



ESCOLA DE
HUMANIDADES

EDUCAÇÃO POR ESCRITO

Educação por escrito, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 1-15, jan.-dez. 2025
e-ISSN: 2179-8435

<http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2025.1.45375>

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

20 anos da implementação da Lei n. 10.639/2003: a abordagem curricular nos cursos de licenciatura

20 years of implementation of law 10.639/2003: the curricular approach in licentiate degree courses

Ivone Jesus Alexandre¹

orcid.org/0000-0002-0200-7367
jesus.alexandre@unemat.br

Paulo Alberto dos

Santos Vieira²

orcid.org/0000-0003-1894-9954
vieira.paulo@unemat.br

Everton dos Santos

Neves³

orcid.org/0000-0003-1894-9954
everton.neves@unemat.br

Recebido em: 22 fev. 2024.

Aprovado em: 10 nov. 2025.

Publicado em: 19 dez. 2025.

Resumo: Este texto tem o objetivo de refletir sobre os 20 anos da implementação da Lei n. 10.639/2003 nos cursos de licenciatura da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Sinop, com base na reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso recomendada pela Resolução CNE/CP 2/2019 (UNEMAT, 2019), que exigiu a reestruturação das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. Para tanto, adotou-se a abordagem qualitativa, através da análise de conteúdo dos projetos pedagógicos curriculares dos cursos de Pedagogia, Letras, Matemática e Geografia. O processo de alteração das matrizes do curso de Pedagogia da UNEMAT ainda está em andamento; já as propostas de alteração dos cursos de Letras, Matemática e Geografia foram aprovadas pelo Conselho Universitário (CONSUNI) e implementadas. As análises mostram que conteúdos relacionados à Lei n. 10.639/2003 foram incorporados às propostas pedagógicas curriculares, dispersos em tópicos, de duas a três disciplinas dos cursos de licenciatura. Contudo, nas referências bibliográficas presentes nas ementas, não encontramos nenhuma indicação sobre questões raciais capaz de orientar teoricamente ou pedagogicamente o professor que ministrar as disciplinas.

Palavras-chave: Lei n. 10.639/2003. Ensino superior. Cursos de licenciatura.

Abstract: This text aimed to reflect on the 20 years since the implementation of Law 10.639/2003 and how its implementation was reflected in the licentiate degree courses at UNEMAT, Sinop/MT campus, based on the restructuring of the Course Pedagogical Project recommended by Resolution CNE/CP 2/2019 (UNEMAT, 2019) which required the restructuring of the curricular matrices of licentiate degree courses. The methodology was a qualitative approach through content analysis of the curricular pedagogical projects of the Pedagogy, Literature, Mathematics and Geography courses. The process of changing the matrices of the UNEMAT Pedagogy course is still ongoing, as the proposals to change the Literature, Mathematics, Geography and other courses have already been approved by University Council (CONSUNI) and were implemented. The analyzes show that content related to Law 10.639/2003 incorporated into curricular pedagogical proposals appears in the syllabuses of two to three subjects of licentiate degree courses, dispersed across topics, and, in their bibliographical references, we did not find any indication on the topic of racial issues that can theoretically or pedagogically guide the teacher who teaches the subject.

Keywords: Law 10.639/2003. University education. Licentiate degree courses.

1 Introdução

A situação vivida pela população negra está sempre em evidência na mídia, a qual veicula, na maioria das vezes, situações de violência e racismo contra negros. Isso se repete historicamente, e, mesmo com o



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Sinop, Sinop, Mato Grosso, Brasil.

² Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Diamantino, Diamantino, Mato Grosso, Brasil.

³ Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* avançado de Rondonópolis, Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil.

avanço das políticas públicas para a diversidade e das diretrizes que regem o ensino, os grupos excluídos e marginalizados, tanto da escola quanto da sociedade, ainda não são tratados igualmente. Essas políticas não foram suficientes para sensibilizar a sociedade em relação aos efeitos do racismo na população negra.

Nesse contexto, a educação para as relações raciais pode instigar propostas curriculares de cursos de formação de professores que valorizem todos os segmentos étnico-culturais da sociedade, respeitando todas as formas de ser e existir. No entanto, muitos professores têm dificuldade em trabalhar com esse conteúdo no âmbito escolar, e isso pode ocorrer devido à formação inicial e continuada, que não consegue tratar do tema adequadamente, pois comumente adota uma abordagem superficial.

No que tange à região de Sinop/MT, o debate sobre relações raciais ainda é escasso. Tal realidade se explica pela falta de agenda política ou mesmo de interesse em pensar o processo de inclusão racial como garantia de cidadania e direitos civis para todos os cidadãos brasileiros.

A ascensão política da extrema direita ao poder contribuiu para retrocedermos no debate sobre a diversidade nas instituições educacionais e até mesmo na sociedade. Podemos citar, em especial, as políticas afirmativas de cotas raciais, a Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) e a Escola sem Partido (EsP), no que se refere ao conteúdo de orientação sexual nas escolas. De acordo com Lima e Hypolito (2020), os argumentos da extrema direita compreendem alternativas diferenciadas para influenciar a criação de projetos de lei: em vez de pressionarem a escola abertamente, incentivam as denúncias por parte dos pais contra a escola que "ensina" conteúdos designados como inapropriados e metodologias consideradas perigosas. De todo modo, essa tática atua similarmente sobre o método de ensino e o conteúdo rejeitado, principalmente em escolas públicas.

Se, anteriormente, tínhamos o discurso do "politicamente correto" relacionado às minorias, segundo o qual era feio ser racista, misógino, homofóbico, etc., ganhou força a designação

de "mimimi" em referência às reclamações e denúncias de abusos aos direitos humanos. A nova perspectiva visa, principalmente, desqualificar e desvalorizar as dores dos que são vítimas e os movimentos que os representam, marginalizando cada vez mais esses grupos e relativizando os seus direitos civis e humanos.

Tanto a escola quanto as instituições de ensino superior são importantes na mudança desse quadro. A escola, porque, desde a educação infantil, é preciso trabalhar a inclusão no que se refere à diversidade racial; e o ensino superior, porque todos os cursos formam pessoas, especialmente os de licenciatura, que preparam professores responsáveis pela educação de crianças, adolescentes e jovens, os quais devem aprender a respeitar a diversidade e as diferenças existentes na sociedade. Os cursos de formação inicial são fundamentais para a inserção, constância e discussão desse entendimento em eventos, atividades e projetos de ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, as matrizes curriculares precisam deixar bem explícito como serão contemplados os conteúdos étnico-raciais nas propostas pedagógicas curriculares (PPCs).

Em 20 de Dezembro de 2019, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) n. 2 (Brasil, 2019), que exigia a reestruturação das matrizes curriculares dos cursos de graduação, foi publicada no Diário Oficial da União, Seção 1, p. 46-49. O processo de alteração das matrizes do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) está sendo finalizado, com implementação prevista para 2026; já as propostas de alteração dos cursos de Letras, Matemática e Geografia foram alteradas e receberam aprovação do Conselho Universitário (CONSUNI). Entre as inúmeras determinações para a reestruturação curricular, está o atendimento à Lei n. 10.639 (Brasil, 2003), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) (Brasil, 2004) e orienta teoricamente e metodologicamente as competências, as responsabilidades e o conteúdo em todas as modalidades de ensino.

Este artigo apresenta reflexões sobre as propostas curriculares dos cursos de Pedagogia, Letras, Matemática e Geografia da UNEMAT, *campus* de Sinop, no que se refere ao conteúdo sobre histórias e culturas africana e afro-brasileira determinado pela Lei n. 10.639 (Brasil, 2003).

A metodologia que orientou o estudo foi a de abordagem qualitativa, e a técnica aplicada foi a análise de conteúdo das PPCs dos referidos cursos em relação às questões étnico-raciais apontadas pela mesma lei. Bardin (1977) define esse tipo de análise como um conjunto de técnicas analíticas das comunicações executável através de procedimentos sistemáticos e objetivos, os quais permitem acessar a descrição das mensagens e os indicadores quantitativos ou qualitativos que possibilitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção e recepção do conteúdo.

O texto está estruturado da seguinte forma: primeiramente, no tópico "Relações raciais e o processo de colonização: a cidade de Sinop/MT", descrevemos as relações raciais no contexto da cidade de Sinop, onde está localizada a UNEMAT; no segundo tópico, "A Lei n. 10.639/2003 e o ensino superior: contexto e conceitos fundamentais para o ensino das relações raciais", trazemos algumas ideias basilares que devem ser contempladas nos estudos sobre relações raciais e educação, especialmente nos cursos de licenciatura; por último, apresentamos o tópico "As matrizes curriculares dos cursos de licenciatura: 20 anos de implementação da Lei n. 10.639/2003", que traz os dados obtidos a partir da análise documental das PPCs dos cursos de licenciatura da UNEMAT, disponíveis no *site* da universidade⁴.

2 Relações raciais e o processo de colonização: a cidade de Sinop/MT

A primeira ocupação de Mato Grosso ocorreu no século XVIII, tendo como cidades tradicionais Cuiabá, Vila Bela da Santíssima Trindade, entre

outras. Foi na década de 1970 que o estado passou por um processo de reocupação⁵, o qual originou as cidades de Sinop, Sorriso, Lucas do Rio Verde, entre outras. O objetivo de reocupar o extremo norte mato-grossense era assegurar os limites fronteiriços, uma vez que, na ótica do governo militar, "fronteira segura era fronteira colonizada pelos pequenos proprietários e o outro motivo era evitar uma redistribuição de terra no resto do País" (Souza, 2008, p. 60).

Para o pesquisador Joanoni Neto (2014, p. 189), as empresas que se estabeleceram no território reocupado visavam vender terrenos aos migrantes oriundos do Sul, Centro-Sul e Nordeste do Brasil, os quais interessavam aos colonizadores e agropecuaristas de Mato Grosso, pois eram trabalhadores "com baixa qualificação profissional para a dura tarefa de abertura das áreas (desmatamento, limpeza, construção de cercas, etc.)". Tanto os colonizadores do século XIX quanto os do século XX não se importaram com as comunidades nativas, os seringueiros e os posseiros que viviam na região.

Com o desenvolvimento das cidades do extremo norte mato-grossense, as classes hegemônicas acumularam muitas riquezas. Tais áreas são vistas como muito ricas, em função do agronegócio e da oferta de serviços. Em sua maioria, a população local é apoiadora da extrema direita, conservadora, apoiou e apoia o governo Bolsonaro. Essa realidade ainda não se alterou, pois, segundo Souza (2012), há verdadeiros "currais eleitorais" ligados aos setores madeireiro e agrícola e aos donos da terra, proprietários que financiam campanhas para eleição dos candidatos políticos defensores dos seus interesses. "Existe um controle social e político de certos setores privilegiados, que mantêm o domínio e a "vantagem" em seus devidos redutos eleitorais. Controlam os votos e o valor do voto como mercadoria política" (Souza, 2012, p. 25).

Na década de 1980, a região começou a receber todos os tipos de pessoas vindas de di-

⁴ Disponível em: <https://sinop.unemat.br/>. Acesso em: 23 dez. 2023.

⁵ O termo *reocupação* é utilizado pelo pesquisador Joanoni Neto (2014), segundo o qual o território mato-grossense já era ocupado por sociedades indígenas, seringueiros, posseiros e comunidades quilombolas na década de 1970.

ferentes partes do país. Em Sinop, mesmo com a diversificação populacional prevaleceu, no imaginário e no discurso da sociedade, a ideia de que o homem trabalhador e bem-sucedido é o branco de origem sulista. Esse imaginário eurocentrado manifesta-se em inúmeros *outdoors* e cartazes espalhados pela cidade que mostram majoritariamente pessoas brancas em datas comemorativas ou em alusão a grandes condomínios imobiliários.

Ao circular por Sinop, vemos a representação

negra geralmente em *outdoors* que fazem propagandas de faculdades privadas. No ano de 2007, quando a cidade fez 28 anos, a prefeitura elaborou um *outdoor* que trazia imagens de crianças representando os setores de investimento do governo sinopense. O setor de tecnologia foi representado por uma criança de origem asiática; os setores do direito, da justiça, da saúde e da segurança, por crianças brancas; e o setor de obras, por uma criança negra. O lema era "Sinop é um espetáculo. Você é quem faz!".

Figura 1 – Cartaz do 28º aniversário da cidade de Sinop/MT



Fonte: Arquivo pessoal de Alexandre (2025).

O cartaz demonstra como os grupos hegemônicos da cidade percebem o lugar do negro na sociedade. A escola e a universidade podem reproduzir esse pensamento social em relação à diversidade e diferença humana diante daqueles que fogem ao padrão estabelecido como ideal: homem, branco, rico, heterossexual e cristão. Mesmo que, no interior das instituições educacionais, haja um forte discurso de igualdade, com todos denominados filhos de Deus, independentemente da cor, do credo, da origem e da classe social, quando observamos atentamente, notamos que as imagens, os discursos e as representações na escola e na sociedade são perpassados pelo racismo, pela misoginia, pela homofobia e pela xenofobia, pois quase sempre utilizam a referência eurocêntrica.

3 A Lei n. 10.639/2003 e o ensino superior: contexto e conceitos fundamentais para o ensino das relações raciais

Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022), no Brasil 56% da população é negra, sendo 10,2% pessoas pretas e 45,3% pessoas pardas. Esses números tendem a crescer cada vez mais com os movimentos de conscientização racial das pessoas negras em relação à cor da pele (Jesus; Hoffmann, 2020).

Para compreender as relações raciais no Brasil, precisamos entender dois conceitos fundamentais preconizados no conteúdo das DCNERER (Brasil, 2004): o conceito de ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial. A ideologia do branqueamento foi a proposição criada pela

elite para fugir da herança escravocrata, que gestou uma população de maioria negra. A intenção era construir uma nação com identidade branca, semelhante à europeia, de modo que o sangue negro desaparecesse no decorrer do tempo pela miscigenação (Nascimento, 1978). Portanto, era necessário que a população negra incorporasse o discurso dominante de que brancos eram melhores, superiores e buscasse assimilar-se a eles. O mito da democracia "postula a supremacia do branco e, ao mesmo tempo, induz os indivíduos a se aproximarem desse ideal" (Hofbauer, 2006, p. 27). Para tanto, desde o início do período republicano, difundiu-se o pensamento de que, na sociedade escravocrata, negros e brancos não viveram somente relações conflituosas e de dominação.

O mito da democracia racial

[...] omite, até os dias atuais, a persistência de uma diretriz ambivalente de repulsa ao tratamento igualitário do negro e de aparente acatamento de requisitos do regime de classes. Tal problematização evidencia que o mito da democracia racial cria uma aparência democratizante fundada tão somente na igualdade jurídica/formal forjada na sociedade de classes (Lima, 2017, p. 354).

Com efeito, as elites dominantes forjaram a ideia de um país homogêneo, sem diferenças, onde todos eram iguais.

As políticas públicas sociais e educacionais que contemplavam os grupos desprivilegiados começaram a questionar essa homogeneidade propalada. Assim, o conceito de diversidade passou a ser usado com o intuito de explicar as diferenças da sociedade e apropriado por movimentos sociais representativos de grupos distintos que experimentam a desvantagem, seja pelo não acesso aos bens sociais e culturais, pela exclusão educacional, pela violação do direito de participação ou pelo preconceito e pela discriminação sutis, explícitos ou, às vezes, escancarados. As desvantagens vividas por membros dos grupos que "se 'encaixam' na esfera do termo diversidade são infinitas e impossíveis de serem mapeadas porque elas acontecem no dia a dia, em alguns segundos, e somente são percebidas

ou seus efeitos são sentidos por aqueles que as viveram" (Ferreira, 2015, p. 303).

Segundo Ferreira (2015), a construção teórica sobre o conceito de diversidade precisa levar em conta três elementos concernentes à nação brasileira: a emergência e o rápido crescimento do uso do termo; a política de inclusão social e educacional do governo de esquerda, por meio de programas como Fome Zero e Educação Inclusiva, os quais provocaram a incorporação de um léxico representativo do compromisso político com os grupos vulneráveis do país; e, por fim, o uso generalizado do termo sem a devida problematização ou aprofundamento teórico. Essa generalização irrefletida ocorre porque as diretrizes internacionais ou políticas nacionais identificam em seus textos os grupos em desvantagem social – mulheres, negros, analfabetos, pessoas com deficiência, etc. –; no entanto, o aumento desses grupos e de suas demandas não permite a objetividade de foco. Ademais, o embaraço entre diversidade e outros conceitos relacionados a ela, como tolerância, aceitação, atitude, inclusão, gênero e raça, embora sugira o reconhecimento da diferença e o direito de ser diferente, enseje o respeito, não assegura a definição conceitual. Isso contribui para manter os denominados "diferentes" em um vácuo teórico-conceitual e social (Ferreira, 2015).

Pesquisas apontam que a escola é excludente e reprodutora das desigualdades sociais, econômicas e culturais. Essa exclusão tem relação com a forma como a diversidade e a diferença são percebidas na sociedade (Abramowicz, 2009; Maio; Oliveira; Peixoto, 2020). As relações intraescolares e extraescolares, os processos de socialização, os conteúdos curriculares, os livros didáticos/paradidáticos e os discursos dos professores relacionados a raça, gênero, etnia e sexualidade remetem a ideias totalmente estereotipadas e/ou classificam alguns comportamentos como "anormais".

Ao chegar à universidade, a situação não é tão diferente. Mesmo sob o discurso de igualdade, o racismo estrutural perpassa as relações, a agenda universitária e os poucos projetos e eventos

voltados à temática. Para alterar essa realidade, a Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) e as DCNERER (Brasil, 2004) se preocupam em orientar o trabalho didático e as competências que devem ser debatidas na formação dos graduandos, a fim de formar pessoas respeitadas da diversidade racial, com menos racismo e mais oportunidades para a população negra.

A maioria dos professores diz que não viu conteúdos sobre diversidade em seu processo de formação inicial; e alguns, nem mesmo na formação continuada. Assim, muitos não se sentem preparados, e uma parcela dos profissionais assume a dificuldade de superar tabus relacionados a raça, etnia, gênero e sexualidade (Maio; Oliveira; Peixoto, 2020). Na formação continuada, esses temas muitas vezes não são vistos como relevantes; a prioridade de conteúdos, geralmente, é voltada para os conhecimentos e habilidades que privilegiam os saberes linguísticos e o raciocínio lógico-matemático, com a intenção de melhorar a posição da escola, do município ou mesmo do país nos *rankings* de avaliações acerca da qualidade da educação.

Assuntos relativos a raça, etnia, gênero e sexualidade foram introduzidos no currículo por virtude dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), instituídos no ano de 1996. A partir da difusão de temas como pluralidade cultural e orientação sexual e, posteriormente, com a determinação de diretrizes específicas de ensino em relação às questões negras e indígenas, através das Leis n. 10.639 (Brasil, 2003) e 11.645 (Brasil, 2008), e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), garantiu-se, no currículo oficial das redes de ensino públicas e privadas, a obrigatoriedade da temática sobre as histórias e culturas afro-brasileira e africana em todo o âmbito escolar, da educação infantil ao ensino superior (Brasil, 2003).

Em 2004, o texto das DCNERER (Brasil, 2004) trouxe os conceitos que devem ser trabalhados sobre o tema racial, dados sobre as desigualdades e a história do Brasil, bem como outras informações básicas para a elaboração do currículo escolar. Consoante Tomaz Tadeu da Silva (2014,

p. 97), as questões relacionadas a identidade e diferenças, tão importantes por conta do perfil da nação brasileira, precisam ser discutidas no âmbito da escola e da pedagogia:

[...] é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência.

Nesse sentido, é obrigatório, nos cursos de licenciatura, especialmente das universidades públicas, formar professores sensíveis às questões étnico-raciais e de gênero e sexualidade, conscientes das dimensões políticas e históricas constituintes dos sujeitos, através de propostas pedagógicas coerentes, que promovam aprendizagens respeitadas e empáticas em relação à diversidade e às diferenças humanas. Os professores universitários devem propor atividades de ensino, pesquisa e extensão que discutam e reflitam sobre as desigualdades raciais às quais está submetida a população negra, sem perder de vista as questões referentes às mulheres, aos povos indígenas e à comunidade LGBTQIAP+, composta por lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e travestis, *queer*, intersexo, assexuais, pansexuais e outras identidades.

4 As matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas: 20 anos de implementação da Lei n. 10.639/2003

A democratização do ensino demandou a entrada de mais pessoas de classes menos favorecidas nas universidades. Esse movimento se deu por volta dos anos 2000, quando se iniciaram as políticas de acesso ao ensino superior. As políticas de ação afirmativa implantadas nas universidades do país surgiram articuladas com movimentos

sociais que exigiam mecanismos equânimes para acesso a bens e serviços. A inserção de grupos excluídos no ensino superior contribui para amenizar a desigualdade no acesso à educação, bem como favoreceu a convivência entre estudantes de classes sociais e grupos raciais diferentes, o que pode refletir-se em relações mais amistosas, empáticas e sem preconceito racial (Santos *et al.*, 2008).

Os cursos de ensino superior têm suas premissas de formação inicial para atendimento à Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) bem definidas nas DCNERER (Brasil, 2004). Nesse sentido, questionamos como os respectivos conteúdos estão sendo distribuídos e descritos nas propostas curriculares a partir das reformulações exigidas. A formação inicial de professores está privilegiando conteúdos que permitem aprendizagens relacionadas à questão racial nos cursos de licenciatura, como preconiza a Lei n. 10.639/2003? Afinal, estamos diante de futuros professores, que irão formar políticos, engenheiros, advogados, encanadores, pedreiros, donas de casa, médicos e demais profissionais. Esses indivíduos vão interagir entre si, e as interações devem ser baseadas no respeito à diversidade e às diferenças da sociedade.

Na Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* Sinop⁶, os cursos de Pedagogia, Letras, Geografia e Matemática formam a maioria dos professores das redes pública e privada da cidade. Gomes (2010), ao abordar os cursos responsáveis pela formação inicial docente em nível superior, afirma que os formandos possuem pouco ou nenhum acúmulo de conhecimentos a respeito da temática racial e, muitas vezes, mostram-se resistentes à inserção dela nos currículos escolares dos cursos de Pedagogia e licenciaturas.

Os cursos de Letras, Matemática e Geografia já realizaram suas reformulações curriculares. Essa adequação buscou cumprir as resoluções e os decretos sobre a inclusão da educação ambiental, os requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência, o ensino da Língua Brasileira de Sinais e as Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-Raciais nas instituições de ensino superior. Além disso, assegurou-se a oferta da disciplina optativa Educação em Direitos Humanos para todos os cursos de bacharelado, a qual busca promover a consciência quanto à diversidade de etnias/raças, gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, orientação sexual, entre outras.

Destaca-se aqui o Decreto n. 5.626 (Brasil, 2005), que regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Ele exige que as novas propostas dos cursos de licenciatura garantam conteúdos mínimos para uma educação superior fomentadora de pensamento crítico sobre as desigualdades raciais, étnicas, de gênero e sexualidade, bem como possibilitem a ampliação do debate em torno de bases epistemológicas capazes de desconstruir o modelo de ser humano imposto, fornecendo conceitos fundamentais para que se reconheçam a diversidade e a diferença como pilares da sociedade brasileira.

Em relação ao curso de licenciatura em Letras, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) (UNEMAT, 2022a, p. 16, grifo nosso) justifica a alteração curricular da seguinte maneira:

[...] diziam respeito à implementação de componentes curriculares que promovessem a educação para as relações étnico-raciais, para a inclusão e a diversidade, bem como para a educação ambiental. Considerando-se o disposto na CNE/CP 02 de 20 de dezembro de 2019, mantivemos esses elementos, pois não divergem das novas orientações. Dessa forma, compreendemos que a implementação de

⁶ A Lei Complementar n. 14, de 16 de janeiro de 1992 criou a Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso (FESMAT) como fundação que estava vinculada à Secretaria Estadual de Educação, e a partir de então passou à condição de Universidade com a Lei complementar n. 30 de 15 de dezembro de 1993, com a nomenclatura de Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) uma entidade autônoma de direito público, vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. E em 1999 obteve o Reconhecimento enquanto Universidade pelo Conselho Estadual de Educação (CEE)/MT, homologado pelo secretário de Estado de Educação de Mato Grosso em data de 30 de abril de 1999 pela Portaria 196/99 da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT). O programa de expansão iniciou-se na cidade de Sinop em 1990, devido a cidade ser considerada município polo e pela carência de profissionais especializados na região nesse período. Em 1990, a comunidade sinopense organizou-se para a instalação de um Núcleo de Ensino Superior no município. Depois de diversas reuniões entre os representantes da comunidade e autoridades governamentais que queriam a instalação do Ensino Superior em Sinop e em 23 de abril de 1990 ocorreu a criação da Comissão Pró-Instalação do Núcleo de Ensino Superior em Sinop (Cunha, 2010).

componentes curriculares que promovam a educação para as relações étnico-raciais, para a inclusão e a diversidade é, igualmente, uma resposta orgânica à emergência do tema no cotidiano vivenciado por acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras, configurando-se como objeto de estudos de variadas pesquisas e eventos conduzidos no âmbito dos programas de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação e Linguagem da UNEMAT-Sinop. **Trata-se de tema imbricado à própria constituição da cultura e literatura dos países de língua portuguesa e inglesa** quando, considerando-se os processos de colonização da África (especialmente dos países africanos de língua portuguesa e inglesa) e das Américas. Neste processo, entendemos que as **línguas portuguesa e inglesa assumem um estatuto de transmissão de ideias, sentimentos e culturas, em que questões da negritude, da identidade, de pertencimento e de exclusão das minorias são tematizadas em diversas obras literárias configurando-se como um espaço privilegiado de diálogo sobre relações étnico-raciais e sobre a diversidade.**

A partir dessa justificativa, propõe-se a distribuição dos conteúdos relacionados às questões raciais em diferentes disciplinas. No caso da Unidade Curricular I – Formação Geral e Humanística, a ementa⁷ e as referências bibliográficas são:

Compreensão do pensamento filosófico: o pensamento mítico, filosófico e científico; A formação do pensamento ocidental a partir de suas diversas cosmovisões: grega, judaica e romana-cristã. As principais correntes teóricas do pensamento: Racionalismo, Empirismo, Criticismo, Idealismo, Positivismo e Marxismo. **Filosofia e temas contemporâneos: direitos humanos, questões de gênero e étnico-raciais.** A mediação do pensamento pela linguagem.

Bibliografia

BÁSICA: ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando (Introdução à Filosofia)*. S. Paulo: Moderna, 1986. BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Brasília: Hucitec, ged., 1999. CAPRA, F. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo: Cultrix Ltda, 1982 (UNEMAT, 2022a, p. 141).

O enfoque na diversidade também aparece na ementa da Unidade Curricular II – Formação Complementar/Integradora (UNEMAT, 2022, p. 178):

Reflexão acerca de teorias e práticas do ensino de Língua Portuguesa e subsídios teórico-metodológicos para o planejamento de atividades de ensino da língua portuguesa no ensino fundamental em articulação com a Base Nacional Curricular Comum, Documento

de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso e com o projeto pedagógico da escola-campo. Orientação para a análise e correção da produção de textos no Ensino Fundamental. Supervisão de prática de ensino em aulas de Língua Portuguesa. Critérios de avaliação da aprendizagem em língua portuguesa. Aproximação do ensino e pesquisa no estágio supervisionado, tomando-o como campo privilegiado de pesquisas sobre o ensino de língua portuguesa. Discussão e pesquisa sobre: perspectivas do ensino de língua materna adequada aos tempos contemporâneos; métodos e procedimentos; estratégias didáticas para as modalidades oral e escrita; materiais e recursos didáticos. **Integração de temas transversais como questões de gênero, étnico-raciais, meio ambiente e direitos humanos** no ensino de Língua Portuguesa. Redação de relatório em forma de texto analítico.

Referências básicas

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Editora Parábola, 2008. OLIVEIRA, L. A. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Editora Parábola, 2010. RIOLFI, C. et al. *Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Cengage Learning, 2008 (Coleção ideias em ação/ coord. Ana Maria Pessoa de Carvalho). TRAVAGLIA, L.C. et. al. *Metodologia e prática de ensino de língua portuguesa*. Uberlândia: EdUFU, 2007.

E, por último, a ementa e as referências da disciplina Unidade Curricular III – Formação Complementar/Integradora (UNEMAT, 2022a, p. 180) são:

Reflexão acerca de teorias e práticas do ensino de Língua Portuguesa e subsídios teórico-metodológicos para o planejamento de atividades de ensino da língua portuguesa no Ensino Médio em articulação com a Base Nacional Curricular Comum, Documento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso e com o projeto pedagógico da escola-campo. Orientação para a produção, análise e correção de textos no Ensino Médio. Seleção e ordenação dos conteúdos específicos a serem abordados na prática docente. Supervisão de prática de ensino em aulas de Língua Portuguesa. Discussão e pesquisa sobre: perspectivas do ensino de língua portuguesa adequado aos tempos contemporâneo: o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa no contexto das novas tecnologias; estratégias didáticas para ensino e aprendizagem de língua portuguesa: propostas e projetos; métodos e procedimentos para o ensino médio; estratégias didáticas para as modalidades oral e escrita no ensino médio; materiais e recursos didáticos; formas de avaliação internas e externas à sala de aula. **A integração de temas transversais como questões de gênero, étnico-raciais, meio ambiente e direitos humanos no ensino de**

⁷ As ementas e referências transcritas neste artigo mantêm a mesma configuração apresentada no texto original.

Língua Portuguesa. Redação de relatório em forma de texto analítico.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA: BUNZEN, C e MENDONÇA, M. (orgs.). Português no Ensino Médio e formação do professor. São Paulo: Editorial Parábola, 2006. DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). Gêneros textuais e ensino São Paulo: Parábola, 2013. FAVERO, Maria Leonor. Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 2002. GERALDI, J. Wanderley. A aula como acontecimento. Campinas: Pedro e João editores. 2015. TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

A análise que fazemos da proposta do curso de Letras indica a necessidade de ementas que discutam os conceitos de colonização, escravidão, diáspora e racismo, incluindo a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial. Não podemos comparar as relações raciais do Brasil com as de outros países e/ou continentes, porque diferem e apresentam especificidades. Por exemplo, o preconceito racial na África e na Europa se dá pela "origem" da pessoa, mas no Brasil se estrutura em torno da "marca" ou das características visíveis (Nogueira, 1998). Munanga (2004) evidencia essa diferença ao afirmar que, nos Estados Unidos, vigoram a lei da "uma gota só" (*one drop rule*) – a pessoa é considerada negra por ter parentes identificados como negros, e não pela cor da pele – e o princípio de hipodescendência – filhos de uma união interracial automaticamente são classificados como pertencentes ao grupo tido como inferior. Por outro lado, a identidade racial no Brasil "define-se pela referência a um *continuum* de cor, ou seja, é aplicação do princípio flexível ou impreciso que leva em consideração os traços físicos, textura do cabelo, a forma dos lábios e do nariz e a posição de classe" (Munanga, 2004, p. 6). Então, o tema das relações raciais envolve teorias complexas, que precisam estar articuladas a conceitos de outras áreas, como sociologia, educação, ciência política, etc.

Em relação às bibliografias obrigatória e complementar sugeridas, não observamos livros ou artigos relacionados diretamente ao tema, somente a presença da linguagem associada a ele. Isso compromete a garantia mínima de fun-

damentação teórica ao professor que irá ministrar as disciplinas.

Na análise da PPC do curso de licenciatura em Matemática (UNEMAT, 2022b), observamos que os tópicos sobre relações raciais aparecem em duas disciplinas, com conteúdos distribuídos nas ementas de Filosofia e Sociologia da Educação. Vejamos a ementa de Filosofia (UNEMAT, 2022b, p. 59):

Ementa: O que é Filosofia da Educação. O pensamento filosófico e suas reflexões sobre a educação, o processo educacional e as novas gerações sociais. A função da Filosofia na construção de uma nova sociedade a partir da educação. A Filosofia contemporânea e a educação. As bases filosóficas da educação brasileira na LDB, BNCC e BNC-Formação. **Políticas de Educação em Direitos Humanos. Diversidade étnico-racial e de gênero.**

Bibliografia Básica

CAMOZZATO, Bruna Koglin; RIBEIRO, Andréia Marcelino Ernesto; SANTOS, Angela Ribas dos. Filosofia da educação. Porto Alegre: SAGAH, 2018. <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595024892/cfi/1!4/4@0.00:60.3> – UNEMAT; CHAUÍ, M. Convite à Filosofia. São Paulo: Editora Ática, 2006. Disponível em http://home.ufam.edu.br/andersonlfc/Economia_Etica/Convite%20Filosofia%20-%20Marilena%20Chauí.pdf; BITTAR, Bianca, C. Educação e direitos humanos no Brasil, 1ª edição. Editora Saraiva, 2014. Retirado de <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788502213005/>

Ferreira, Anderson, Dias, Bonfim, C. G., Nascimento, Vargas, J., Chacon, Villa, J. A. *Filosofia. 1ª Edição*. Editora Blucher, 2018. Retirado de <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788521210931/>; PORTO, S., Leonardo. *Filosofia da educação*. Editora Zahar, 2006. Retirado de <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788537806210/>.

Em se tratando da disciplina de Sociologia da Educação, a menção ao conteúdo sobre a questão étnico-racial está assim descrita:

Ementa: O surgimento da Sociologia da Educação e suas análises sobre a sociedade moderna. Durkheim e a educação como instrumento de controle social. Gramsci e Mannheim e a educação como campo de disputas e de choque geracional. A educação emancipadora de Freire. A educação como possibilidade de uma sociedade igualitária em Boaventura. Questões atuais da educação brasileira e mato-grossense. Relações entre educação e sociedade: contribuições da Sociologia para a compreensão do espaço escolar e dos processos educacionais. **Políticas de Educação das relações étnico-ra-**

ciais, História e Cultura afro-brasileira, africana e indígena e Políticas de Educação Ambiental.

Bibliografia Básica:

AUGUSTINHO, Aline Michele Nascimento; BARRETO, Jocélia Santana; BES, Pablo (Org); **Sociologia da Educação**. Porto Alegre: SAGAH EDUCAÇÃO S.A., 2018. Disponível em Biblioteca Virtual da UNEMAT <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595028418/cfi/3!4/4@0.00:0.00>; BITTAR, Bianca, C. **Educação e direitos humanos no Brasil**, 1ª edição. Editora Saraiva, 2014. Retirado de <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788502213005/>; SATO, Michèle, CARVALHO, Isabel. **Educação Ambiental: Pesquisa e Desafios**. Editora Artmed, 2005. <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536315294/>; SOUZA, João Valdir Alves de. **Introdução à Sociologia da Educação**. 3. ed.; rev. amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. Disponível em Biblioteca Virtual da UNEMAT. <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582176870/cfi/5!4/4@0.00:38.7>; SOUZA, João Valdir Alves de. **Introdução à Sociologia da Educação**. Biblioteca Universitária. 3ª.Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. Disponível em Biblioteca Virtual da UNEMAT <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522122509/cfi/1!4/4@0.00:56.4> (UNEMAT, 2022b, p. 67).

A distribuição interdisciplinar e transversal do conteúdo sobre questões étnico-raciais nos leva a refletir sobre como o professor que não teve contato com esse tópico em sua formação fará para acessar conhecimentos teóricos e metodológicos acerca do assunto e, então, articulá-los a outras áreas do saber, haja vista a ausência de livros sobre o tema nas referências bibliográficas. Na disciplina de Sociologia, é sugerida apenas uma obra voltada para os direitos humanos.

Analisando as propostas dos cursos de Letras e Matemática, observamos que o rol de bibliografias, com exceção dos clássicos, contém algumas referências um pouco desatualizadas, e não há menção a bibliografia complementar. As sugestões bibliográficas são importantes para que o professor tenha indicativos de qualidade, principalmente em relação às questões raciais, posto que existe uma vasta produção sobre o tema. Alguns trabalhos, inclusive, podem mais afirmar a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial do que refutar essas premissas, que perpassam as relações raciais no Brasil.

Paula e Felício (2020) pesquisaram sobre a aplicação da Lei n. 10.639/2003 nos cursos de

licenciatura em Letras da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), através de elaboração de propostas e estratégias a serem apresentadas futuramente para o colegiado da Unidade Acadêmica de Letras e Linguística (UALL). O estudo buscou contribuir para discussões em torno da formação do professor de Língua Portuguesa no que se refere a conhecimentos das histórias e culturas afro-brasileira e africana. As autoras constataram que, na matriz curricular vigente, existe somente uma disciplina optativa sobre o tema – com conteúdos bem-definidos e bibliografia específica –, mas nunca ofertada para os alunos.

Cabe inferir distintas, mas intrincadas motivações, para este quadro, tais que: a) desconhecimento do corpo docente e discente da UALL sobre a importância e urgência de trazer esta discussão para o cerne dos debates em torno da formação em licenciaturas em Letras, sobretudo as que tenham o português (língua oficial oriunda de um devastador processo de colonização portuguesa) como um das habilitações, como é o caso dos dois cursos da UFCAT; b) não conhecimento crítico da formação cultural brasileira, que passa inegavelmente pela África e todos os séculos de escravização negra no Brasil; c) na pior das possibilidades e em decorrência dos dois motivos possíveis apresentados, o não engajamento por parte da UALL em trazer à baila a discussão étnico-racial para a sua política de formação de professores e de ensino de línguas (Paula; Felício, 2020, p. 359).

O curso de Geografia inovou ao inserir em suas adequações curriculares uma nova disciplina: Tópicos de Cultura e Relações Étnico-Raciais (TOCRER). Ela tem carga horária de 60 horas e compreende a ementa e as referências bibliográficas obrigatórias explicitadas abaixo (UNEMAT, 2017, p. 47).

EMENTA: Aspectos das formações sócio espaciais africanas. África e Processos Coloniais. Neocolonialismo e África. Capitalismo e regime escravocrata. Atributos e contribuições da cultura e religiosidade afro-brasileira à sociedade nacional. Raça e Etnia no Brasil. Racismo e Alteridade. Luta política e identidade. Escola, sociedade e racismo. Aspectos gerais das formações sócio espaciais das populações pré-colombianas. Populações indígenas e domínio colonial ibérico. Contribuições dos diferentes grupos indígenas à sociedade nacional. Diversidade indígena e invisibilidade social dos grupos. Luta e acesso às políticas públicas de demarcação territorial.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

DARCI RIBEIRO. O povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. Ed. Companhia das Letras, São Paulo, 2006. ANJOS, Rafael Sanzio. A geografia, a África e os negros brasileiros. In: Munanga, K. (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Fundamental, 2005. COUTO, Jorge. A construção do Brasil: ameríndios, portugueses e africanos no início do povoamento a finais de quinhentos. Lisboa: Edições Cosmos, 1998. OLIVEIRA, João Pacheco de. FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. A presença indígena na formação do Brasil. Brasília, MEC/SECAD, 2006. SILVA, Edson. História, povos indígenas e Educação: (re)conhecendo e discutindo a diversidade cultural. I Encontro Pernambucano de Ensino de História, no Centro de Educação/UFPE. Recife, 2007.

Em relação à PPC do curso de Pedagogia, ela será implementada em 2026. A matriz curricular ainda vigente contempla a disciplina Pressupostos Antropológicos da Educação, que tem carga horária de 60 horas, sendo 3 créditos de teoria e 1 crédito de prática, na primeira fase do curso (UNEMAT, 2014, p. 39).

EMENTA: o campo antropológico, conceitos e divisões. Cultura e natureza: o processo de hominização. O humano como ser biocultural e suas características. A relação sociedade/natureza e o antropocentrismo. O Pensamento antropológico e seu desenvolvimento. A antropologia sociocultural: conceitos, componentes, estrutura e operacionalização da cultura. A produção material e imaterial. A questão da diversidade, o etnocentrismo e a alteridade. O relativismo cultural, a antropologia interpretativa e a antropologia crítica. Processos culturais: endoculturação, socialização, normas sociais, diferenciação social, grupos sociais, status e papel social, diversidade, o etnocentrismo, a alteridade. Racismo, discriminação, escravidão e segregação social no Brasil. Matrizes culturais formadoras da sociedade brasileira e matogrossense: indígenas, europeus, africanos e asiáticos. Aproximações entre antropologia e educação escolar: a escola como campo cultural. Pesquisa em antropologia e contribuições à educação. A etnografia: o trabalho de campo, a observação, o diálogo, o registro e a interpretação crítica. A formação do educador para a diversidade: étnico-racial, linguística, de gênero, sexual, religiosa e de faixa geracional. As políticas de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e indígena. As políticas afirmativas. As especificidades na educação brasileira: educação especial, educação indígena, educação do campo, educação em movimentos sociais, em instituições socioeducativas, a educação popular e educação e migrações.

Bibliografia básica:

ARAÚJO, J. de A.; GIUGLIANI, B. Por uma educação das relações étnico-raciais. Tear: Revista de educação, ciência e tecnologia, Rio Grande do Sul, v. 3, n. 1, 2014. BAMPI, A. C.; DIEL, J. O. O diálogo educador entre indígenas e pedagogos(as) em formação: uma ponte para compreender e valorizar a diversidade cultural indígena brasileira. Tellus, Campo Grande, MS, ano 17, n. 32, p. 9-27, jan./abr. 2017. BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. Brasília (DF): MEC / SEPIR / SECAD / INEP, 2004. CANEN, A. Currículo para o Desafio à Xenofobia: algumas reflexões multiculturais na educação. Conhecimento & Diversidade, v.6, n. 11, p. 89-98, 2014. GOMES, N. L. (Org.). Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003. Brasília: MEC, UNESCO, 2012.

Bibliografia Complementar

ABRAMOWICZ, A. Trabalhando a diferença na educação infantil. São Paulo: Moderna, 2006. AGUIAR, R. S. Antropologia sociocultural. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados. 2013. BUSSAB, V. S. R.; RIBEIRO, F. L. Biologicamente Cultural. USP. http://www.ip.usp.br/portal/images/stories/Articles/2004_Bussab_Ribeiro_Otta_biologicamente_cultural.pdf. BAMPI, A. C.; DIEL, J. O. Quando o índio educa o(a) pedagogo(a): Relatos de pesquisa-ação

nos Seminários de Antropologia junto ao curso de Pedagogia. Cadernos de Educação Escolar Indígena. Volume 12, Número 1, 2015. Cuiabá. Mato Grosso. Brasil. DUSSEL, E. 1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt / tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993. BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. CARDOSO DE OLIVEIRA R. O Trabalho do Antropólogo. São Paulo. Ed. UNESP. 1988. CASTRO, E. V. de. Povos Indígenas no Brasil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2005. CAVALLI-SFORZA, L. & CAVALLI-SFORZA, F. Quem Somos? História da Diversidade Humana. São Paulo, Editora Unesp, 2002. FANON, F. Os Condenados da Terra. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1979. FREIRE, J. R.B. A imagem do índio e o mito da escola. Educação Escolar Indígena. Painéis. Acesso em 10 de fev. de 2014. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4b.pdf> http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/educacao_escolar_indigena.pdf. Acesso em: 10 set. 2015. FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO - http://www.funai.gov.br/index.php/apresentacao_xingu. Acesso em 03 maio de 2015.

A nosso ver, a ementa é muito interessante, pois tem vários conteúdos relativos à diversidade. No entanto, abarca diversos conceitos específicos, o que pode dificultar a internalização de conhecimentos sobre o tema pelos acadêmicos,

devido à complexidade teórica e à pouca carga horária destinada à disciplina. A nova PPC, por sua vez, prevê a disciplina denominada Educação para Relações Étnico-Raciais, cuja ementa abarca conceitos fundamentais já mencionados neste texto e referências bibliográficas com autores renomados.

A PPC do curso de Pedagogia já passou por três adequações curriculares: em 1997, 2007 e 2014. Nas duas últimas, já existiam a Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) e as DCNERER (Brasil, 2004). As propostas foram discutidas pelos NDEs de Sinop, Juara e Cáceres. A matriz do curso de Sinop não tem nenhuma disciplina específica sobre relações raciais nem mesmo enfoca substancialmente as questões de raça/etnia, gênero e sexualidade. O curso de Pedagogia da cidade de Juara instituiu a disciplina Diversidade Cultural, Relações Raciais e Educação (DICRE); e o curso de Pedagogia da cidade de Cáceres, a disciplina Cultura, Diversidade e Relações Étnico-Raciais. Ambas correspondem a 60 horas de aula.

Para Paula e Felício (2020, p. 356), é preciso ofertar uma disciplina sobre a temática racial, com ementas e referências pertinentes.

Promover eventos e cursos que tratam sobre história, língua e cultura afro-brasileiras e africanas é importante, não só para a comunidade acadêmica como também para a comunidade externa. Compartilhar essas informações gera o respeito e, conseqüentemente, quebra estereótipos e preconceitos sobre aquilo que se passa a conhecer. Provavelmente, para aqueles que participaram, as ações supracitadas muito contribuíram para as suas formações. Idealmente todos deveriam participar, mas não é o que ocorre uma vez que essas atividades não são institucionalizadas ou obrigatórias.

A análise das PPCs dos cursos de Letras, Matemática e Pedagogia mostra que, ao longo dos anos, houve pouco avanço no trabalho relativo à Lei n. 10.639/2003. A situação do curso de Pedagogia é ainda mais preocupante, pois somente em 2026 ele terá uma disciplina que aborde diretamente o tema das relações raciais na educação. Se levarmos em conta o perfil de pessoas inscritas

no curso – majoritariamente mulheres negras (Alexandre *et al.*, 2024) – e o fato de que muitas delas atuam em escolas mediante programas de bolsas⁸ e estágios remunerados em Sinop, bem como o contexto histórico e político da cidade, o debate quanto à reformulação curricular é fundamental e não pode ficar a critério da “boa vontade”, da interpretação ou do conhecimento do professor. Afinal, como aponta Silva (2014), a discussão sobre currículo não é neutra, mas uma invenção social determinada por disputas, conflitos e interesses de grupos que elegem alguns conhecimentos como válidos em detrimento de outros. Nesse sentido, o autor afirma que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder. Além de ser “considerado um artefato social e cultural. [...] O currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (Moreira; Silva, 2013, p. 14).

Os egressos dos cursos de licenciatura precisam conhecer conceitos relativos à diversidade étnico-racial da sociedade brasileira, entender que os padrões eurocêtricos construídos historicamente não têm sustentação teórica e que o país é resultado de uma miscigenação forçada. No imaginário social, o negro e o indígena permanecem associados a um lugar de subalternização, por isso é necessário expor e compreender o papel fundamental que esses grupos desempenharam na identidade brasileira. A disseminação de ideias errôneas ajuda a manter o racismo, o preconceito, a discriminação e contribui para a perpetuação das desigualdades raciais.

5 Considerações finais

Este texto teve o objetivo de refletir sobre os 20 anos da implementação da Lei n. 10.639/2003 nos cursos de licenciatura da UNEMAT, *campus* de Sinop. Acreditamos que os conteúdos relacionados a raça, etnia, gênero e sexualidade não podem ser tratados somente de forma transversal ou transdisciplinar, pois correm o risco de serem

⁸ Destacamos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do governo federal, e bolsas vinculadas à Fundação de Amparo ao Ensino, Pesquisa e Extensão do Norte de Mato Grosso (FAEPEN/MT).

preteridos por outros temas em função da sua complexidade teórica e do despreparo docente.

Concordamos com Silva (2014) que a temática da diversidade é uma ferramenta central de conhecimento, poder e identidade, capaz de direcionar crianças e jovens em seu desenvolvimento como sujeitos individuais e seres sociais. Assim, é possível conceber adultos e profissionais que respeitem as diferenças. Logo, os professores da educação infantil ao ensino fundamental têm papel importante na preparação de cidadãos mais justos. Não obstante, a matriz curricular dos cursos de licenciatura da UNEMAT, *campus* de Sinop, ainda apresenta limitações na formação docente.

Nesse sentido, os resultados da análise das PPCs mostram que os cursos de licenciatura têm se mobilizado para cumprir as determinações legais relativas à educação inclusiva, com a inserção de disciplinas que abordam a diversidade social, a qual inclui as diferenças de etnia, gênero e sexualidade. Entretanto, principalmente no que tange às relações étnico-raciais, ainda há muitos desafios. Podemos citar como exemplo a necessidade de especificar os conteúdos, metodologias e referenciais bibliográficos para que os professores (efetivos e ou contratados) responsáveis por ministrar as disciplinas possam se sentir seguros teoricamente para o trabalho em sala de aula.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. Fracasso escolar na sociedade de controle: aprendi o que é ser preto na escola. In: ARROYO, Miguel; ABRAMOWICZ, Anete (org.). *A reconstrução da escola: entre a negação e a afirmação de direitos*. Campinas: Papirus, 2009. p. 109-128.

ALEXANDRE, Ivone Jesus; GALINA, Caroline Mari de Oliveira; JUFFO, Gregory Duarte; PEREIRA, Francisco José Gomes. Perfil das estudantes do curso de pedagogia: cor, gênero e desafios na trajetória acadêmica. *Perspectiva*, v. 43, n. 2, p.1-17, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/100747>. Acesso em: 28 out. 2025.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 2 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 24 nov. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 23 dez. 2025.

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, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10639.htm. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 5 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: Ministério da Educação, out. 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 23 dez. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 16 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 23 dez. 2025.

CUNHA, Marion Machado. *O trabalho dos professores e a Universidade do Estado de Mato Grosso em Sinop na década de 1990: o sentido do coletivo*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

FERREIRA, Windiz Brazão. O conceito de diversidade no BNCC- relações de poder e interesses ocultos. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.582>.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 97-109.

HOFBAUER, Andreas. Ações afirmativas e o debate sobre racismo no Brasil. *Lua Nova, Revista de cultura e política*. São Paulo, n. 68, p. 9-56, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/VCrdqMCGGNd-ZxFPVzkYTwVS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2022*. Rio de Janeiro: IBGE. 2022.

JESUS, Josimar Gonçalves de; HOFFMANN, Rodolfo. De norte a sul, de leste a oeste: mudança na identificação racial no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 37, p. 1-25, e0132, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/xD4Hnb6NYHPLWYzyzK-5dRLg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2025.

JOANONI NETO, Vitale. Amazônia na década de 1970. A fronteira sob o olhar do migrante. *Revista Eletrônica da ANPHLAC*, n. 16, p. 186-206, jan./jul. 2014. Disponível em: <https://revista.anphlac.org.br/anphlac/article/view/1595>. Acesso em: 23 dez. 2025.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Escola sem partido: análise de uma rede conservadora na educação. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015290, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8456286.pdf>. Acesso em: 28 out. 2025.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Desafios éticos e políticos da luta de classes e o mito da democracia racial em Florestan Fernandes. *Revista Katálisis*, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 353-362, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/jTgqbC83CT7Gp6MT-7ZxxcRf/>. Acesso em: 24 out. 2023.

MAIO, Eliane R.; OLIVEIRA, Marcio; PEIXOTO, Reginaldo. Discussão sobre gênero nas escolas: ações e resistências. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 28, p. 57-74, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://retratosda-escola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 2 fev. 2020.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual de noções de raça, racismo e etnia. In: BRANDÃO, José Augusto P. (org.). *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói: EDUFF, 2004. p. 15-34. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001413002>. Acesso em: 18 abr. 2017.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NOGUEIRA, Oraci. *Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga*. Apresentação e edição de Maria L.V. de C. Cavalcanti. São Paulo: Edusp, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/KH5HBcfhVCXFTX6szth3Tzy/>. Acesso em: 2 mar. 2016.

PAULA, Maria Helena; FELÍCIO, Carolina Faleiros. Os impactos da lei 10.639/03 nos cursos de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Catalão. *Em Tempo de Histórias*, Brasília, DF, v. 1, n. 36, p. 348-369, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/31783/26494>. Acesso em: 23 dez. 2025.

SANTOS, Sales Augusto dos; CAVALLEIRO, Eliane; BARBOSA, Maria Inês da Silva; RIBEIRO, Matilde. Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do Estado. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 913-929, set./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300012>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOUZA, Edison. Mato Grosso: a (re)ocupação da terra na fronteira amazônica. Estado e políticas públicas. *Tempos históricos*, Cascavel, v. 16, p. 127-144, 2012. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/download/8100/5993/29178#:~:text=Nesse%20processo%20de%20ocupa%C3%A7%C3%A3o%20da,em%20lotas%20de%20diferentes%20tamanhos>. Acesso em: 20 abr. 2019.

SOUZA, Edison. *O poder na fronteira: hegemonia, conflitos e cultura no norte de Mato Grosso*. 2008. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. *Instrução Normativa nº 004/2011-UNEMAT*: dispõe sobre os procedimentos de migração e revisão das matrizes curriculares dos cursos de graduação ofertados pela Universidade do Estado de Mato Grosso para a implantação do sistema de crédito em todas as suas modalidades e dá outras providências. Cáceres: UNEMAT, 2011. Disponível em: https://www.unemat.br/normativas/normativas/33_in_PRAD_4_2011.pdf. Acesso em: 23 dez. 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. *Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia*. Sinop: UNEMAT, 2014.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. *Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Geografia*. Sinop: UNEMAT, 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. *Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Letras*. Sinop: UNEMAT, 2022a.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. *Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Matemática*. Sinop: UNEMAT, 2022b.

Ivone Jesus Alexandre

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Mato Grosso (PROFEI/UNEMAT), *campus* de Sinop. Coordenadora do grupo de estudos Políticas Públicas, Inclusão, Diversidade e Diferença (PPIDD).

Paulo Alberto dos Santos Vieira

Doutor em Sociologia pela UFSCar (2012). Docente de Programas de Pós-Graduação na Universidade do Estado de Mato Grosso: Educação (Cáceres/MT) e Educação Inclusiva (Sinop/MT).

Everton dos Santos Neves

Doutor em Sociologia pela UFSCar. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Direitos Fundamentais (GEDIFI), da UNEMAT, com registro no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Membro fundador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR).

Endereço para correspondência

Ivone Jesus Alexandre

Avenida dos Ipês, n. 943

Jardim Imperial, 78555-042

Sinop, MT, Brasil

Paulo Alberto dos Santos Vieira

Rua Gago Coutinho, n. 445, apto. 12

Araés, 78005-730

Cuiabá, MT, Brasil

Everton dos Santos Neves

Rua Miguel Leite Neto, n. 136

Jardim Morada dos Bandeirantes, 78715-253

Rondonópolis, MT, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.