



RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:

Abraçando a mudança: a implementação da Lei n. 10.639 no currículo dos cursos de Pedagogia e o seu lugar de fronteira

Embracing the changing: the implementation of the Law 10.639 in the curriculum of Pedagogy courses and its frontiers

Flávia Paola Félix Meira¹

orcid.org/0000-0002-5851-3090
flaviapaolafmeira@gmail.com

**Julvan Moreira de
Oliveira¹**

orcid.org/0000-0003-1815-6268
julvan.moreira@ufjf.br

Recebido em: 18 set. 2024.

Aprovado em: 27 out. 2025.

Publicado em: 19 dez. 2025.

Resumo: Após 20 anos da publicação da Lei n. 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história africana e afro-brasileira na Educação Básica, o presente texto propõe dialogar, por meio da análise de conteúdo, com pesquisas *stricto sensu*, disponíveis na plataforma Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos de 2006 e 2022, as quais propuseram analisar os caminhos percorridos para a implementação da lei e de seus normativos nos cursos de Pedagogia, a partir da análise do currículo destes. Ambos os trabalhos trazem contribuições para refletir sobre os desafios, as fronteiras e os atravessamentos que o tema encontra dentro das Instituições de Ensino Superior (IESs), ou seja, como apresentam os caminhos para o fortalecimento da luta antirracista nesses territórios.

Palavras-chave: Currículo; Lei n. 10.639; Pedagogia; Formação inicial; Racismo.

Abstract: Considering the twenty years of the publication of the Law 10.639/2003, which established the obligation of teaching African and Afro-Brazilian History in basic education, through a content analysis, the present study aims at analysing and reflecting upon *stricto sensu* studies which were produced between 2006 and 2022 and are available on CAPES platform. Based on the analysis of the course curriculum, such studies analysed the paths taken to implement the Law and its regulations in the Pedagogy course curriculum. All those works contribute with reflections on the challenges, the limitations, and the crossings that the topic faces within High Education Institutions, that is, how they show the ways to the strengthening of the fight against racism in those territories.

Keywords: Curriculum; Law 10.639; Pedagogy; Initial education; Racism.

Introdução

No ano de 2023, a Lei n. 10.639/2003 (Brasil, 2003), que tornou obrigatório o ensino de história da África e afro-brasileira na Educação Básica, por meio do artigo 26-A, e a inserção do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar, conforme artigo 79-B (Brasil, 2013), faz 20 anos. Isso foi resultado do Projeto de Lei (PL) n. 259/1999, de autoria dos deputados federais Esther Grossi e Ben-Hur, e desencadeou, também, nos normativos, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) e na Resolução n. 01/2004, que regulamenta o papel das Instituições de Ensino Superior e o Plano Nacional de Implantação das DCNERERs (Brasil, 2004), além de



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

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, Brasil.

outras ações que possibilitaram e movimentaram o debate de hoje – por exemplo, a intensificação de pesquisas sobre o tema nos programas de pós-graduação em todo o país.

Essas conquistas têm como destaque a participação e o envolvimento ativo dos movimentos sociais e das lutas – em destaque o Movimento Negro, que vem pautando a questão da educação como instrumento de combate ao racismo e possibilidades de mobilidade social muito antes da aprovação do projeto, sendo essa uma conquista histórica. Um dos exemplos dessa atuação é a Frente Negra Brasileira (FNB), que, fundada em 1931, durante o período de sua existência, organizou os grêmios, as associações – até se tornar partido político nos anos seguintes – e o nascimento do Teatro Experimental Negro (TEN), no Rio de Janeiro, no ano de 1944. O TEN colocou o negro na cena do teatro e das artes, seguindo, mais à frente, na atuação política com a figura emblemática de Abdias do Nascimento, que, além de ator, escritor e professor, foi um dos políticos que mais lutou em prol da população negra em nosso país.

A atuação do Movimento Negro no Brasil foi muito intensa e relevante para o quanto caminhamos até aqui, mesmo que muitos não a conheçam/reconheçam, em função do apagamento de alguns sujeitos na história, fomentado, especificamente, pelo racismo. Segundo Pereira (2011), o Movimento Negro no país passou por três fases, tendo cada uma sua relevância e importância, a saber: uma fase com a característica mais de inserção nos espaços, o que podemos chamar de “assimilacionista”; outra mais articuladora, em que temos a atuação do TEN; e, por último, a que emerge até os dias atuais, que é a do Movimento Negro Unificado (MNU), com início em 1979.

No formato de PL, o tema da educação das relações étnico-raciais no currículo teve sua aparição em outras vezes no congresso, mas sem sucesso. O primeiro registro identificado foi em 1979, por meio do PL n. 643, apresentado

pelo deputado Adalberto Camargo; nos anos seguintes, houve uma proposta mais robusta, por Abdias do Nascimento, em 1983: o PL n. 1.332, que tinha como nome “ação compensatória” e abarcava, além do debate na formação, a questão do acesso da população negra ao trabalho tanto no setor público como no privado.

O trabalho de Saraiva (2012) nos ajuda a compreender com mais lucidez esse processo do Movimento Negro e a sua atuação ao longo dos anos, bem como os embates vividos no campo político. Não faz referência específica ao Movimento Negro, porém chama a atenção para a importância da compreensão do contexto político, cultural e social de cada período, destacando, por exemplo, o cenário do país no início do século XXI, em que se tem uma aproximação com o continente africano, denominado por ele de “atlantismo Brasil-África” – o que, enfim, favoreceu a aprovação do PL de 1999 (Saraiva, 2012).

Mas o mundo mudou. A nova governança sincrética do mundo traz múltiplos valores e visões contrastantes da busca de uma sociedade internacional cooperativa. O Brasil na África deve ser o reforço da democracia, da substituição dos velhos regimes de poder, cidadania, do desenvolvimento sustentável, das coalizões ao Sul que permitem elevação gradual do patamar das antigas nações pobres (Saraiva, 2012, p. 128).

Esse movimento de saber e reconhecer essa luta remete ao símbolo *adinkra sankofa*, dos povos Acã da África, sobre a importância de olhar para trás para seguir e saber de onde viemos, quem veio primeiro, que nossos passos vêm de longe (Werneck, 2006) e que muitos “fizeram passeatas, protestos, foram presas e perderam o emprego – alguns perderam até a vida – para abrir caminho para este momento de triunfo” (Davis, 2017, p. 151).

Atinente a esse processo de comunidade, coletividade e escuta, a elaboração e construção das DCNERERs seguiu o mesmo formato, sendo elaborada com envolvimento ativo dos movimentos sociais e coletivos e da sociedade civil. Trata-se de uma construção² que foi iniciada antes mesmo da aprovação da lei, em 2002,

² O trabalho de Gatinho (2008) detalha esse processo.

tendo como liderança a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que, na oportunidade, foi indicada como membra do Conselho Nacional de Educação (CNE), a fim de representar a população negra e as suas demandas, na Câmara de Educação Superior do Conselho, no ano de 2002, resultado de deliberações refletidas pela III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas, que ocorreu em Durban, na África do Sul.

As DCNERERs, denominadas de documento "novidoso" por Nascimento (2020), devido à sua envergadura e ao ineditismo, no campo das diretrizes pedagógicas, são um documento robusto que não apenas direciona quanto às estratégias para a aplicação da temática africana e afro-brasileira, nos currículos e na prática em sala de aula, como também propõe refletir sobre a identidade negra, os seus desafios e processos, as políticas de reparação em prol dessa população e as ações afirmativas. Além dessas questões, os normativos direcionam sobre as responsabilidades dos entes federados, que, por meio da Resolução n. 1/2004, regulamentam, em destaque, o papel das IESs, de acordo com o artigo 1º:

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento (Brasil, 2013, p. 77).

Isso coloca as IESs como uma das responsáveis pela implementação da Lei n. 10.639 (Brasil, 2003), por intermédio tanto da formação inicial e execução de projetos de extensão como das políticas institucionais, de forma geral, que deverão ser adotadas nesse território em acordo com o que as DCNERERs preconizam. Lembrando que esse ambiente é historicamente marcado por disputas de espaço – em destaque, o campo do currículo, sendo esse um lugar de diversos significados, de lugar, de trajetória e de relação de poder (Silva, 1999). Quando se fala na inserção do

tema, alguns desafios são maiores, considerando as marcas do apagamento histórico do povo negro na educação, reflexo das estratégias do epistemicídio, da violência da episteme (Sousa Santos, 1994) e dos racismos estrutural e institucional que ainda permeiam esses ambientes, uma vez que são pelas regras institucionais que as pessoas se tornam sujeitos; cabe, então, questionar essas regras e suas formas de organização (Almeida, 2019).

Ao longo da história, uma das diversas formas de apagamento e violência ao povo negro, no campo da educação, foi exposta por Dávila (2006), que, em seu trabalho, aponta o embranquecimento na docência da Educação Básica, no Rio de Janeiro, entre os anos de 1917 e 1945, fomentado pelas políticas de seleção de professores, segundo as quais os afrodescendentes e as pessoas de baixa renda não estariam aptas para a função.

Corroborando-se com Goodson (1990), ao discutir sobre as estratégias de tornar um conteúdo uma disciplina, ressaltando que, caso esse não esteja circulando pelo ambiente escolar/universitário, a sua inserção tende a ser mais complexa, causando mais conflitos e resistência; logo, impactada pela naturalização da ausência do tema das relações étnico-raciais nesse espaço, a sua inserção, após a lei, demandaria maiores estratégias, luta e insurgências.

Meira (2018), em pesquisa que faz uma discussão sobre como foi implementado o tema no currículo do curso de Pedagogia, confirma o que foi endossado por Goodson (1990), identificando que, durante o processo de reformulação do currículo do curso, temas que já circulavam, em certa medida, no espaço acadêmico, seja por projeto de extensão ou disciplina optativa, tiveram mais trânsito para inserção na matriz curricular como obrigatórios, ao contrário daqueles que nunca por lá passaram.

Todo esse apagamento é fomentado e alicerçado pelo impacto, também, das armas ideológicas, da ideia de democracia racial e da teoria do branqueamento (Hasenbalg, 2005) que foram engessadas no Brasil e que ainda permeiam os

discursos e as estruturas após a abolição. No início do período da República, em busca de criar uma nova identidade para o povo brasileiro, intensificou-se a proposta de “começar” uma nova história para o país, o que afetou diretamente a população negra, que não deixou de ser violentada, e sim abandonada ainda mais.

A apatia, indolência e imprevidência da massa predominantemente de cor da população era um fator crucial no diagnóstico do atraso econômico brasileiro feito pelas elites. Estas supostas características da classe baixa nativa eram isoladas das condições históricas que impediram seu acesso à propriedade e sua socialização na disciplina do mercado de trabalho livre. Conseqüentemente, a imigração europeia era colocada como a solução, a curto prazo, para o problema do trabalho causado pela abolição da escravidão, bem como uma contribuição, a longo prazo, para o branqueamento da população do país (Hasenbalg, 2005, p. 247).

Como esquecer as marcas da escravidão? Nesse período, as estratégias de branqueamento continuavam a se intensificar. Assim, era preciso apagar essa população das mais variadas formas, e enfraquecer a identidade desse povo foi uma das estratégias utilizadas, o que ainda se reflete em nossos dias, nas subjetividades, nas decisões e nos vieses de classe, raça e gênero, em relação às pessoas negras e aos seus territórios. De acordo com Hasenbalg (2005), o ideal de branqueamento e a proposta de democracia racial foram armas ideológicas utilizadas pela classe dominante branca, dificultando o fortalecimento da identidade negra, na sociedade brasileira, e as ações coletivas que fortaleceriam essa população, de modo a impactar a mobilidade social, política e econômica desse grupo.

1 A proposta de pesquisa

Dessa forma, propusemos, neste trabalho, apresentar os desafios, os embates, as recomen-

dações e as conquistas referentes à implementação das DCNERERs na formação inicial dos cursos de Pedagogia, a partir da leitura cuidadosa de pesquisas *stricto sensu* oriundas de pesquisadores que investigaram sobre. Os trabalhos, disponibilizados no banco de teses e dissertações da plataforma CAPES, foram coletados a partir dos principais descritores: pedagogia, formação inicial, Lei n. 10.639 e relações étnico-racial/raciais. O período de recorte dos trabalhos considerou desde o início de 2006, dois anos após a publicação das DCNERERs, tempo considerável para que as IESs fizessem os devidos ajustes necessários, até o ano de 2022.

Totalizando 14 pesquisas, a seleção considerou trabalhos que, em certa medida, partiram da análise do currículo escrito. Sabemos da polissemia que o campo do currículo abarca e de sua relevância dentro da formação docente, porém a escolha de partir de documentos escritos vai de encontro ao que Goodson (2018) aborda, quanto à institucionalização ser operacionalizada por documentos, funcionando como bússola para a prática docente.

Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições. [...] Em síntese, o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito as modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizadora da escolarização (Goodson, 2018, p. 39).

Nesse caminhar, entre os documentos que apoiam essa trajetória, temos as possibilidades de análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC), das ementas dos cursos, das matrizes curriculares etc.

QUADRO 1 – Lista de pesquisas *stricto sensu*

Título	Autora	Ano/IES
<i>A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da resolução CNE/CP 01/2004</i>	Rosana Batista Monteiro	2010/UFSCar – SP

Título	Autora	Ano/IES
<i>Educação antirracista e formação de professores: caminhos percorridos pelo curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar/UFRRJ</i>	Verônica Moraes Ferreira	2013/UFF – RJ
<i>A inserção da temática étnico-racial em um currículo do curso de pedagogia: trajetórias e colaborações</i>	Fabiana Ferreira de Lima	2016/UFRJ – RJ
<i>Educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades no curso de Pedagogia da UFSCar</i>	Ivanilda Amado Cardoso	2016/UFSCar – SP
<i>As relações étnico-raciais na formação inicial de pedagogos</i>	Natália do Carmo Reis	2017/USP – SP
<i>Educação, diversidade e formação de professores: relações étnico-raciais na proposta pedagógica de cursos de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior Sul-Mineiras</i>	Ieda Maria da Costa	2017/UNIVAS – MG
<i>Formação de professores para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais</i>	Vanessa Regina Eleutério Miranda	2018/UFMG – 2018
<i>A educação das relações étnico-raciais no currículo de um curso de Pedagogia: percurso, contribuições e desafios</i>	Flávia Paola Félix Meira	2018/UEMG – MG
<i>Formação inicial de professores para a diversidade étnico-racial nas licenciaturas em Letras e Pedagogia em duas IES mineiras</i>	Gleides Ander Nonato	2018/PUC Minas – MG
<i>Os cursos de licenciatura em Pedagogia da UESB: uma “outra” episteme para a temática étnico-racial no âmbito do currículo formal</i>	Janine Couto Cruz Macedo	2019/UESB – BA
<i>Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de Pedagogia</i>	Verônica Moraes Ferreira	2018/USP – SP
<i>A formação inicial de professores e as implicações para a educação das relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia de MS</i>	Jakellinny Gonçalves de Souza Rizzo	2018/UFMG – MS
<i>Pedagogia a lápis cor de pele: educação das relações étnico-raciais em cursos de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo</i>	Mariana Martha de Cerqueira Silva	2021/UFSCar – SP
<i>Perspectiva negra decolonial: a insurgência de intelectuais negros/as em cursos de Pedagogia de Universidade do Sul do Brasil</i>	Eduarda Sousa Gaudio	2021/UFSC – SC

Fonte: CAPES (2025).

Como estratégia metodológica para leitura e diálogo com as pesquisas, inspiramo-nos na análise de conteúdo, com base em Bardin (2011) e Franco (2012), fazendo, primeiro, uma pré-análise e seguindo para o diálogo com as obras, que, em sua totalidade, são produzidas por mulheres – em grande parte, autodeclaradas negras. Esse diálogo, conforme propõe Franco (2012), observou, ainda, a contextualização e as mensagens que foram expostas em cada pesquisa, bem como os silêncios ali presentes. Orlandi (2007) fala da atenção às palavras e aos sentidos que elas possuem, afirmando que muitas também são carregadas de silêncio e ausência.

Em sua maioria, as pesquisas são de abordagem qualitativa, nas quais, segundo Flick (2009), há o reconhecimento e a análise de diversas perspectivas, considerando o contexto e as várias abordagens teóricas. Como destaque, além do debate quanto às relações étnico-raciais, trata-se de pesquisas que têm o currículo como centro de discussão, o que amplia, ainda mais, as possibilidades, mesmo afunilando para o campo escrito desse. Ademais, de acordo com Macedo (2012), é um campo no qual se estabelecem diversos acordos, sendo espaço de produção de significados; é um território naturalmente marcado por fronteiras estabelecidas, em que os

conhecimentos são previamente selecionados e determinados.

Com relação aos documentos analisados, cada pesquisa optou por documentos distintos ou similares, variando, em sua maioria, entre o PPC, as matrizes, as ementas e, em alguns casos, os PDIs. O que chama atenção, na análise do PDI e do PPC, é que, de acordo com Veiga (2009), ambos os documentos são e devem ser elaborados e executados pela própria instituição; esses documentos a definem e são os principais responsáveis pelas ações e intencionalidades delas, estipulando, também, com quem pode falar e o que deve falar.

Colocar no papel – no caso, no documento/ currículo escrito – pode ser o primeiro passo para nos tornarmos sujeitos e existirmos. Lorde (2020) fala em transformar nosso silêncio em linguagem, uma vez que estar em silêncio nunca foi garantia de proteção. A nossa linguagem precisa ser transformada em ação; o escrever é o início do caminho para que sejamos reconhecidos e transformados nesse processo.

2 Abraçando a mudança

Segundo hooks (2017), uma educação multicultural, que abarque as diferenças e as diversas formas de reconhecê-las, requer compreender que os professores nem sempre terão um espaço confortável e seguro de fala e abordagem. Assim, o que ela chama de “espaço silencioso” é o lugar em que os alunos não questionam e se tornam invisíveis em sala de aula.

O debate multicultural e intercultural na educação se inicia no mundo muito após a Segunda Guerra Mundial. No Brasil, essas questões emergem no currículo, a partir dos chamados “temas transversais”, por meio dos Planos Curriculares Nacionais (PCNs), no início dos anos 1990, trazendo e estimulando reflexões quanto às diversidades, aos espaços, às fronteiras e à condição e formação docente. Também começa um processo de escuta, ainda que tímido, das culturas que foram negligenciadas e silenciadas no currículo ao longo desses anos. Essas minorias (maiorias), que, por muitos anos, foram esma-

gadas pela hegemonia, iniciam seu processo de ocupar e lutar pelos espaços, o que Arroyo (2014) chama de “outros sujeitos”, que demandam novas pedagogias.

Assim, compreendemos que abordar a educação das relações étnico-raciais, em qualquer espaço, pode provocar desconforto, reflexões e conflitos, mas, ao mesmo tempo, deve caminhar para o fortalecimento da comunidade e da escuta tanto coletiva como individual.

Em vez de focar a questão da segurança, penso que o sentimento de comunidade cria a sensação de um compromisso partilhado e de um bem comum que nos une. Idealmente, o que todos nós partilhamos é o desejo de aprender – de receber ativamente um conhecimento que intensifique nosso desenvolvimento intelectual e nossa capacidade de viver plenamente no mundo. Segundo minha experiência, um dos jeitos de construir a comunidade na sala de aula é reconhecer o valor de cada voz individual (hooks, 2017, p. 57-58).

Nessa perspectiva, procuramos realizar uma escuta e um diálogo sensível com as pesquisas. As pesquisadoras, além de apontar caminhos e demandas por mudanças estruturais, apontam vozes que estiveram à frente dessas mudanças e propostas e reconhecem as batalhas travadas e os caminhos percorridos. Logo, reconhece-se o currículo como lugar de enunciação (Macedo, 2006, 2012), no qual se desconstrói, constrói-se e se refaz, sendo um verdadeiro lugar de fronteira (Bhabha, 2013).

3 Forçando a passagem, onde estamos no currículo?

Conceição Evaristo, em uma de suas entrevistas, ao ser questionada sobre o crescimento do feminismo negro no Brasil, chama a atenção para aqueles que não abriram as portas para o povo negro e para como foi feita a passagem deste.

Então, me parece que essa movimentação, essa atuação, essa procura de formas defensivas, de formas de resistência e também de formas de ataque, as mulheres negras construíram isso ao longo dos séculos. E hoje esse protagonismo é reconhecido através da nossa própria imposição. De um modo geral, o que nós conquistamos não foi porque a sociedade resolveu nos

abrir a porta. Foi porque realmente forçamos a passagem (Viola, 2018).

Nessa ótica, forçando a passagem e compreendendo o percurso em que o campo do currículo nos coloca, conforme dissertam os curriculistas que abordam sobre o tema, em destaque Silva (1999), trouxemos, aqui, de forma bem sucinta, as contribuições das pesquisadoras, limitando-se a alguns pontos apresentados. Nos seus trabalhos, além da análise da parte escrita, são realizadas reflexões, também, quanto à prática, mediante o chamado "currículo prático" – todavia, neste momento, não iremos dialogar com ele. Lembrando que essas são pesquisas de grande relevância e envergadura; logo, recomendamos que sejam lidas, em sua totalidade, para se aprofundar ainda mais nos desafios quanto à lei nesses 20 anos.

O primeiro trabalho, datado do ano de 2010, é o trabalho de Monteiro (2010), o qual traz uma questão importante – que remete às estratégias do epistemicídio sobre as produções negras e/ou que envolvem o tema –, utilizada, incisivamente, nesse ambiente, no que tange às relações étnico-raciais e à história africana e afro-brasileira, funcionando como ferramenta de poder e marginalização desses corpos (Sousa Santos, 1994). Assim, a autora destaca a ausência de referência das DCNERERs no currículo da IES, o que coloca sob suspeita a sua não utilização para composição dos documentos, como PDI e PPC, bem como o desconhecimento de sua construção e a participação ativa do Movimento Negro.

Essa questão é relevante, pois se observa que muitos dos currículos reformulados foram moldados a partir das diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, publicadas em 2006. Essas diretrizes fazem menção à educação das relações étnico-raciais, de forma bastante tímida e insuficiente, quando comparada à robustez das DCNERERs, que têm como destaque a identidade negra – instrumento fundante no combate aos estereótipos e vieses racistas que permeiam a sociedade. Além disso, compreendem-se as políticas de reparação e ações afirmativas, que desencadeiam as discussões em sala de aula, ao abordar temas como racismo etc., dando ao

professor subsídios para o trabalho em sala, de modo a evitar o improvisado, conforme propõe o documento.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vividas pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escolas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (Brasil, 2013, p. 88).

Outra questão presente nas leituras feitas nos trabalhos, a qual apontamos como desafio, é referente à carga horária destinada às disciplinas propostas para o debate das questões étnico-raciais no currículo e na formação. Observa-se que, quando inserida – e é importante lembrar que os normativos não indicam como o tema deve emergir na formação, podendo ser via disciplina ou no formato interdisciplinar/transversal –, a carga horária diverge dos considerados grandes cânones. Outro ponto de atenção, mas de grande impacto, é a falta de diálogo entre as DCNERERs e as DCNs, para o curso de Pedagogia de 2006, pois ambos os documentos trazem encaminhamentos e contribuições significativas para pensar estruturas e mudanças nos cursos, em relevância no que tange à parte teórica, além de propor um curso com uma formação mais polivalente, desfavorecendo a inserção das DCNERERs na sua totalidade.

Ferreira (2013) destaca o fato de a carga horária da disciplina obrigatória, que abarca e sustenta a temática, ser menor em relação a outras disciplinas obrigatórias do curso, bem como a questão de a optativa, que também abarca esses temas, ser ofertada ao final do curso, o que pode ter baixa adesão e interesse dos estudantes. Lima (2016), que faz uma análise de IESs da rede privada, problematiza, da mesma forma, a questão da carga horária da oferta da disciplina, além de reforçar que as concepções eurocêntricas ainda formatam e predominam no currículo.

Essas concepções eurocêntricas, que per-

meiam não só o currículo, como também a sua estrutura, de forma geral, levantam um desafio para se pensar sobre o debate da colonialidade e de seus impactos na educação e como foi formatada. Nesse sentido, tanto Torres (2020) como Carvalho (2020) chamam atenção para o desafio da decolonialidade e de como implementá-la nas IESs, que foram cunhadas na perspectiva brancocêntrica do ser, poder e saber. A título de exemplo, é o que aponta Cardoso (2016) sobre a desarticulação entre ementas, plano de ensino e referências utilizadas, denunciando uma implementação realizada a título de pró-forma, como aponta hooks (2017, p. 55):

Com demasiada frequência, a vontade de incluir os considerados marginais não correspondia a disposição de atribuir a seus trabalhos o mesmo respeito e consideração dados aos trabalhos de outras pessoas. Nos Estudos da Mulher, por exemplo, as professoras tratam das mulheres de cor somente no finalzinho do semestre ou junta, única parte do curso tudo o que se refere à raça e às diferenças. Essa modificação pró-forma do currículo não é uma transformação multicultural, mas sabemos que é a mudança que os professores mais tendem a fazer. Quando uma professora de inglês, branca, inclui uma obra de Toni Morrison no roteiro do curso mas fala sobre ela sem fazer nenhuma referência à raça ou à etnia, o que significa?

A mesma questão é apontada por Costa (2017), que, analisando currículos das IESs do sul de Minas, totalizando oito cursos, com metade da rede privada e metade da rede pública, chama a atenção para o fato de que, mesmo o tema da educação das relações étnico-raciais estando presente na maioria dos PPCs, percebe-se que, em muitos, ele está presente apenas a fim de cumprimento da legislação, pois se observa que não dialoga com a missão e com os objetivos dos cursos e/ou da própria instituição.

Seguindo sobre as leituras e análise das ementas, a abordagem de inserção na perspectiva transversal também emergiu nos trabalhos – como no de Miranda (2018), que faz uma análise da possibilidade de trabalhar o texto a partir das recomendações feitas pelas ementas das disciplinas. No levantamento apresentado, a autora identifica o seguinte cenário: 36 disciplinas sem possibilidades de abordagem do tema; nove

com potencial para abordar; e seis que podem abordar de forma parcial.

Essa questão é primordial quando debatemos a inserção, de forma interdisciplinar e transversal, uma vez que pode ficar muito na decisão de o docente inserir/abordar ou não, sendo a sua formação e linha de pesquisa um dos definidores para essa escolha. Nesse caso, a autora aponta os desafios da maneira como as instituições se organizam – por departamentos e áreas de conhecimento –, o que dificulta o trabalho interdisciplinar. Veiga Neto (2002) denomina esse formato de “geometrização” do currículo, um espaço em que os saberes são compartimentados e o aluno se torna o cliente, na escolha do tema e da disciplina, e isso reflete no que Lima (2016) traz sobre a oferta da disciplina ser no final do curso. Nonato (2018) também dialoga com duas IESs mineiras e aborda dois cursos de licenciatura: Letras e Pedagogia. Com relação ao curso de Pedagogia, que é feito por meio de duas ofertas, uma via ensino à distância (EAD) e outra no formato presencial, a autora destaca a implementação por meio de PPC, palestras, eventos e ações.

Seguindo com outros trabalhos que analisaram mais de uma instituição, temos Reis (2017), com *locus* de pesquisas em instituições localizadas no estado de São Paulo e de oferta pública, a saber: Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Estadual Paulista (UNESP). De uma forma geral, a autora confirma desafios e ponderações semelhantes aos ora apresentados.

Como resultado, Reis (2017) chama atenção aos documentos escritos, citando que os PPCs não conseguem confirmar, em sua amplitude, a presença ou uma inclinação ao tema da educação das relações étnico-raciais, de forma mais robusta, mesmo que dois daqueles tenham citado sobre a sua importância. Segundo, a forma como as disciplinas se organizam no curso é um ponto de atenção, com relação a como são ofertadas e como se estruturam. Assim, das cinco IESs

analisadas, três ofertam a disciplina com foco na temática na modalidade de eletivas, sendo USP, UNIFESP e UNICAMP, e uma como obrigatória, a UFSCar; por fim, a quinta, a UNESP, não apresenta nenhuma possibilidade de oferta – nem eletiva nem obrigatória.

Da mesma forma, a pesquisa de Ferreira (2018), que traz, em seu título, a palavra “tensões”, problematiza a oferta em quatro universidades do estado do Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). A autora também confirma que, pelos PPCs, percebe-se a pouca atenção, ou seja, o apagamento e a invisibilidade, dada ao tema, sendo “um andar solitário por entre a gente” quando ofertado (Ferreira, 2018, p. 112).

Também, com relação à oferta das disciplinas e às suas ementas, duas universidades apresentam a disciplina de forma obrigatória, sendo: UFRRJ, com duas ofertas, chamadas “Educação e Relações Étnico-Raciais” e “Cultura Afro-Brasileira”, ambas com carga horária de 30 horas/aula; e a UFF, com “Relações Étnico-Raciais na Escola”, com carga horária de 60 horas/aula. A UNIRIO tem duas disciplinas optativas, com carga horária de 30 horas/aula cada uma, e a UFRJ possui duas disciplinas, ambas com carga horária de 45 horas/aula. No texto, Ferreira (2018) analisa, ainda, de forma cuidadosa e profunda, cada ementa e tema abordado; nesse sentido, podemos destacar, em sua conclusão, a dificuldade de articular os conteúdos abordados nas disciplinas ofertadas com as disciplinas escolares da Educação Básica, ou seja, de como aplicar na prática o tema.

Pode parecer repetitivo abordar a organização das disciplinas e como elas se movimentam nas IESs, mas essa importância em refletir como as disciplinas curriculares se estruturam no currículo significa conhecer como o currículo é corporificado, bem como quem determina como ele deve se movimentar. Nesse caso, há dois caminhos, pensando na perspectiva das DCNERERs e de sua implementação, a saber: ocupar o currículo

com uma disciplina obrigatória desse tema, garantindo uma “cadeira” no departamento; e/ou quebrar essas fronteiras e esses espaços, por meio da interdisciplinaridade/transversalidade, criando vias de formação e impulsionando outros movimentos internos e, até mesmo, externos à instituição.

Rizzo (2018) faz análise de IESs localizadas no Mato Grosso do Sul, na única pesquisa da região Centro-Oeste, abrangendo a rede pública e a privada, sendo: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em Campo Grande; Universidade Estadual (UEMS), *campus* Dourados e Paranaíba; Universidade Privada na Microrregião de Dourados (UNIGRAN); e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Na análise dos PPCs, foi identificada a oferta de disciplinas em volta da temática em todas as instituições, variando sua composição de carga horária de 40 a 120 horas/aula. Destaca-se que apenas UFGD e UNIGRAN apresentam mais de duas ofertas – no caso da UFGD, há uma de componente obrigatório e outra eletiva, e, na UNIGRAN, uma aborda a educação das relações étnico-raciais, e outra a educação indígena, mas com destaque às relações étnico-raciais.

Além das dificuldades já apontadas, presentes nas pesquisas anteriores, a pesquisadora, em sua conclusão, traz para reflexão a preocupação quanto à formação dos docentes que ministram as disciplinas na formação dos professores, sendo, muitas das vezes, inadequada para o debate e a robustez que demandam as DCNERERs. Ainda, há o fato de muitos não serem titulares, podendo favorecer a rotatividade e o enfraquecimento da identidade e do vínculo com a IES, de modo a levar à reflexão sobre a condição dos docentes nas IESs.

Gaudio (2021) também chama atenção para a questão docente, com foco nas universidades localizadas no Sul do Brasil. Com uma perspectiva de análise decolonial, a autora ressalta o papel do protagonismo dos docentes negros, o que reverbera na articulação desses com o Movimento Negro.

[...] a tese assumiu como principal pressuposto a insurgência de intelectuais negras e negros na formulação e disseminação de uma perspectiva negra decolonial brasileira atuando nas universidades do Sul do Brasil. Tal perspectiva foi protagonizada por docentes negros/as, inseridos/as nos cursos de Pedagogia da UFPR, UFSC e UFRGS, em articulação com grupos, núcleos e organizações ligadas aos movimentos 281 negros. As atuações desses sujeitos provocaram alterações na estrutura curricular dos cursos, por meio de diferentes proposições, sejam teóricas, práticas e políticas, incidindo nas esferas do ensino, pesquisa e extensão (Gaudio, 2021, p. 280-281).

Outra autora que contribui para pensar nos desafios é Meira (2018), que, além de fazer análise da organização das disciplinas e apresentar a invisibilidade do tema, realiza uma análise que antecede a fase escrita do currículo, a chamada "pré-ativa". Nessa fase, é analisado o caminho percorrido dentro da instituição que antecede a construção do PCC. Por meio da análise de atas registradas pelo grupo de trabalho que realizou a reformulação do currículo, muito a partir da demanda das DCNs do curso de Pedagogia, em 2006, ficaram evidentes as fragilidades e o campo de disputa, dentro da universidade, para ocupação do espaço, além de a condição do docente também emergir.

No trabalho de Macedo (2019), a questão da demanda por mais profundidade na temática ressurge, reforçando que, mesmo que os documentos analisados apontem a necessidade de discutir a temática, esses apresentam uma certa superficialidade sobre as questões étnicas nos diálogos realizados. A autora ressalta, ainda, a potência dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros no apoio à implementação – à qual também não é dada tanta ênfase –, aborda as ementas e os planos de cursos que invisibilizam a questão do debate sobre o racismo e aponta que algumas disciplinas que poderiam abordar o tema como obrigatório não apresentam tal possibilidade no PPC.

Por fim, os trabalhos publicados recentemente, como o de Silva (2021), que analisa as universidades públicas localizadas no estado de São Paulo, em volta da leitura de 12 PPCs, concluem que existe uma omissão e ausência do debate na

maioria dos cursos, bem como nos referenciais que contextualizam e inserem o tema. A autora elucida sobre a palavra "diversidade", que predomina nos documentos, sobrepondo-se à raça e ao racismo.

4 Encaminhamentos, possibilidade e insurgências

Coadunando com Trindade (1997), a despeito do lugar de negro no currículo, ao questionar se é possível existir a cultura negra nos currículos escolares, afirma-se que a escola (universidade) é um espaço polifônico, isto é, são várias vozes; além de ser espaço de exclusão, é lugar de embate e de movimento, entendido como multiplicidade, circularidade, interinfluências e relações. Também se pode concluir que, a partir do que os trabalhos apresentaram sobre os IESs, mesmo estes sendo um espaço no qual ainda se reproduz a exclusão, também são um espaço polifônico, em que várias vozes circularam, vindas de dentro e de fora. Essas vozes reverberam entre as fronteiras e os muros; são limites que não nos bloqueiam, mas nos fazem existir (Bhabha, 2013; Veiga Neto, 2002), e são nas fissuras e nas frestas que nos encontramos.

Sendo as IESs uma das principais responsáveis pela luta antirracista e descolonização do currículo, quando se fala em formação docente, indagá-la requer o que Carvalho (2020, p. 89) denomina de "tomada de consciência" em vários níveis: desde a compreensão de quem somos, da nossa história acadêmica e de todas as dificuldades até o entendimento das influências da cultura ocidental na construção das IESs no país e do quanto nossas academias têm de consciência sobre a história afro-brasileira e os seus mais de 300 anos.

São diversos os desafios, as lutas e as batalhas que ainda estão por vir, mas é importante que reconheçamos as conquistas e mudanças já ocorridas ao longo desses 20 anos. Desse modo, deve-se reconhecer que houve deslocamento, mobilidade e incômodos; existe uma fronteira que vem sendo rompida e/ou movida e, aos poucos, ressignificada. Os últimos anos foram

desafiadores. A pandemia expôs a população negra ainda mais à fragilidade; o desgoverno e os retrocessos vividos apontaram que precisamos ser vigilantes e que o caminho se faz na luta. É preciso nos tornarmos ainda mais sujeitos de nossa história, conforme preconizam autoras como Kilomba (2019), hooks (2017), Davis (2017), Spivak (2010), Evaristo (2018), entre outras. É necessário combater o epistemicídio e o genocídio da população negra, abrindo mão das referências culturais ocidentais e dos riscos do que denominamos de "representação".

Seguindo, ainda, com essas inquietações, Anzaldúa (2000), ao abordar a escrita das mulheres do terceiro mundo, fala em criar estratégias de sobrevivência, uma forma de confrontar nossos demônios de frente e viver para falar sobre eles; por meio dessa escrita, revelamos os nossos medos, a nossa força e a nossa raiva. Dever-se-ia aplicar essa estratégia nos currículos; ou seja, essa mesma raiva, podemos dizer, Kilomba (2019) chama de "força", e é esta que provoca a reação no homem branco, a chamada "negação", porque, escrevendo, tornamo-nos sujeitos e relevamos o que há de pior na branquitude.

Nessa perspectiva, a inserção das DCNERERs demandou e demanda permitir que essa raiva insurja dentro dos espaços escolares, das IESs etc. "Rejeitar a raiva das mulheres negras com desculpas e pretextos de intimidação é não conceder poder a ninguém – é apenas outra forma de preservar a cegueira racial, o poder de um privilégio incontestável" (Lorde, 2020, p. 165). Assim, a mudança não ocorre separada desses corpos que foram inferiorizados, massacrados e coisificados. Dessa forma, é insurgente que as DCNERERs sejam inseridas por inteiro na formação inicial. É confluência (Santos, 2018), é dor, é subjetividade, é se conectar com nossa ancestralidade e é estabelecer formas de cuidados e de viver em coletividade e comunidade. É garantia do bem-viver, é pensar circular e é pensar redondo, descolonizando-se. Abracemos a mudança!

Referências

- ALMEIDA, S. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.
- ANZALDÚA, G. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>. Acesso em: 28 nov. 2025.
- ARROYO, M. G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 28 nov. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, DF: MEC, 2013.
- CARDOSO, I. A. *Educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades no curso de pedagogia da UFSCar*. 2016. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/95e705e8-108e-47f8-8982-0bc585d933bb/content>. Acesso em: 28 nov. 2025.
- CARVALHO, J. J. Encontros de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: COSTA, J. B.; GROS-FOGUEL, R.; TORRES, N. M. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 79-108.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Catálogo de teses e dissertações*. Brasília, DF: CAPES, 2025. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 28 nov. 2025.

- COSTA, I. M. *Educação, diversidade e formação de professores: relações étnico-raciais na proposta pedagógica de cursos de Pedagogia de instituições de ensino superior sul-mineiras*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2017. Disponível em: <http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/95.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2025.
- DÁVILA, J. *Diploma da brançura: política social e racial no Brasil – 1917-1945*. São Paulo: Unesp, 2006.
- DAVIS, A. Colhendo fruto e espalhando sementes. In: DAVIS, A. (org.). *Mulheres, cultura e política*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 151-156.
- FERREIRA, V. M.. *Educação antirracista e formação de professores: caminhos percorridos pelo Curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar/UFRRJ*. 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=690913. Acesso em: 28 nov. 2025.
- FERREIRA, V. M. *Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de Pedagogia*. 2018. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19042018-134436/pt-br.php>. Acesso em: 28 nov. 2025.
- FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.
- GATINHO, A. A. *O movimento negro e o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais*. 2008. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/items/d80a6f7b-6c0e-4f7d-bece-37627968a235>. Acesso em: 28 nov. 2025.
- GAUDIO, E. *Perspectiva negra decolonial: a insurgência de intelectuais negros/as em cursos de Pedagogia de Universidades do Sul do Brasil*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/222083>. Acesso em: 28 nov. 2025.
- GOODSON, I. F. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 230-254, 1990. Disponível em: <https://www.ivorgoodson.com/files/19%20Tornando-se%20uma%20matéria%20acadêmica-Teoria%20e%20Educacao-1%20Goodson.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2025.
- GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.
- HASENBALG, C. *Discriminação e desigualdades sociais no Brasil*. Tradução: Patrick Burglin. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.
- HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódio de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LIMA, F. F. *A inserção da temática étnico-racial em um currículo do curso de Pedagogia: trajetórias e colaborações*. Dissertação (Mestrado em Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologia) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.unirio.br/ppgedu/dissertacoes/repositorio-de-dissertacoes/1f4c22016/dissertacao-ppgedu-fabiana-ferreira-de-lima>. Acesso em: 28 nov. 2025.
- LORDE, A. *Irmã outsider*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wbctGFsGKm3tJ8bvhFKK-fnd/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 28 nov. 2025.
- MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-737, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GfnkdSkSTRY6TgS-PLmYYz8K/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 nov. 2025.
- MACEDO, J. C. C. *Os cursos de licenciatura em Pedagogia da UESB: uma "outra" episteme para a temática étnico-racial no âmbito do currículo formal*. 2019. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019. Disponível em: <https://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2019/07/janine-couto-cruz-macedo.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2025.
- MEIRA, F. P. F. M. *A educação das relações étnico-raciais no currículo de um curso de Pedagogia: percursos, contribuições e desafios*. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://mestrados.uemg.br/phocadownload/userupload/lucas.santana/DISSERTACAO2018_5.pdf. Acesso em: 28 nov. 2025.
- MIRANDA, V. R. E. de. *Formação de professores para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/af29a6a2-aa99-4606-8184-f1ab91a3e996>. Acesso em: 28 nov. 2025.
- MONTEIRO, R. B. *A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia: estudo de caso sobre a implementação da resolução CNE/CP 01/2004*. 2010. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/fc8fddb1-dde0-4b54-a8d5-f20be48b590c/content>. Acesso em: 28 nov. 2025.
- NASCIMENTO, W. F. *Entre apostas e heranças: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil*. 1. ed. Rio de Janeiro: Nefi, 2020.

NONATO, G. A. *Formação inicial de professores para a diversidade étnico-racial nas licenciaturas em letras e pedagogias em duas IES mineiras*. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_MINS_1b3a0dbec73353c542df15ad141d318d. Acesso em: 28 nov. 2025.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PEREIRA, A. A lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela "reavaliação do papel do negro na história do Brasil". *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, p. 25-45, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2237-8871.2011v12n17p25>. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/cadernoshistoria/article/view/P.2237-8871.2011v12n17p25>. Acesso em: 28 nov. 2025.

REIS, N. do C. *As relações étnico-raciais na formação de pedagogos*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/a9436d7f-4749-4a6a-87e9-85397526f66a/content>. Acesso em: 28 nov. 2025.

RIZZO, J. G. S. *A formação inicial de professores e as implicações para a educação das relações étnicorraciais nos cursos de Pedagogia de MS*. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Disserta%C3%A7%C3%B5es%20Defendidas/Jakellinny%20Rizzo%20-%20A%20FORMA%C3%87%-C3%83O%20INICIAL%20DE%20PROFESSORES%20E%20AS%20IMPLICA%C3%87%C3%95ES%20PARA%20A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DAS%20RELA%C3%87%C3%95ES%20ETNICORRACIAIS%20NOS%20CURSOS%20DE%20PEDAGOGIA%20DE-1.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2025.

SANTOS, A. B. As fronteiras entre o saber orgânico e o saber sintético. In: CHAVES, M. N. et al. (org.). *Tecendo redes antirracistas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 23-36.

SARAIVA, J. F. S. *África parceira do Brasil atlântico: relações internacionais do Brasil e da África no início do século XXI*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

SILVA, M. M. C. *Pedagogia a lápis cor de pele: educação das relações étnico-raciais em cursos de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_53b25d1561bf84eb4519e7f53ebe5086. Acesso em: 28 nov. 2025.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA SANTOS, B. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento, 1994.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TORRES, N. M. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: COSTA, J. B.; GROSGOQUEL, R.; TORRES, N. M. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27-54.

TRINDADE, A. L. A cultura negra nos currículos escolares: afinal, isto é possível? In: LIMA, I. C.; ROMÃO, J. (org.). *Negros e currículos*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1997. p. 86-93.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político Pedagógico e gestão democrática. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/109/298/623>. Acesso em: 28 nov. 2025.

VEIGA NETO, A. V. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 163-186, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t4HbTMmJ4tHrJMV8xNQXMvm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 nov. 2025.

VIOLA, K. Conceição Evaristo: "O que nós conquistamos não foi porque a sociedade abriu a porta, mas porque forçamos a passagem". *Revista Marie Claire*, São Paulo, 25 maio 2018. Disponível em: <https://revistamarielaire.globo.com/Mulheres-do-Mundo/noticia/2018/05/conceicao-evaristo-o-que-nos-conquistamos-nao-foi-porque-sociedade-abriu-porta-mas-porque-forcamos-passagem.html>. Acesso em: 28 nov. 2025.

WERNECK, J. *O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe*. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

Flávia Paola Félix Meira

Professora. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Julvan Moreira de Oliveira

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Endereço para correspondência

Universidade Federal de Juiz de Fora

Faculdade de Educação

R. José Lourenço Kelmer, s/n

São Pedro, 36036-900

Juiz de Fora, MG, Brasil

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