maneira evidente que a imparcialidade, a equidade, a honestidade e a justiça nunca estiveram presentes nos intercâmbios econômicos, sociais e culturais".

A existência de uma única disciplina diretamente voltada ao tema, com bibliografia ainda predominantemente eurocêntrica, é sintomática da subalternização e desvalorização desses saberes no campo da formação pedagógica. Esse dado evidencia o fato de que é fundamental construir estratégias que possibilitam a produção e circulação do conhecimento ancorada em epistemologias negras na educação.

Gomes (2019) postula a importância de uma formação docente engajada com a diversidade e com a incorporação de abordagens afrocentradas nos currículos escolares, comprometida com a desconstrução de estereótipos raciais, bem como o fomento de identidades raciais positivas. Transcorridos vinte e dois anos desde a promulgação da Lei nº 10.639/03,

torna-se imperativo destacar a trajetória de luta do Movimento Negro brasileiro em prol de uma educação com viés antirracista. Enquanto uma mobilização social, política e cultural, esse movimento busca confrontar o racismo estrutural, a discriminação racial e as desigualdades que afligem a população negra, desempenhando um papel crucial na construção de uma sociedade mais equitativa.

Portanto, faltam mecanismos curriculares que promovam a centralidade das epistemologias ocidentais, o diálogo horizontal com os saberes produzidos nos territórios tradicionais e periféricos, bem como a crítica aos efeitos históricos do colonialismo e do racismo estrutural na educação brasileira. O currículo carece da Lei 10.639/03 e de espaços obrigatórios que incluam intelectuais como Lélia Gonzalez, Abdias do Nascimento, Nilma Lino Gomes, Sueli Carneiro, Grada Kilomba, Davi Kopenawa, entre outros, cujas obras são fundamentais para uma formação verdadeiramente antirracista.

A análise documental do PPC do curso de Pedagogia da UFMG evidenciou, portanto, avanços no que tange à normatização e à abertura institucional para a inserção da temática relações étnico-racial, em consonância com as diretrizes nacionais e internacionais de direitos humanos e justiça social. As disciplinas obrigatórias e optativas, bem como as Formações Transversais, demonstram esforços em integrar a temática no currículo. Entretanto, a prevalência da abordagem como conteúdo complementar, a fragilidade na presença obrigatória de autores negros e indígenas, e a dependência de iniciativas individuais e extracurriculares para aprofundamento das relações étnico-raciais, revelam limitações estruturais na incorporação plena de epistemologias negras e indígenas, que consequentemente gera a perpetuação do preconceito nas relações entre docentes e discentes, podendo chegar até a educação básica.

Para além da presença formal nos currículos, é urgente que as universidades avancem na revisão crítica de seus projetos formativos, promovendo uma efetiva descolonização do saber pedagógico e fortalecendo práticas docentes comprometidas com a equidade racial e a pluralidade epistemológica e cosmológica. Enquanto a análise documental qualitativa do PPC do curso de Pedagogia EaD da UFTM revela avanços pontuais, especialmente com a inclusão da disciplina “Educação para as Diversidades Étnicas e Culturais” e a previsão de atuação profissional em contextos diversos.

Porém, a abordagem das relações étnico-raciais ainda se encontra ocupa o lugar secundário do currículo, com pouca evidência de transversalidade ou de centralidade no processo formativo. Consequentemente, partindo das ideias de Gomes (2019), o movimento

negro impulsionou a implementação de práticas pedagógicas que confrontam o racismo estrutural e culturalmente enraizado, conferindo centralidade à diversidade e à equidade racial no âmbito educacional. Tal atuação abrangeu a elaboração de materiais didáticos e a proposição de atividades que celebram a rica herança africana e a multifacetada cultura negra. Adicionalmente, a mobilização social contribuiu significativamente para a implementação de políticas de ação afirmativa, como as cotas raciais no acesso às universidades públicas, ampliando as oportunidades de ingresso de jovens negros no ensino superior.

Trata-se de uma articulação sinérgica fortalece a democratização da educação e exerce um impacto direto na configuração dos currículos universitários. Para avançar, é necessário que o curso fortaleça seu compromisso com a descolonização do saber e prática pedagógica, incorporando epistemologias negras e indígenas não apenas como objeto de estudo, mas como fundamento teórico e prático da formação docente. Dessa maneira, requer, além de mudanças curriculares, o fortalecimento da formação crítica das(os) docentes formadoras(es) e a valorização das produções intelectuais comprometidas com a equidade racial e social e principalmente com o rompimento de ciclos de violências raciais. A próxima seção reúne as considerações finais, sintetizando os principais resultados e as contribuições do estudo.

Considerações finais

Para finalizar, a Lei 10.639/03, que foi conquistada do Movimento Negro, representa um marco histórico na luta contra o racismo estrutural, institucional, individual, cultural, religioso e ambiental no Brasil, ao instituir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições escolares e no ensino superior. Sua efetivação nos espaços acadêmicos, sobretudo nos cursos de Pedagogia, é fundamental para que se promovam práticas educativas comprometidas com a equidade racial e a superação das desigualdades históricas. Neste contexto, investigar como essa legislação se traduz nos documentos institucionais desses cursos possibilita compreender os avanços e os limites da formação docente no que se refere à incorporação de uma perspectiva antirracista.

A análise das categorias documentais dos Projetos Pedagógicos de Curso evidenciou que, embora as universidades investigadas apresentam avanços no atendimento às diretrizes legais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, persistem limites significativos quanto à centralidade das epistemologias negras e indígenas na formação inicial de docentes. As categorias analisadas, como diretrizes curriculares, organização curricular, práticas formativas,

bibliografias e referenciais teóricos, revelam que a inserção da temática ainda ocorre, predominantemente, de forma transversal, complementar ou concentrada em disciplinas específicas, mantendo a predominância de referenciais vinculados à tradição eurocêntrica.

Em diálogo com Moore (2005) e Gomes (2019), os resultados demonstram que a descolonização do currículo demanda mais do que o cumprimento formal da legislação, sendo uma transformação epistemológica capaz de romper com a lógica colonial e excludente que historicamente definiu quais conhecimentos são legitimados na universidade e consequentemente nas escolas. Desse modo, a efetivação da Educação para as Relações Étnico-Raciais depende da revisão crítica dos projetos formativos, da valorização das produções intelectuais negras e indígenas e da consolidação de currículos que reconheçam a pluralidade epistemológica como fundamento para a construção de uma educação democrática, antirracista e socialmente comprometida.

A análise documental empreendida nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de universidades federais de Minas Gerais revela tanto iniciativas promissoras quanto desafios persistentes. No caso da UFMG, a presença de disciplinas obrigatórias e optativas voltadas à temática étnico-racial, além de Formações Transversais que dialogam com os direitos humanos e a justiça social. No entanto, tais iniciativas ainda se concentram de forma secundaria no currículo, com pouca obrigatoriedade quanto à presença de autores negros e indígenas, além da dependência de ações e consciências individuais para o aprofundamento da temática. Em vez das contribuições de saberes e produções afro-brasileiro e africanos, serem trabalhadas e destrinchadas de forma ampla e aprofundada em todas as disciplinas curriculares, são descentralizadas, banalizadas e ofuscadas.

Isso, contribui para perpetuar a dinâmica e estrutura colonial e ocidental, como forma central e única, transformando outros saberes, culturas e práticas, como desqualificadas, senso comum, subalternas, impróprio ou atrasado. Essa situação, também é observada na UFTM, onde, embora haja a inclusão da disciplina “Educação para as Diversidades Étnicas e Culturais” no Curso de Pedagogia EaD, a abordagem das relações étnico-raciais ainda carece de centralidade, transparência e transversalidade no processo formativo. Dessa forma, foi possível evidenciar a necessidade de avançar para além da presença formal dessas temáticas nos currículos. Desse modo, é urgente que as universidades promovam uma revisão crítica de seus projetos formativos, de modo a efetivar a descolonização do saber pedagógico, incorporando as epistemologias negras e indígenas como fundamentos e primordiais teóricos e práticos da formação docente.

Para isso, é indispensável o fortalecimento da formação crítica das(os) docentes formadoras(es), a valorização das produções intelectuais comprometidas com a justiça racial e social, e a superação de estruturas curriculares ainda marcadas por lógicas coloniais e eurocêntricas. É importante ressaltar o papel essencial de educadora(es) negras e negros e intelectuais engajada(os) com uma proposta de educação transformadora. Que seja além do espaço acadêmico, mas que estes conhecimentos e práticas possam ocupar escolas da educação infantil, educação básica e ensino médio. Pois apenas assim, este ciclo estruturante epistemológico colonial poderá ser rompido, abrindo lugar para saberes e atitudes afrocentradas e decolonial.

Os sujeitos atuam como agentes fundamentais na construção de práticas pedagógicas críticas, na denúncia das diversas formas de racismo e na promoção de uma identidade positiva entre estudantes negras e negros. Conforme apontado por Nilma Lino Gomes e outros autores, a construção de um currículo verdadeiramente democrático e inclusivo exige escuta, reconhecimento, reconstrução e valorização da diversidade epistêmica. Pois, pensar a transformação do currículo é, em última instância, é entender e pensar que tipo de sociedade que se almeja construir.

Referências

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.
Disponível em:
https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4. Acesso em: 11 Jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 11 Jul. 2026.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência: a escrita de nós**. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. (Orgs.). Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

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

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: vozes, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos**. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico, v. 2, p. 223-246, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Editora Vozes Limitada, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Editora Cobogó, 2021.

MOORE, Carlos. **Novas Bases para o Ensino da História da África no Brasil** (1). Proposta Pedagógica, P. 15, 2005.

MOORE, Carlos. **Novas Bases para o Ensino da História da África no Brasil**. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; MUNANGA, Kabengele (orgs.). *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 131-154

MUNANGA, Kabengele. **Antropologia africana: mito ou realidade?** Revista de Antropologia, São Paulo, Brasil, v. 26, p. 151–160, 1983. DOI: 10.11606/1678-9857.ra.1983.111048.Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111048.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. Editora Perspectiva SA, 2020.

PUGLISI, Maria Laura; FRANCO, Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2005.

RATTS, Alex (Org.). **Beatriz Nascimento: Uma história feita por mãos negras**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

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

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: INCTI/UnB, v. 89, 2015.