



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

**FORMAÇÃO DOCENTE E A LEI 10.630/03: DESAFIOS E
IMPACTOS NOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA**

KELLY SILVA DOS SANTOS MICHELINI

**SÃO PAULO
2025**

KELLY SILVA DOS SANTOS MICHELINI

**FORMAÇÃO DOCENTE E A LEI 10.639/03: DESAFIOS E
IMPACTOS NOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva.

SÃO PAULO

2025

Michelini, Kelly Silva dos Santos.

Formação docente e a Lei 10.639/03: desafios e impactos nos currículos de pedagogia. / Kelly Silva dos Santos Michelini Michelini. 2025.

153 f.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2025.

Orientador (a): Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva.

1. Currículo. 2. Pedagogia. 3. Relações étnico-raciais. 4. Formação de professores.

I. Silva, Maurício Pedro da. II. Título

CDU 37

KELLY SILVA DOS SANTOS MICHELINI

**FORMAÇÃO DOCENTE E A LEI 10.63G/03: DESAFIOS E
IMPACTOS NOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA**

Dissertação de Mestrado apresentada como
requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre, no Programa de Pós-Graduação em
Educação (PPGE), pela banca examinadora
formada por:

Presidente: Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva (UNINOVE)

Membro: Profa. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira (UNINOVE)

Membro: Profa. Dra. Marilia Macorin de Azevedo (CEETEPS)

Suplente: Profa. Dra. Ana Maria Haddad Baptista (UNINOVE)

Suplente: Profa. Dra. Diana Naves (PUC-SP)

São Paulo, 11 de dezembro de 2025

Aprovada em: 26/11/2025

Dedico esta dissertação a Deus, acima de tudo, pela orientação, força e vitórias que me sustentaram em cada etapa desta jornada, guiando meus passos e permitindo que eu chegassem até aqui.

Ao meu esposo, pelo amor incondicional, e por estar ao meu lado em todos os momentos, me apoiando e enfrentando todos os desafios comigo.

Ao meu filho, razão da minha vida, que representa o melhor de mim e me impulsiona a ser uma pessoa e profissional melhor a cada dia.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha rocha inabalável, fonte inesgotável de sabedoria e inspiração, que me fortalece, que me capacita e me iluminou em cada passo desta caminhada. Sem sua graça e direção, este trabalho não teria sido possível;

À Universidade Nove de Julho (Uninove) por tornar possível a realização de um sonho, que só se concretizou graças à bolsa de estudos a mim concedida;

Ao meu esposo, Rafael, por seu apoio, por estar ao meu lado com paciência e compreensão, buscando entender as minhas ausências em prol da dedicação à vida profissional e acadêmica.

À minha família, pelo amor, incentivo e apoio incondicional. Em especial, ao meu pai, que me ensinou a importância do conhecimento, da resistência, do esforço e da fé.

Às crianças com quem convivo na creche, fontes genuínas de inspiração. Suas descobertas, risos e curiosidades me impulsionam a acreditar no poder transformador da educação desde a primeira infância;

À meu orientador pelo compromisso inabalável com a pesquisa, pela escuta atenta e pelo apoio incansável em cada etapa deste percurso. Sua orientação foi essencial para que esta dissertação tomasse forma;

Aos professores do programa, que compartilharam conhecimentos e promoveram debates fundamentais para minha formação acadêmica e profissional;

À Capes pelo apoio financeiro, para a realização desta pesquisa;

Ao meu grupo de pesquisa, por sempre contribuir com seus pontos de vista acerca de nossas leituras e vivências, pela partilha de saberes e experiências do cotidiano;

Aos alunos entrevistados do curso de Pedagogia, cuja disponibilidade e contribuição viabilizaram esta dissertação;

Aos amigos que fiz nesta jornada de mestrado, companheiros que estiveram ao meu lado nos desafios e conquistas, fortalecendo-me com sua amizade sincera, partilha de saberes e apoio constante; e, especialmente, à Bernardete, cuja confiança abriu caminhos e permitiu que esta investigação ganhasse voz.

A todos(as) que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho se tornasse realidade. Sou muito grata!

“Todos somos humanos, e a resistência aos processos desumanizadores do racismo é, de longe, a maior contribuição dos negros à cultura brasileira”.

Luiza Bairros (2011)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a inserção e os impactos da Lei nº 10.639/03 nos currículos de formação inicial em Pedagogia. A questão que orienta o estudo é: de que maneira a referida Lei tem sido incorporada nos cursos e quais os efeitos dessa incorporação na formação docente para o trabalho com as relações étnico-raciais? O objetivo geral é analisar como a formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia tem incorporado os princípios da Lei nº 10.639/03, investigando seus efeitos na preparação docente para o trabalho com as relações étnico-raciais. Busca-se, ainda, compreender os limites e possibilidades dessa formação diante dos desafios históricos, políticos e epistemológicos que permeiam a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). A metodologia adotada combina revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas, articulando diferentes estratégias qualitativas que permitem examinar a presença e os desdobramentos da Lei nº 10.639/03 na formação inicial de professores. A revisão bibliográfica abrangeu produções que discutem a história do ensino superior, o currículo dos cursos de Pedagogia e as políticas de educação para as relações étnico-raciais. A análise documental foi realizada a partir dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de duas instituições de ensino superior, localizadas em regiões distintas do país, observando a forma como as diretrizes da Lei são traduzidas nas propostas curriculares. Complementarmente, as entrevistas semiestruturadas com estudantes de Pedagogia possibilitaram identificar percepções, experiências e lacunas na abordagem do tema durante a formação. A fundamentação teórica, ancorada em Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Sueli Carneiro, Selma Garrido Pimenta e Bernadete Gatti, sustenta a análise dos fundamentos da ERER e dos desafios que ainda atravessam a formação docente no Brasil.

Palavras-chave: Currículo; Pedagogia; Relações étnico-raciais; Formação de professores.

RESUMEN

El objeto de esta investigación es la inserción y los impactos de la Ley 10.639/03 en los planes de estudio de los cursos de Pedagogía. La cuestión que orienta nuestro estudio es: ¿de qué manera dicha Ley ha sido incorporada en los cursos y cuáles son los efectos de su incorporación en la formación docente para el trabajo con las relaciones étnico-raciales? El objetivo general de este estudio es analizar cómo la formación inicial de profesores en los cursos de Pedagogía ha incorporado los principios de la Ley 10.639/03, examinando sus efectos en la preparación docente para abordar las cuestiones étnico-raciales. Asimismo, se busca comprender los límites y las posibilidades de esa formación frente a los desafíos históricos, políticos y epistemológicos que atraviesan la implementación de la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (ERER). La metodología combina revisión bibliográfica, análisis documental y entrevistas semiestructuradas, articulando diferentes estrategias cualitativas que permiten examinar la presencia y los desdoblamientos de la Ley 10.639/03 en la formación docente. La revisión bibliográfica abarca producciones que discuten la historia de la educación superior, el currículo de los cursos de Pedagogía y las políticas de educación para las relaciones étnico-raciales. El análisis documental se realizó a partir de los Proyectos Pedagógicos de Curso (PPC) de dos instituciones públicas de educación superior, ubicadas en regiones distintas de Brasil, observando cómo las directrices de la Ley se traducen en las propuestas curriculares. Complementariamente, las entrevistas semiestructuradas con estudiantes de Pedagogía permitieron identificar percepciones, experiencias y vacíos en el abordaje del tema durante la formación. El marco teórico, sustentado en Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Sueli Carneiro, Selma Garrido Pimenta y Bernadete Gatti, respalda el análisis de los fundamentos de la ERER y los desafíos que aún atraviesan la formación docente en Brasil.

Palabras-clave: Currículo, Pedagogía, relaciones étnico-raciales y formación docente.

ABSTRACT

This research examines the inclusion and impacts of Law no. 10.639/03 in the curricula of undergraduate Pedagogy programs. It is guided by the question: how has the referred Law been incorporated into these programs, and what effects has this incorporation had on teacher education aiming to address ethnic-racial relations? The general objective of this inquiry is to analyze how early teacher education in Pedagogy courses has incorporated the principles of Law no. 10.639/03, by examining its effects on the preparation of future teachers to address ethnic-racial issues. It also seeks to understand the limits and possibilities of this education in the light of the historical, political, and epistemological challenges that permeate the implementation of Education on Ethnic-Racial Relations (ERER). The methodology combines bibliographic research, document analysis, and semi-structured interviews, blending different qualitative strategies to examine the presence and developments of Law no. 10.639/03 in teacher education. The bibliographic review encompasses a variety of studies on the history of Higher Education, Pedagogy curricula, and policies for Education on Ethnic-Racial Relations. The analysis of documents was carried out using the Pedagogical Course Project (PCP) from two public higher education institutions located in different regions of Brazil, by examining how the guidelines of the referred Law are expressed in their curricular proposals. Additionally, semi-structured interviews with Pedagogy students enabled us to identify perceptions, experiences, and gaps in addressing the topic throughout their training. The theoretical framework, grounded in the works of Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Sueli Carneiro, Selma Garrido Pimenta, and Bernadete Gatti, supports our analysis of the foundations of ERER and the challenges that still permeate teacher education in Brazil.

Keywords: Curriculum; Pedagogy; Ethnic-racial relations; Teacher education.

SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFE - Conselho Federal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CP - Câmara Plena (do CNE)

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

ERER - Educação para as relações étnico-raciais

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBICT - O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

ISEs - Institutos Superiores de Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OASISBR - O Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNAEST - Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNE - Plano Nacional de Educação

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PROGEPE- programa de mestrado em gestão e práticas educacionais

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PUC-RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

REUNI - Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RER - Educação para as Relações Étnico-Raciais

SEB - Secretaria de Educação Básica

SECAD/MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SiSU - Sistema de Seleção Unificada

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UDF - Universidade do Distrito Federal

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNINOVE - Universidade Nove de Julho

USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Referencial teórico

Quadro 2 - Trabalhos selecionados na BDTD

Quadro 3 - Perfil das faculdades

Quadro 4 - Perfil das participantes

Quadro 5 - Categorias de análise

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
1. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	34
1.1 Curso de Pedagogia no Brasil: Formação, Reformas e Desafios.....	46
1.2 Formação	54
2. AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL	68
2.1 Educação para a RER	76
2.2 O currículo como campo de disputa e instrumento de transformação	86
2. 3 Ensino Superior e RER (Lei 10639/03): entre lacunas, disputas e possibilidades....	94
3. CURRÍCULO EM DISPUTA: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS	104
3.1 O papel do PPC e sua relevância institucional	105
3.2 Referenciais legais e conceituais presentes nos documentos	106
3.3 Primeira instituição: apresentação e critérios de análise.....	109
3.4 Presença (ou ausência) da Lei 10.639/03 nos documentos oficiais.....	110
Disciplinas e ementas: o que se ensina sobre relações étnico-raciais?.....	111
Disputas, silenciamentos e iniciativas institucionais	112
3.5 Segunda instituição: apresentação e critérios de análise	114
3.6 Transição entre contextos institucionais: da ausência à busca por efetivação da Lei	

nº 10.639/03.....	117
3.7 Presença da Lei nº 10.639/03 no PPC da segunda instituição: avanços, limites e contradições.....	117
3.8 Disputas, silenciamentos e iniciativas institucionais.....	119
3.9 Entre avanços e lacunas: contrastes e convergências na formação docente	120
3.10 Vozes da formação: percepções de estudantes e egressos	123
Eixo 1: Entre o previsto e o vivido: a presença (ou ausência) da Lei nº 10.639/03 no currículo.....	124
Eixo 2: A Lei é nacional: obrigatoriedade, omissões e justificativas institucionais	125
Eixo 3: Silenciamentos, resistências e o peso das ausências.....	126
Eixo 4: Experiências positivas e caminhos possíveis.....	128
Eixo 5: Entre o desejo e a prática: expectativas dos estudantes para uma formação antirracista	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS.....	139
APÊNDICE 1. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (FORMULÁRIOS GOOGLE)	150
Apresentação da pesquisa aos participantes.....	150
APÊNDICE 2. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (FORMULÁRIOS GOOGLE)	152
Respostas dos participantes na íntegra	152

MEMORIAL

Elaborar este memorial é, para mim, um gesto de coragem, memória e compromisso. Coragem para revisitar vivências que marcaram profundamente minha infância e trajetória docente; memória para reconhecer como essas experiências me constituíram; e compromisso com uma educação que respeite a dignidade humana em toda a sua diversidade. É a partir dessa costura entre o vivido e o pensado que se delineia esta pesquisa, voltada à formação inicial de professores e à efetivação da Lei 10.639/03 no ensino superior.

Minha história, como a de tantas mulheres negras brasileiras, é marcada por ausências, silenciamentos e resistências. Perdi minha mãe ainda muito nova e fui criada por uma madrasta branca. Ela, como muitas pessoas socializadas numa lógica racializada e pouco crítica, reproduzia falas discriminatórias, muitas vezes por falta de conhecimento, sensibilidade ou pela naturalização de expressões carregadas de ofensa. Fui diversas vezes exposta a comentários que, embora ditos no cotidiano familiar, carregavam um peso que só compreendi anos mais tarde. No ambiente escolar, as violências simbólicas continuaram: era chamada de “macumbeira”, “neguinha do cabelo duro”, “neguinha do saravá”, entre outros termos carregados de preconceito e ignorância. Palavras como estas não apenas me feriam, mas me faziam questionar o meu próprio lugar no mundo.

Para suportar essas dores, construí estratégias emocionais: acreditava que o racismo era uma questão menor, algo que se poderia resolver “deixando pra lá”. A realidade, no entanto, acabou se impondo e revelou-se muito mais complexa. Com o passar do tempo e, sobretudo, a partir do contato com produções de intelectuais negros, como artigos, livros, filmes, documentários, comecei a compreender a profundidade e complexidade do problema: o racismo não é um desvio de conduta, mas uma estrutura que organiza a sociedade e define oportunidades, afetos, existências. Entendi, então, que *o silêncio não é solução*. É preciso falar, nomear, debater e transformar a realidade.

A percepção de que muitas das violências vividas por mim ainda são reproduzidas contra crianças pequenas nas escolas tornou-se um dos principais motores para o meu comprometimento com uma prática pedagógica diferente. No cotidiano com as crianças da Educação Infantil, passei a reconhecer gestos, olhares

e falas que evidenciavam em que medida o racismo já se faz presente na primeira infância. E, muitas vezes, sem apoio institucional ou formação adequada, professores e professoras não sabem como intervir e mediar situações desse tipo.

Foi nesse caminho, cheio de encontros e inquietações, que esta pesquisa começou a ganhar forma e corpo. Quando me tomei contato com a Lei 10.639/03, uma conquista tão necessária que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, logo percebi algo que mexeu profundamente comigo: sem um processo formativo crítico, sólido e comprometido com a transformação social, essa Lei corre o risco de não sair do papel. Essa compreensão me atravessou e, de certo modo, orientou meu olhar para o que é o âmago deste estudo: a formação inicial de professores e professoras, com um olhar especial para os cursos de Pedagogia.

Iniciei minha formação em Pedagogia em 2010, na Faculdade Anchieta. Ao longo do curso, surgiram questionamentos importantes que me acompanharam dentro e fora da sala de aula, especialmente durante os estágios. Essa preparação docente na graduação me proporcionou importantes fundamentos, alguns mais sólidos e outros cuja fragilidade eu só perceberia mais tarde. Foi nos estágios que a teoria encontrou a prática e, também, o choque com a realidade: atuei na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Cada uma destas experiências me abriu janelas para mundos tão diferentes entre si e, ao mesmo tempo, tão semelhantes em seus desafios. Pude ver, então, a Escola como esse espaço ambíguo que tanto reproduz exclusões quanto abriga as sementes da superação.

Minha formação, no entanto, não parou na graduação. Realizei especializações em Educação Infantil e em Alfabetização e Letramento. Também participei de diversos cursos livres ao longo dos anos, sempre movida pelo desejo de entender melhor isso que me dedico a fazer, e como posso fazê-lo de forma diferente, mais eficaz.

As vivências com as crianças têm sido a maior fonte de aprendizado para mim. Sempre aprendo com seus gestos, suas perguntas e descobertas. Também com as suas *dores*, com seus olhares tristes diante da exclusão ou rejeição, com as “brincadeiras”, piadas e comentários que reproduzem padrões de dominação e opressão. É nesse dia a dia que minha prática docente se afirma como um espaço político, afetivo e transformador.

Compreender a infância como espaço de reprodução, mas também de resistência, reforça minha escolha por uma prática docente *antirracista* que não se restrinja a datas comemorativas ou abordagens genéricas. Como afirma Tolentino, é na sala de aula que esse enfrentamento pode se tornar concreto: “A soma de tudo isso faz com que eu me engaje na luta contra o racismo, sobretudo, na educação. Todos os anos, levo para sala de aula um pouco da África [...]” (2022, p. 61). O que me toca especialmente nesta reflexão é a constatação de que os estereótipos sobre o continente africano seguem sendo reproduzidos, sendo o papel do professor romper com essas representações enviesadas e empobrecidas, revelar a pluralidade, a potência e o legado da ancestralidade negra oriunda de África.

Tolentino nos lembra que o desconhecimento sobre o continente africano nas escolas brasileiras não se reduz a uma ausência de conteúdo: envolve sobretudo a reprodução sistemática de estereótipos como “fome”, “doença” e “miséria”. Tais discursos – amiúde naturalizados – reforçam a *desumanização* e precisam ser combatidos com intencionalidade, cuidado e persistência.

Por este motivo tenho buscado, em minhas propostas pedagógicas, valorizar a diversidade étnico-racial de maneira permanente, sempre incorporada ao cotidiano pedagógico, não apenas como exigência eventual ou resposta a datas específicas. Introduzo livros com protagonistas negros, músicas que celebram a cultura afro-brasileira, conversas sobre diferentes tipos de beleza e saberes. Assim, com o tempo, essas ações deixaram de ser meramente pontuais para se tornarem parte integrante do meu cotidiano educativo.

Ainda assim, reconheço que, como docente, poderia ter avançado mais cedo e de forma mais intencional se tivesse recebido uma formação inicial comprometida com a educação antirracista. É essa ausência que percebo em mim e em meus colegas de profissão, sendo ela também que reforça a importância de investigar o currículo dos cursos de formação docente. Afinal, não basta a existência da Lei 10.639/03 se os futuros educadores não forem preparados para compreendê-la, implementá-la, defendê-la e aplicá-la na prática.

A escolha por pesquisar os currículos da formação inicial, portanto, não é casual. Parte de uma inquietação vivida e refletida, de um percurso que entrelaça minha história pessoal com minha experiência profissional. Entendi que é no currículo, em seus silêncios e lacunas, presenças e ausências, que podemos dar-nos conta do

compromisso ou da omissão das instituições formadoras em relação às questões étnico-raciais.

Hoje, ao revisitar minha trajetória, percebo a distância percorrida, a medida em que soube transformar a dor em força, a ausência em presença, o silêncio em fala. Assim, minha pesquisa, desenvolvida neste mestrado em Educação, se tornou uma extensão desse mesmo processo. Ela nasce do desejo de contribuir para uma escola mais justa, para uma docência mais consciente e para uma sociedade que, um dia, não precise mais ensinar às crianças negras que elas precisam ser fortes desde cedo.

Meu lugar de fala é o de uma *mulher negra*, professora da primeira infância e pesquisadora da educação. Acredito – e aposto – em um modelo de Escola inclusivo, que não exclua ninguém, que afirme o direito de todas as infâncias de existir com dignidade. É esta a convicção que guia o meu trabalho e percurso formativo.

Esse processo de reconstrução pessoal e profissional me remete ao sentimento compartilhado por Luana Tolentino, quando relê *Pedagogia do Oprimido*: “Senti vontade de correr para a sala de aula ensinar, partilhar tudo o que aprendi. Como é bom tê-lo como mestre.” (2022, p. 125)

A leitura de Paulo Freire também me atravessou e ressignificou profundamente meu lugar como educadora. Reafirmou em mim a certeza de que a escola pode (e deve) ser espaço de resistência, de reconstrução e de cura. A educação infantil, nesse sentido, é também chão de luta, de presença e de reexistência.

INTRODUÇÃO

As reflexões que sustentam esta pesquisa nasceram de vivências descritas anteriormente no memorial, onde relato de que forma a minha trajetória pessoal e profissional despertou em mim o desejo de compreender, com mais profundidade, os desafios da formação de professores diante das questões étnico-raciais. Neste trabalho, retomo essas inquietações com um outro olhar, desta vez sob a lente da pesquisa acadêmica, para refletir sobre como o racismo, ainda tão arraigado nos cotidianos escolares, exige dos educadores um posicionamento político-pedagógico e uma formação sólida que lhes permita enfrentar essas realidades de forma consciente e comprometida.

O que mais me inquietava, na prática cotidiana, era o silêncio – ora velado, ora explícito – de muitos colegas educadores diante da questão racial. As justificativas recorrentes eram: o tema é “delicado demais”, “difícil de abordar”, ou “ainda é cedo demais” para ser tratado com crianças pequenas. Noutras situações, a resistência se manifestava de forma ainda mais direta: havia quem minimizasse a importância do debate, tratando-o como exagero, ou desqualificasse o problema usando expressões como “mimimi”. No entanto, até quando podemos optar por adiar essa conversa? Em determinado momento, fui provocada por uma pergunta que permanece ecoando em mim: como construir uma Escola mais justa e inclusiva se optamos por ignorar justamente um problema estrutural tão grave como o racismo? E mais: como falar em “igualdade” quando, desde tão cedo, nega-se às crianças a possibilidade de conhecer, reconhecer e valorizar suas identidades, histórias e origens?

Foi a partir dessas inquietações – que não cessaram com o tempo, mas apenas assumiram novos contornos – que a pergunta central desta pesquisa começou a se delinear: de que forma os cursos de Pedagogia têm, de fato, preparado futuros professores e professoras para enfrentar o preconceito e o racismo que, como se sabe, perpassam todo o cotidiano escolar? Trata-se de uma indagação assaz complexa. Não é nova, tampouco simples. Mas permanece urgente. Embora a Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, tenha sido sancionada há mais de 20 anos, sua implementação segue marcada por recorrentes entraves e desafios. A realidade

formativa, em muitos casos, ainda revela lacunas e resistências. Ignorar esse cenário não pode mais ser uma alternativa na mesa.

Como essa legislação tem sido incorporada nos processos formativos? Os licenciandos se sentem realmente preparados para desenvolver práticas pedagógicas antirracistas? E, sobretudo, como ensinar isso que, muitas vezes, sequer foi tematizado antes, ao longo do processo de formação?

As questões levantadas ao longo desta pesquisa não são aleatórias nem triviais, mas nasceram da experiência, da escuta e da inquietação constantes diante das desigualdades que persistem no espaço escolar. Por isso, mais do que um recorte de pesquisa, elas expressam um posicionamento ético e político diante da urgência de se repensar a formação inicial de professores à luz da *equidade étnico-racial*. Enfrentar um sistema historicamente estruturado pelo racismo exige preparo, intencionalidade e compromisso desde os primeiros passos da trajetória docente.

O apagamento das narrativas negras e indígenas no currículo não é casual. Ele opera sob a lógica do que Mills (2020) denomina “*epistemologia da ignorância*”: um sistema que produz, dissemina e perpetua a ignorância racial como estratégia de manutenção do *status quo*. *O que se ensina, como se ensina e quem ensina*, estas são decisões atravessadas por esse *pacto de silenciamento* que molda a Escola como um território historicamente controlado pela branquitude.

Esta pesquisa não se restringe à análise da presença formal da temática racial nos currículos dos cursos de Pedagogia. Ela parte de uma inquietação mais profunda: compreender de que maneira essa abordagem tem sido vivida no processo formativo, que sentidos tem produzido e como tem contribuído (ou não) para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social. Ao escutar as experiências relatadas pelos educandos procuro identificar aprendizagens significativas, lacunas persistentes e caminhos possíveis para o fortalecimento de uma formação docente que reconheça e enfrente as desigualdades étnico-raciais desde a base.

Compreender tanto os limites quanto as possibilidades da trajetória formativa demanda um arcabouço teórico capaz de abranger a complexidade das relações étnico-raciais, a historicidade do racismo no Brasil e a constituição do currículo como campo de disputas. Trata-se de um percurso que está longe de ser simples ou linear. Nesse processo, as contribuições de autores e autoras que vêm refletindo sobre essas múltiplas dimensões tornaram-se fundamentais para sustentar as análises

desenvolvidas neste trabalho. Não por acaso, a fundamentação teórica desta pesquisa apoia-se em vozes que, há décadas, denunciam as lacunas do percurso formativo de professores no que tange à educação para as relações étnico-raciais uma pauta constantemente marginalizada nas práticas formativas, apesar de sua urgência.

Entre as referências mobilizadas, destacam-se Kabengele Munanga (2005, 2011) e Nilma Lino Gomes (2005, 2017). Munanga, ao escavar as raízes históricas do racismo no Brasil, contribui para desconstruir o persistente *míto* da democracia racial. Gomes, por sua vez, elabora uma proposta de pedagogia antirracista pautada na defesa dos direitos, argumentando que o ensino da história e da cultura afro-brasileiras e africanas não deve ser tratado como um mero conteúdo complementar, mas como elemento estruturante e fundamental dos currículos.

Essa discussão, por si só atravessada de disputas teóricas e políticas, torna-se ainda mais complexa diante do processo de expansão do ensino superior nas últimas décadas, especialmente com o protagonismo crescente do setor privado, que introduz novos ritmos e lógicas. Autores como Bernadete Gatti (2021) e José Carlos Libâneo (2003) alertam para os riscos da *mercantilização* da formação docente, marcada por propostas curriculares frequentemente desvinculadas das realidades escolares. Eles chamam nossa atenção para a lógica de certificação (diploma) que orienta parte significativa dos cursos à distância compromete a construção de saberes pedagógicos contextualizados e enfraquece o compromisso social da docência.

Neste contexto, outras contribuições relevantes advêm de autores como Maurice Tardif (2002), Dermeval Saviani (2003), José Carlos Libâneo (2005) e José Carlos Romanowski (2007).

Tardif (2002) reconhece os saberes docentes como construções históricas, entrelaçadas à prática e à experiência. Saviani (2003) comprehende a educação como uma mediação entre a prática social e os processos de transformação histórica. Para Libâneo (2005), é imprescindível que o processo formativo dos docentes reconheça a dimensão política como inerente ao ato de educar, integrando-os. Romanowski (2007), por sua vez, problematiza os impactos das reformas educacionais sobre as políticas curriculares do ensino superior, com destaque para os cursos de formação de professores, nos quais tais mudanças se fazem sentir de maneira ainda mais intensa. Afinal, um currículo não se altera sem consequências: cada modificação implica disputas, omissões e interesses.

Com base nesse referencial teórico, esta pesquisa propõe uma análise crítica dos processos formativos, à luz da efetivação — ou das tentativas de efetivação — da Lei nº 10.639/03. A simples presença da temática étnico-racial nos documentos curriculares, por si só, não assegura a transformação necessária. É preciso ir além do que está no papel: importa o que se ensina, como se ensina, com que intencionalidade e a partir de quais vozes esse ensino é construído.

Dito isto, o objetivo geral desta investigação é analisar de que maneira os cursos de Pedagogia incorporam — ou negligenciam — a Lei nº 10.639/03 em seus currículos, examinando em que medida a formação inicial prepara professores e professoras para atuar de forma crítica, ética e antirracista no enfrentamento das desigualdades étnico-raciais.

A pesquisa articula a análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) à escuta das percepções discentes, buscando compreender tanto os limites quanto as possibilidades de transformação presentes no processo formativo.

Para alcançar esse objetivo mais geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Mapear a presença e abordagem da temática étnico-racial nos documentos curriculares e na estrutura formativa dos cursos de Pedagogia;
2. Analisar as percepções de estudantes sobre a preparação recebida para o trabalho com as relações étnico-raciais na prática docente;
3. Identificar desafios, lacunas e possibilidades para o fortalecimento de uma formação inicial crítica, antirracista e socialmente comprometida.

A relevância deste estudo não se limita ao cumprimento de uma legislação. Ela reside na compreensão de que formar professores é, antes de tudo, disputar sentidos, construir saberes e firmar compromissos com uma educação verdadeiramente transformadora. Não basta cumprir normas: é necessário interrogar práticas, tensionar discursos e reimaginar caminhos.

Ao colocar no centro da análise as vozes dos estudantes, esta pesquisa não busca apenas compor um retrato descritivo. Sua intenção vai além: trata-se de um convite a repensar os processos formativos não como estruturas fixas ou consolidadas, mas como campos abertos, permanentemente atravessados por disputas.

É preciso defender uma educação comprometida, de forma concreta, com a transformação e com a valorização da diversidade. Isso implica reconhecer o racismo não

como uma exceção, mas como uma estrutura que atravessa as instituições, exigindo que educadores estejam preparados para enfrentá-lo com intencionalidade, sensibilidade e, sobretudo, preparo teórico e prático. Porque, como sabemos, boa vontade não basta.

No que diz respeito ao percurso metodológico, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e analítica.

Seguindo a perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa tenta entender como as pessoas dão sentido às suas experiências nos contextos em que se inserem socialmente. Mais do que aplicar técnicas, ela se constrói pautada na escuta, na observação e na atenção às narrativas sobre a questão. Por isso, faz sentido adotá-la em investigações sobre a Educação, um campo atravessado por conflitos, desigualdades e disputas simbólicas que não cabem em respostas prontas. Nesta pesquisa, a abordagem qualitativa se articula com uma proposta descritiva e analítica. Desta forma o objetivo não é apenas descrever o que está posto, mas tensionar o modo como a formação de professores se dá no cotidiano. Como nos lembra Gatti (2006), a pesquisa em educação exige mais do que método; ela requer envolvimento, olhar atento e disposição para refletir sobre as práticas.

E é nesse caminho que esta pesquisa se propõe a caminhar. Como é próprio de investigações desta natureza, especialmente se pautadas nos princípios do materialismo histórico-dialético, o caminho não se dá de forma linear. A realidade, entendida como processo em constante transformação, marcada por contradições e totalidades, exige movimentos de adaptação e revisão ao longo da caminhada investigativa. Dito isso, esta pesquisa se organiza em quatro etapas principais, apresentadas a seguir:

1. Levantamento bibliográfico em bases como o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a BDTD e o repositório Oasisbr, com o objetivo de construir o estado da arte sobre a formação inicial de professores e a implementação da Lei 10.639/03 nos cursos de Pedagogia;
2. Elaboração dos instrumentos de coleta de dados (questionário e entrevista), aplicados a licenciandos das duas instituições de ensino superior, com foco nas percepções sobre preparo para o trabalho com as relações étnico-raciais;
3. Realização da coleta de dados e organização das informações;
4. Análise do material, com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), em articulação com o referencial teórico adotado.

No intuito de aprofundar o debate, a fundamentação teórica está organizada em três

eixos interligados:

1. Relações étnico-raciais, racismo estrutural e Lei 10.639/03 com autores como Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Sueli Carneiro e Chimamanda Adichie;
2. Educação crítica, afetiva e descolonizadora, com contribuições de Paulo Freire, bell hooks e Boaventura de Sousa Santos;
3. Formação docente e currículo com as perspectivas de Derméval Saviani, José Carlos Libâneo, Maurice Tardif, José Carlos Romanowski, Bernadete Gatti, Selma Garrido Pimenta, Kenneth Zeichner e John Dewey.

No quadro a seguir, apresentamos os principais autores e autoras que sustentam teoricamente esta pesquisa:

Quadro 1 – Referencial teórico organizado por eixos

Eixos	Referências
Relações étnico-raciais, racismo estrutural e Lei 10.639/03	Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Sueli Carneiro, Chimamanda Adichie
Educação crítica, afetiva e descolonizadora	Paulo Freire, bell hooks, Boaventura de Sousa Santos
Formação docente e currículo	Derméval Saviani, José Carlos Libâneo, Maurice Tardif, José Carlos Romanowski, Bernadete Gatti, Selma Garrido Pimenta, Kenneth Zeichner, John Dewey

Elaboração da autora.

Esta dissertação é organizada em três capítulos (além da introdução e das considerações finais). No primeiro, retoma-se a trajetória do ensino superior no Brasil, um percurso que, longe de ser linear, é marcado por rupturas, contradições e disputas de todo tipo. Nossa olhar se volta especialmente para a criação do curso de Pedagogia e os desafios, antigos e ainda presentes, que atravessam a formação de professores no Brasil.

O segundo capítulo se debruça sobre as relações étnico-raciais no contexto educacional brasileiro e sobre as formas, muitas vezes sinalizadas e conflituosas, com

que a Lei 10.639/03 vem sendo incorporada ou ignorada nos currículos. Mais do que mapear diretrizes oficiais, o capítulo levanta uma pergunta essencial: que mudanças têm acontecido de fato nas práticas pedagógicas? A Escola passou a acolher uma diversidade de vozes ou apenas reconfigura antigas estruturas sob novas palavras e novas roupagens?

O terceiro capítulo concentra-se na análise das entrevistas realizadas com estudantes de Pedagogia e dos documentos institucionais que orientam sua formação, como os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), ementas e matrizes curriculares. Esses dois conjuntos de dados — discursos dos sujeitos e textos normativos — permitem compreender, em diferentes dimensões, os desafios e possibilidades da efetivação da Lei 10.639/03 nos cursos investigados.

Nas considerações finais, retomam-se as principais desta pesquisa, destacando-se desafios e possibilidades identificados ao longo do percurso investigativo. São também indicadas estratégias para o fortalecimento de processos formativos que assumam, de forma intencional e crítica, o compromisso com a Educação Antirracista. Além dos referenciais teóricos mobilizados, o trabalho dialoga com estudos anteriores que enriquecem e ampliam a compreensão da temática.

Para isso, foi realizado um levantamento nas bases BDTD, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e da Oasisbr, com o objetivo de mapear de que modo a Lei 10.639/03 vem sendo incorporada nos cursos de Pedagogia e quais caminhos têm sido trilhados no processo formativo de professores. O levantamento identifica 19 trabalhos que abordam, direta ou indiretamente, a implementação dessa legislação, a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e os processos formativos envolvidos. Para essa consulta, foram utilizadas palavras-chave como “currículo”, “pedagogia”, “relações étnico-raciais” e “formação de professores”. Dentre esses 19 trabalhos, 12 foram selecionados por apresentarem maior afinidade com o objeto de nossa pesquisa, especialmente por se concentrarem na análise dos currículos, na escuta de sujeitos em formação e nas estratégias formativas desenvolvidas em cursos de Pedagogia.

A seguir, será apresentada uma breve síntese de cada uma das pesquisas selecionadas, destacando seus principais achados e sua articulação com os objetivos deste estudo.

Quadro 2 – Trabalhos que dialogam diretamente com o objeto de pesquisa

Autor / Instituição / Ano	Título do trabalho	Foco da pesquisa
Autor: Bedani, Vanessa Instituição: UFSCar Ano: 2006	O curso de Pedagogia e a diversidade étnico-racial: trilhando caminhos	Análise sobre a inclusão da diversidade étnico-racial no curso de Pedagogia da UFSCar, considerando ações institucionais e iniciativas pontuais.
Autor: Cardoso, Ivanilda Amado Instituição: UFSCar Ano:2016	Educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades no curso de Pedagogia da UFSCar	Estudo sobre os desafios e potencialidades da implementação da ERER no curso de Pedagogia, com base em documentos e percepções docentes.
Reis, Natália do Carmo / UNIFESP / 2017	As relações étnico-raciais na formação inicial de pedagogos	Análise documental e entrevistas em cinco universidades públicas paulistas sobre a efetivação das DCNERER na formação de pedagogos.
Rizzo, Jakellinny Gonçalves de Souza / UFGD / 2018	A formação inicial de professores e as implicações para a educação das relações etnicorraciais nos cursos de Pedagogia de MS	Análise dos currículos de cursos de Pedagogia em MS, identificando tensões e lacunas na implementação da ERER.
Santana, Élida Roberta Soares de / UFRPE / 2019	Políticas de ações afirmativas e educação das relações étnico-raciais no ensino superior: um estudo de caso na UFRPE	Estudo de caso sobre a articulação entre ações afirmativas e ERER no ensino superior, com enfoque na UFRPE.
Santos, Sandra Meira / UESB / 2019	O que se quer dizer quando se diz 'currículo para as relações étnico-raciais': sentidos, discursos e lutas por significação em torno das relações raciais no GT 12 da ANPEd	Análise discursiva da construção do currículo para ERER no GT 12 da ANPEd a partir da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe. Enfatiza disputas hegemônicas, antagonismos e multiplicidade de sentidos.
Martins, Mateus Augusto Almeida / UFES / 2020	Formação inicial de professores e a educação das relações étnico-raciais: o currículo dos cursos de licenciaturas do município de Alegre-ES	Estudo de caso em três IES capixabas sobre presença da ERER nos currículos e concepções dos sujeitos sobre a temática.
Ribeiro, Núbia Souza Barbosa / UFG / 2021	Educação para as relações étnico-raciais e infância: contribuições para a formação de professores da Educação Infantil no curso de Pedagogia	Investigação sobre como a ERER é tratada na formação de professores da Educação Infantil, com foco nas concepções discentes.
Costa, Cristiane Aparecida / UEPG / 2023	A educação das relações étnico-raciais no contexto	Estudo documental dos PPCs em uma faculdade privada do PR, com análise da

	da formação inicial de professores	presença da ERER e reflexões sobre formação crítica e identitária.
Oliveira, Michele Assis de / UFRGS / 2023	A educação para as relações étnico-raciais na formação docente: uma análise dos currículos de licenciaturas em Ciências Biológicas do Rio Grande do Sul	Análise documental dos PPCs de nove IES públicas do RS; identifica lacunas na abordagem da ERER e defende integração orgânica da temática nos currículos.
Lobato, Maria do Socorro dos Santos / UFPA / 2023	A Educação das Relações Étnico-Raciais no Currículo de Formação do Curso de Pedagogia na Percepção de Professoras e Professores de IES do Brasil	Investigação nacional com docentes de 17 universidades federais sobre a implementação das DCN-ERER nos currículos de Pedagogia; evidencia ações pontuais e dependentes de iniciativas individuais, especialmente de docentes negros(as).
Ferreira, Verônica Moraes / USP / 2018	Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de Pedagogia	Análise documental e entrevistas em quatro universidades públicas do RJ; identifica resistências institucionais, fragilidade na abordagem curricular da ERER e papel dos NEABs como articuladores da pauta étnico-racial.

Elaboração própria.

Ao analisar esse conjunto de produções, percebo que, embora haja avanços significativos no campo, ainda predomina um olhar institucional que nem sempre alcança a dimensão experencial da formação docente — aspecto que busco evidenciar nesta pesquisa.

Na dissertação “O curso de Pedagogia e a diversidade étnico-racial: trilhando caminhos” (2006), Vanessa Mantovani Bedani investiga como professores e estudantes da UFSCar compreendem e experienciam a diversidade étnico-racial ao longo da formação de educadores. Segundo Bedani, embora existam algumas iniciativas importantes, o curso ainda não incorpora, de maneira consistente, os princípios da Educação Antirracista. Seu estudo evidencia a necessidade de mudanças que ultrapassem ações isoladas, alcançando o currículo e as estruturas institucionais de forma mais ampla e comprometida.

Na dissertação “Educação para as relações étnico-raciais e infância” (2021), Núbia Souza Barbosa Ribeiro investiga como estudantes de Pedagogia da UFG vivenciam sua formação e em que medida se sentem preparados para trabalhar a questão racial na Educação Infantil. O estudo aponta fragilidades no processo formativo que acabam interferindo diretamente na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a Educação Antirracista. Ao dar centralidade à escuta dos

estudantes, Barbosa contribui para repensar os processos formativos como um movimento que dialoga diretamente com os objetivos da presente pesquisa.

Na dissertação “A educação das relações étnico-raciais no contexto da formação inicial de professores” (2023), de Cristiane Aparecida Costa analisa os Projetos Pedagógicos dos Cursos de uma faculdade privada no Paraná, revelando que os conteúdos sobre ERER ainda são tratados de forma fragmentada ou estão, muitas vezes, completamente ausentes. Sua pesquisa evidencia que, apesar dos avanços legais, a efetivação da legislação depende de uma reorganização curricular e de um posicionamento institucional que vá além do cumprimento formal das normas. Ao apontar os limites da formação ofertada, a autora reforça a urgência de um compromisso com a diversidade como eixo estruturante da formação docente.

Em sua pesquisa “Formação inicial de professores e a educação das relações étnico-raciais” (2020), Mateus Augusto Almeida Martins realiza estudos de caso em cursos de licenciatura ofertados por instituições públicas e privadas de Alegre/ES. A análise dos documentos curriculares e das percepções de professores e estudantes revela que, embora a temática da ERER esteja presente nos currículos, essa presença se mostra desigual, ora como conteúdo transversal, ora como disciplina específica. A pesquisa evidencia resistências docentes e abordagens superficiais, além de destacar a importância de políticas institucionais e do protagonismo dos sujeitos formadores para a consolidação de uma Educação Antirracista.

Na dissertação de Ivanilda Amado Cardoso (2016), o foco recai sobre o curso de Pedagogia da UFSCar, tendo como objetivo identificar limites e possibilidades para a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais. A autora observa que, embora existam iniciativas importantes, como a oferta de uma disciplina obrigatória, ainda há silenciamento da temática no currículo como um todo. A pesquisa mostra que a aplicação prática e efetiva da Lei 10.639/03 depende do envolvimento dos professores, mas também da existência de espaços institucionais que sustentem esse compromisso, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs). Sem esse apoio coletivo, a pauta antirracista tende a restringir-se à iniciativa individual de alguns docentes.

Na dissertação “A formação inicial de professores e as implicações para a educação das relações etnicorraciais nos cursos de pedagogia de MS” (2018), Jakellinny Gonçalves de Souza Rizzo investiga seis cursos presenciais de Pedagogia em Mato Grosso do Sul, buscando entender como (e se) a ERER tem sido trabalhada

na formação inicial. Os dados apontam que, embora existam disciplinas com potencial para tratar do tema, elas seguem à margem do currículo e, muitas vezes, são ministradas por professores sem formação específica na área. Cardoso chama atenção para esses limites e defende a urgência de rever o currículo para fortalecer políticas institucionais que sustentem, de fato, uma formação antirracista e crítica.

Complementarmente, Sawana Araújo Lopes de Souza, em sua tese “Os diálogos interculturais e as relações étnico-raciais na formação inicial de professores: da obrigatoriedade à sua implementação nos cursos de licenciatura da UFPB” (2021), analisa como a temática tem sido inserida e efetivada na formação docente. Sua pesquisa revela a distância entre o previsto nas políticas educacionais e as práticas adotadas nas licenciaturas, destacando que a implementação da ERER e do diálogo intercultural ainda é incipiente, muitas vezes restrita à iniciativa individual de alguns docentes. Souza defende a ampliação dos componentes curriculares voltados à temática e políticas institucionais mais eficazes, apontando para a urgência de uma formação comprometida com uma educação antirracista e intercultural.

Élida Roberta Soares de Santana (2019) analisa, em sua dissertação, o processo de institucionalização da disciplina “Educação das Relações Étnico-Raciais” nos cursos de licenciatura da UFRPE. Seu estudo evidencia o papel articulador do NEAB e as disputas internas enfrentadas na efetivação da ERER, reforçando que sua implementação depende de boa-vontade política, ações afirmativas consistentes e engajamento pedagógico.

Na tese “Formação de professores para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais” (2018), Vanessa Eleutério Miranda critica a persistência de uma formação docente centrada em referências eurocêntricas. Em sua pesquisa, ela defende que os saberes afro-brasileiros sejam reconhecidos como parte fundamental da construção de uma pedagogia voltada à *justiça epistêmica*. Inspirada na ideia de Ecologia de Saberes, ela propõe ampliar o campo formativo por meio da escuta e da valorização de epistemologias que foram há muito tempo colocadas à margem.

Outro estudo que dialoga com esta dissertação é o de Maria do Socorro dos Santos Lobato (2023), que ouviu professores de 17 universidades federais espalhadas pelas cinco regiões do país. Seu objetivo é entender como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCN-ERER) estão sendo colocadas em prática nos cursos de Pedagogia. Os relatos mostram que, apesar do reconhecimento sobre a importância do tema, a responsabilidade

pela implementação ainda recai, em boa parte, sobre docentes negros(as) ou aliados da pauta antirracista. As ações institucionais continuam isoladas e frágeis, evidenciando que ainda falta muito para que o compromisso com a Lei 10.639/03 se traduza em políticas consistentes nos espaços formativos.

Além dos trabalhos já discutidos, destaca-se a dissertação de Natália do Carmo Reis (2017), que analisa a inserção da temática étnico-racial na formação inicial de pedagogos em universidades públicas paulistas. Ela examina os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e realiza entrevistas com coordenadoras, docentes e estudantes dos cursos de Pedagogia da UNIFESP, UNICAMP, USP, UFSCar e UNESP. Os resultados da pesquisa revelam que, apesar da existência de dispositivos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), persistem ausências significativas na formação oferecida, especialmente no que se refere à preparação para enfrentar o racismo e desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade e a equidade racial.

Mesmo fora do campo da Pedagogia, outras pesquisas têm apontado desafios semelhantes na percurso formativo de professores. É o caso da dissertação de Michele Assis de Oliveira (2023), que analisou os currículos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas de instituições públicas do Rio Grande do Sul. O estudo mostra que, embora a Lei 10.639/03 esteja formalmente presente nos documentos, a abordagem da temática racial segue fragmentada e, muitas vezes, desconectada do restante da formação.

Oliveira ressalta a ausência de diretrizes claras sobre como integrar de forma consistente a Educação das Relações Étnico-Raciais ao currículo, reforçando a urgência de tratar o tema *não* como um conteúdo isolado, mas como parte constitutiva da formação de professores. Sua análise amplia a compreensão dos limites que ainda marcam os cursos de licenciatura e ajuda a evidenciar que os desafios para uma formação antirracista atravessam diferentes áreas do conhecimento.

Sandra Meira Santos examina, em sua dissertação (2019), como o currículo para as relações étnico-raciais é discutido nas produções do GT 12 da ANPEd, entre 2003 e 2018. A partir da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, ela analisa os sentidos disputados em torno da diversidade étnico-racial, confrontando discursos que defendem um currículo “comum” com aqueles que colocam a diferença no centro do debate. Sua pesquisa evidencia que o currículo é tudo menos neutro ou estável, mas

um campo de disputas políticas e simbólicas, onde a implementação da Lei 10.639/03 é constantemente tensionada por interesses variados. Ao demonstrar que essa política curricular é marcada por incompletudes e antagonismos, o estudo reforça a necessidade de compreendê-la como construção discursiva em disputa perspectiva que dialoga diretamente com a análise proposta nesta dissertação.

Considerados em conjunto, os estudos analisados mostram que a efetivação da Lei 10.639/03 nos cursos de formação docente permanece sendo um desafio tanto político quanto pedagógico. Apesar de revelarem alguns avanços, as produções evidenciam a permanência de brechas significativas: currículos fragmentados, formação insuficiente e uma forte dependência da atuação individual de sujeitos engajados, em especial de docentes negros(as). Esses dados chamam nossa atenção para a urgência de políticas institucionais mais consistentes, integradas e sustentadas coletivamente por compromissos éticos.

Embora os estudos analisados revelem um empenho crescente em compreender os desafios da implementação da Lei 10.639/03 na formação de professores, observa-se que grande parte dessas pesquisas se concentra nas instituições públicas, em especial nas universidades federais. Muitas delas optam por uma abordagem centrada na análise documental dos currículos, dedicando menos espaço à escuta direta de quem está em processo formativo.

É nesse intervalo que se insere esta dissertação, ao voltarmos nosso olhar para o ensino superior — com ênfase na análise de duas instituições públicas de formação docente, situadas em contextos regionais distintos, buscando compreender como se articulam os desafios e as possibilidades de implementação da Lei nº 10.639/03 na formação de professores.

Ao analisar esse conjunto de produções, percebemos que, embora a pauta da Educação das Relações Étnico-Raciais tenha avançado em termos legais e discursivos, ela ainda não se materializa de forma consistente nos processos formativos. Essa constatação nos mobiliza, enquanto pesquisadoras e professoras da educação básica, a olhar com atenção para o que acontece — e para o que ainda não acontece — dentro dos cursos de Pedagogia.

Assim, esta dissertação nasce do desejo de compreender o papel efetivo das instituições públicas na construção de uma formação docente antirracista e de provocar reflexões sobre os compromissos que a universidade mantém, ou evita

assumir, diante dessa responsabilidade histórica.

1. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A trajetória das universidades brasileiras acompanha os interesses e disputas de cada época. Neste capítulo, retomamos os principais marcos que influenciaram sua criação e expansão, explorando as conexões entre as políticas educacionais, os contextos econômicos e as dinâmicas sociais. O ensino superior passou por diversas transformações, mas também foi atravessado por desigualdades que seguem repercutindo na formação e nas condições de trabalho docente. Revisitar esse percurso histórico não é apenas um exercício de memória, mas uma maneira de lançar luz sobre os desafios que persistem.

Luzuriaga (2001) afirma que entender a História da Educação é reconhecer as transformações sociais, culturais e políticas que moldaram, em cada tempo, as formas de ensinar e aprender. Para ele, a Pedagogia não nasce como ciência neutra ou isolada, mas como resposta às necessidades e aos projetos de cada sociedade. Sob esse olhar, comprehende-se como, no Brasil, o ensino superior foi concebido para atender às elites e como essa origem continua marcando os currículos e as práticas formativas até hoje.

A história educacional do Brasil possui raízes elitistas e excludentes, que remontam ao período colonial, com um modelo voltado a atender aos interesses da Coroa Portuguesa. Portugal vetou repetidas tentativas de criação de universidades, resultando em seu advento tardio. À Coroa não interessava fomentar instituições de ensino na Colônia, pois isso significaria ampliar sua autonomia. Assim, foram introduzidos apenas alguns cursos básicos, cuja conclusão ocorria em Portugal especialmente na Universidade de Coimbra, para onde as elites enviavam seus filhos (CUNHA, 2007). Esse contexto contribuiu significativamente para a resistência à criação de universidades no país.

Essa estrutura inicial contribuiu para consolidar um modelo elitista, pouco articulado às necessidades da população brasileira. Como já indicava Marlene Cabrera da Silva (1972), o ensino superior foi historicamente moldado por uma configuração seletiva, voltada à reprodução das elites e à manutenção da ordem social. Sua constituição baseou-se em forte influência europeia e em uma lógica de exclusão que ainda reverbera nas práticas educacionais e nos currículos das instituições formadoras.

Nesse cenário, é impossível ignorar o papel desempenhado pelos jesuítas, que assumiram funções centrais no campo da educação durante o período colonial. Como

aponta Oliveira (2019), sua atuação ia muito além do ensino formal. Mais do que catequizar, eles se dedicavam à classificação dos povos indígenas e à produção de informações estratégicas, enviadas à Coroa, especialmente sobre as características da população local e sua adequação ao sistema de exploração econômica. Na prática, o contato estabelecido entre jesuítas e povos indígenas serviu, sobretudo, aos interesses da colonização. Apesar de seguirem motivações distintas, Igreja e Coroa Portuguesa encontraram na presença jesuítica um instrumento comum: a evangelização dos indígenas atendia, ao mesmo tempo, à missão religiosa dos jesuítas e aos interesses da colonização, ao facilitar o controle e a exploração da população local.

Sustentado por silêncios convenientes e pelos interesses da colonização, o sistema educacional implantado até então mostrou-se frágil diante das pressões políticas que se agravaram no século XVIII. Em 1759, como destaca Cunha (2007), os jesuítas foram acusados de conspirar contra a Coroa portuguesa e, como consequência, expulsos de todos os territórios sob domínio lusitano, incluindo o Brasil. Essa retirada, porém, expõe mais do que uma ruptura religiosa. Revelava a fragilidade de um sistema educacional que, até então, se apoiava quase exclusivamente na estrutura jesuítica uma dependência que, na ausência dos religiosos, deixava uma colônia imersa em um vazio institucional profundo. O que se seguiu foi menos uma reorganização planejada do que um improviso solicitado, cujas marcas de instabilidade atravessaram ainda muitos anos da história educacional brasileira.

Foi nesse contexto que emergiram as Reformas Pombalinas, implementadas entre 1759 e 1777, como parte de um esforço de reorganização educacional que, embora ambicioso no papel, revelou-se fragmentado na prática. Buscava-se reerguer a educação pública com novas bases, inspiradas nos moldes europeus, mas ainda sem enfrentar as contradições estruturais que atravessavam o projeto colonial. Entre as medidas implementadas, destacam-se a criação das Aulas Régias, o cargo de Diretor-Geral dos Estudos e a introdução da gramática latina como disciplina obrigatória — um conjunto de mudanças que, vistas hoje, talvez simbolize mais a tentativa de modernizar o sistema do que uma transformação efetiva em seus fundamentos.

Ao revisitar esse período, percebe-se que a estrutura educacional do Brasil nasce marcada por contradições que ainda permanecem na formação docente contemporânea. As Reformas Pombalinas, embora representassem um esforço de modernização, não romperam com as bases coloniais de exclusão — apenas reorganizaram o controle do

saber e mantiveram o privilégio de poucos.

É inevitável reconhecer que a racionalidade eurocêntrica que orientava a educação naquele tempo continua a influenciar, em muitos aspectos, a forma como concebemos o currículo e o próprio sentido de formação docente.

Esse olhar retrospectivo nos ajuda a compreender por que as discussões sobre diversidade e equidade racial ainda enfrentam resistência dentro das instituições formadoras. Essas persistências históricas nos ajudam a compreender por que as desigualdades raciais seguem estruturando o acesso e a permanência no ensino superior.

Com a chegada da família real ao Brasil, em 1808, o ensino superior começou a passar por algumas transformações. No entanto, até a Proclamação da República, em 1889, sua estrutura permaneceu praticamente intacta, e pouco se alterou na forma como era organizado e operava no país.

Até a Proclamação da República em 1889, o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente, seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito além de garantir prestígio social. (MARTINS, 2002, p.1)

A Independência do Brasil, em 1822, costuma ser lembrada como um marco político importante. No entanto, quando se olha para a Educação, seus efeitos foram, no mínimo, tímidos. Como observa Saviani (2007), romper com Portugal não significou, necessariamente, romper com as estruturas coloniais e racistas do ensino. A elite que assumiu o poder formada, em grande parte, por grandes proprietários rurais e membros da burocracia imperial pouco se interessava pela criação de universidades ou pela ampliação do acesso à escolarização. O modelo educacional permaneceu estagnado por décadas pensado para poucos e moldado para preservar a ordem social vigente. Entre 1808 e 1882, embora tenham sido criadas instituições de ensino superior, nenhuma delas se consolidou. Faltavam apoio político e investimentos suficientes para garantir sua continuidade.

Embora tímidas, as primeiras movimentações em direção à ciência e ao ensino técnico começaram a surgir por volta de 1850, onde surgiram iniciativas isoladas voltadas à ciência e à formação técnica, como a criação do Museu Nacional, da Comissão Imperial de Geologia e do Observatório Nacional. Ainda assim, o acesso ao ensino superior

seguia restrito a algumas profissões liberais, como Medicina e Direito, e um número muito limitado de instituições públicas. Expandir essa etapa da educação demandava mais do que recursos financeiros. Era necessário um compromisso político sustentado por um projeto de país que colocasse a educação como prioridade. Naquele contexto, essa ideia ainda estava distante da realidade.

Foi apenas em 1920 que o Brasil criou oficialmente sua primeira universidade: a Universidade do Rio de Janeiro. Instituída pelo Estado. Essa universidade representou um marco importante pelo fato de contar com respaldo governamental, o que conferia validade nacional aos diplomas por ela emitidos. Esse reconhecimento foi decisivo para a consolidação do ensino superior no país, ao estabelecer um referencial institucional para sua estruturação (Cunha, 2007).

As décadas de 1930 e 1940, como relatam Neves e Martins (2016), ocuparam um lugar especialmente significativo no processo de consolidação do ensino superior no Brasil. Foi nesse cenário de mudanças que surgiram instituições que viriam a marcar a história do ensino superior brasileiro, como a Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934, e a Universidade do Distrito Federal (UDF), criada no ano seguinte. Esta última, contudo, teve existência breve: dissolvida poucos anos depois, acabou sendo incorporada à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC- RJ), em 1940, uma trajetória que, não por acaso, revela os limites e instabilidades do projeto educacional da época. Após a Primeira Guerra Mundial, a escassez de instituições de ensino superior no Brasil tornou-se ainda mais evidente diante da necessidade de vincular a pesquisa ao desenvolvimento econômico do país (BOTTONI *et al.*, 2013).

Em 1931, o governo Vargas promoveu a primeira grande intervenção no ensino superior brasileiro. Conhecida como Reforma de Capanema, ela buscou organizar o sistema por meio da regulamentação dos cursos e da criação dos exames vestibulares. Foi nesse período que o Brasil passou a se aproximar de modelos europeus, que valorizavam a pesquisa científica e a formação profissional especializada.

A década de 1930 também foi marcada pela criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Com ele, o governo federal assumiu um papel mais direto na condução das políticas educacionais. A centralização das decisões contribuiu para certa articulação entre as áreas da educação e da saúde, como parte de um esforço maior de controle social e modernização do Estado.

Esse movimento influenciou a expansão das universidades e buscou dar mais coesão à formação profissional, até então marcada pela dispersão. Era um reflexo das

transformações trazidas pela industrialização, que começava a redefinir as demandas do país.

A promulgação do Decreto 19.851, em 11 de abril de 1931, denominado pretensiosamente de Estatuto das Universidades Brasileiras, foi o desdobramento no campo do ensino superior da centralização político administrativa iniciada com a criação do Ministério da Educação. (CUNHA, 2007, p. 165)

Após a Segunda Guerra Mundial, a necessidade de qualificar profissionais para atender às novas demandas econômicas do país tornou-se, pouco a pouco, um imperativo que já não podia mais ser adiado. Essas demandas levaram o governo federal a estabelecer uma ampla rede de universidades federais, públicas e gratuitas por quase todos os estados do país. O impacto foi imediato: o número de estudantes matriculados cresceu de forma expressiva, redesenhando o perfil das instituições de ensino.

Mas nem tudo avançou no mesmo ritmo. Apesar da expansão, o sistema público mostrou-se incapaz de absorver a nova e crescente demanda por vagas. Essa limitação, longe de ser apenas numérica, acabou alimentando uma mobilização social mais ampla. As organizações estudantis, muitas delas recém-formadas, passaram a se articular, exigindo aquilo que o discurso oficial prometia, mas a realidade ainda negava: a ampliação efetiva do acesso à educação superior.

O período de 1945 a 1968 assistiu à luta do movimento estudantil e de jovens professores na defesa do ensino público, do modelo de universidade em oposição às escolas isoladas e na reivindicação da eliminação do setor privado por absorção pública. Estava em pauta a discussão sobre a reforma de todo o sistema de ensino, mas em especial a da universidade (MARTINS, 2002, p. 3)

Em 1961, foi promulgada a Lei nº 4.024, a primeira a estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa legislação consolidou o modelo tradicional de organização das instituições de ensino superior e reafirmou a articulação entre ensino e pesquisa. Contudo, no que se refere à estrutura organizacional, poucas mudanças foram implementadas, mantendo-se a centralização decisória, especialmente a partir da criação do Conselho Federal de Educação, como analisa Cunha (2007).

Após crescente demanda por transformações e o anseio por progresso econômico no Brasil, o governo foi pressionado a promover novas reformas no campo do ensino superior. Entre essas ações, destaca-se a chamada Reforma Universitária de 1968, “que criava os departamentos, o sistema de créditos, o vestibular classificatório, os cursos de

curta duração e o ciclo básico, dentre outras inovações". Essa reforma consolidou a ênfase na profissionalização e viabilizou a implantação dos programas de pós-graduação stricto sensu, ao extinguir o regime de cátedras.

Nesse cenário de reformulações, o Estado implementou uma nova estrutura departamental para as universidades e oficializou o sistema de créditos acadêmicos, alinhando-se às diretrizes que visavam modernizar o ensino superior. Essa reorganização não apenas padronizou o modelo universitário, mas também redesenhou novas prioridades: formação profissional rápida, desenvolvimento científico voltado às demandas imediatas e estímulo à pesquisa que pudesse, em alguma medida, sustentar os interesses econômicos emergentes.

Paralelamente a essas mudanças, ganhou força a ampliação da Educação a Distância (EaD). Apresentada como estratégia para democratizar o acesso, sua expansão revelou, desde o início, efeitos ambíguos. Por um lado, oportunidades ampliadas para estudantes de regiões historicamente desassistidas; por outro lado, trouxe à tona preocupações relevantes quanto à qualidade da formação, ao papel do Estado na regulação e à crescente mercantilização do ensino superior. Essas questões ganham contornos ainda mais delicados quando pensamos que boa parte dos cursos de Pedagogia vem sendo ofertada na modalidade EaD, muitas vezes com propostas que se limitam à entrega de conteúdos padronizados e ao cumprimento formal da legislação.

Prevista na própria LDB e regulamentada pelo Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, a EaD se consolidou como alternativa para aqueles que enfrentavam dificuldades de deslocamento ou precisavam conciliar trabalho e estudo. As reformas educacionais daquele período buscavam promover mudanças estruturais no sistema, ampliando o alcance do ensino superior e, em alguma medida, enfrentando distorções históricas persistentes. O discurso oficial sinalizava uma intenção clara de democratização, mas os efeitos concretos revelaram desigualdades profundas e duradouras. Se, por um lado, novas portas de acesso foram abertas, por outro, antigas assimetrias continuaram a marcar presença e, em muitos casos, se agravaram. O abismo entre os que conseguiam ingressar no ensino superior e os que permaneciam excluídos se consolidou como uma marca silenciosa desse processo, uma contradição que atravessou diferentes etapas da expansão universitária no país. A Constituição Federal de 1988 redefiniu o papel da universidade pública no país. Passou a ser vista como um espaço comprometido com a justiça social, em que ensino, pesquisa e extensão deveriam caminhar juntos. Como destaca Cunha (2007, p. 189), esse princípio da

indissociabilidade marcou uma mudança importante na forma de compreender a função social das universidades.

Mas esse avanço não veio sem tensões. A precarização da infraestrutura pública e a expansão acelerada do setor privado passaram a configurar um cenário de disputas. Universidades públicas e privadas passaram a competir por recursos, espaços e legitimidade, muitas vezes operando com estruturas frágeis e ajustadas às realidades locais ou aos limites impostos pelas políticas de financiamento.

A Constituição de 1988 garantiu, finalmente, o que por muito tempo foi apenas promessa: o direito à educação pública, gratuita e de qualidade. Um direito que acendeu a expectativa de mudança em um país historicamente marcado pela exclusão. A partir daí, surgiram iniciativas voltadas à ampliação do ensino superior público, como a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006, que buscava levar a universidade a regiões antes negligenciadas (BRASIL, 2006).

Em 2020, o REUNI Digital renovou essa aposta, tentando ampliar o acesso e criar novas estratégias de permanência (BRASIL, 2020a). No entanto, o REUNI Digital também precisa ser observado criticamente quanto às suas repercussões na formação de professores. A expansão em larga escala, sem um acompanhamento mais rigoroso das diretrizes curriculares e da formação para a diversidade, pode resultar na manutenção de fragilidades estruturais, inclusive no que diz respeito à abordagem das relações étnico-raciais na formação inicial.

Nesse mesmo processo de expansão, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) se consolidou como porta de entrada para o ensino superior. Criado em 1998 como uma avaliação diagnóstica, o exame passou por diversas reformulações até se tornar um instrumento central na política de acesso às universidades públicas. Sua adoção como critério de seleção nacional mudou a dinâmica da concorrência e, ao mesmo tempo, colocou novos desafios para os estudantes da escola pública. Essa mudança, embora tenha ampliado o acesso, não garante, por si só, uma formação docente sólida e crítica. O ingresso facilitado, especialmente em instituições privadas, muitas vezes ocorre em cursos com propostas pedagógicas frágeis, o que reforça a necessidade de se pensar não apenas no acesso, mas na qualidade e intencionalidade da formação oferecida aos futuros professores.

Com a reformulação de sua estrutura e finalidade, o ENEM passou a assumir um novo papel no cenário educacional brasileiro. Deixou de ser apenas uma avaliação

diagnóstica e passou a funcionar como um mecanismo seletivo unificado, substituindo ou, em alguns casos, complementando os vestibulares tradicionais em diversas instituições públicas e privadas. Essa mudança ampliou as possibilidades de acesso ao ensino superior, sobretudo para estudantes de baixa renda e oriundos da escola pública, ao tornar o processo de seleção mais centralizado, acessível e, em alguma medida, mais democrático.

Além disso, o exame tornou-se critério fundamental para participação em programas de políticas públicas federais voltados à inclusão educacional, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Nesse sentido, o ENEM passou a exercer papel relevante na redistribuição de oportunidades educacionais, contribuindo para a reconfiguração do perfil do corpo discente nas instituições de ensino superior brasileiras.

No entanto, como apontam Mancebo, Vale e Martins (2015), o processo de expansão da educação superior entre 1995 e 2010, embora tenha ampliado significativamente o acesso, também revelou contradições importantes. As autoras alertam que “deve-se atentar para alguns efeitos perversos desse mesmo processo, particularmente no que tange ao perfil dos cursos e das carreiras criados pelas instituições privadas, cuja expansão se dá sob a influência direta de demandas mercadológicas” (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p. 33). Com isso, evidencia-se uma tendência à mercantilização da educação, com cursos de licenciatura muitas vezes aligeirados, desarticulados das demandas sociais e distantes das necessidades formativas reais dos futuros professores. Essa lógica fragiliza a qualidade da formação docente e compromete o papel social da universidade, especialmente no que diz respeito à promoção de uma formação crítica e comprometida com a transformação da realidade.

A Lei de Cotas, promulgada em 2005, surgiu em meio a disputas intensas no campo das políticas educacionais. Ao reservar vagas para estudantes de escolas públicas e para grupos historicamente marginalizados, ela rompe com a ideia de que o mérito pode ser medido sem levar em conta as desigualdades que estruturam a sociedade brasileira. Mas a Lei de Cotas vai além da ampliação do acesso. Ela desafia a universidade a rever seus próprios fundamentos: quem ela acolhe, quem ela exclui, quem ela escolhe ano após ano invisibilizar. Sua existência desloca o debate da neutralidade acadêmica e

escancara a necessidade de reposicionar o ensino superior como espaço de reparação histórica, e não apenas de reprodução das elites.

Ainda hoje, sua continuidade provoca debates acalorados. Há quem questione seus efeitos, seus critérios, sua legitimidade. No entanto, é difícil para não dizer impossível negar que, sem essa política, a promessa constitucional de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos permaneceria restrita ao papel. Ou, talvez pior, limitada a uma minoria que sempre teve acesso a tudo.

Esses avanços evidenciam esforços concretos de democratização e expansão do ensino superior. Mas os desafios continuam. A inclusão efetiva das populações mais vulnerabilizadas e a garantia de qualidade na formação seguem como questões centrais, ainda não plenamente enfrentadas.

A ampliação do acesso ao ensino superior, intensificada sobretudo a partir da década de 1990, está longe de ter ocorrido de forma neutra. Pelo contrário: foi acompanhada por uma forte presença do setor privado, que rapidamente ocupou espaços antes inacessíveis nem sempre, porém, orientado pelos princípios formativos que se poderia esperar. Em muitos casos, os interesses do mercado acabaram se sobrepondo aos compromissos com a formação docente.

Libâneo (2004) argumenta que a formação docente não deve se limitar a uma abordagem técnica e instrumental, mas sim promover o desenvolvimento humano integral. Ele afirma que a formação de professores deve estar ancorada em uma proposta de ensino que une teoria e prática, com o objetivo de promover a emancipação intelectual e social dos educadores. Gatti *et al.* (2019) também apontam que, nos cursos de licenciatura, sobretudo nas instituições privadas, ainda prevalece a lógica das *certificações rápidas*, em vez de um compromisso com uma formação consistente e crítica.

Essa tendência compromete a construção de uma docência comprometida com a transformação da realidade educacional.

A crescente oferta de cursos à distância, nem sempre sustentada por propostas pedagógicas consistentes, reforça esse cenário de desresponsabilização institucional. Nessa lógica, prevalecem modelos de ensino padronizados, com pouco espaço para a construção de saberes pedagógicos contextualizados e socialmente comprometidos.

Como observa Gatti (2014), a ausência de uma política nacional integrada para a qualificação inicial de professores tem contribuído diretamente para o esvaziamento dos

cursos de licenciatura e para o enfraquecimento da docência no país. A autora destaca ainda que, ao priorizarem a flexibilização curricular e a racionalização de custos, muitas instituições acabam por oferecer uma formação superficial, pouco comprometida com os desafios reais da prática educativa.

Gatti (2010) analisa que os cursos de formação de professores, particularmente as licenciaturas, carregam fragilidades históricas que ainda hoje ecoam: baixa valorização institucional, escassa articulação com a prática pedagógica e sobrecarga de disciplinas teóricas, muitas vezes descontextualizadas. Esses fatores, segundo a autora, comprometem a construção de uma formação mais sólida e crítica, capaz de articular teoria e prática de forma significativa e alinhada aos desafios reais da docência. O que nos mostra que a precarização da formação docente não começou com as reformas mais recentes. Ela faz parte de um processo mais longo, marcado pela desvalorização da profissão e pelo enfraquecimento dos compromissos ético-pedagógicos das instituições formadoras.

Garcia, Silva e Alexandre (2012) também observam que muitos cursos de licenciatura, sobretudo nas redes privadas, têm seguido uma lógica tecnicista com formações rápidas, desconectadas das exigências de uma educação que enfrente, de fato, a questão étnico-racial.

Para os autores, “as licenciaturas são pensadas como negócios, formando professores à grosso modo” (GARCIA; SILVA; ALEXANDRE, 2012, p. 287), o que compromete a construção de práticas pedagógicas críticas e socialmente comprometidas.

Essa realidade escancara a distância entre o que os cursos propõem e o que, de fato, os professores vivenciam no chão da escola seja ela pública ou privada evidenciando a fragilidade da base formativa desses futuros docentes.

Embora as diretrizes legais abranjam tanto a educação básica quanto o ensino superior no Brasil, boa parte das discussões sobre a implementação da Lei 10.639/03 permanece centrada no ensino público. Pouco se reflete sobre o papel das instituições privadas nesse processo. Como pontua Luana Tolentino (2022, p. 144): “Quando se pensa na efetivação da Lei n. 10.639/03, as discussões sempre giram em torno da escola pública [...]. E as escolas privadas? Qual o lugar delas nesse debate?” A provocação da autora dialoga diretamente com o recorte desta pesquisa, que busca compreender como a formação inicial de professores, mesmo em instituições privadas, pode (ou não)

assumir um compromisso efetivo com a construção de práticas pedagógicas antirracistas e transformadoras.

Ao situar o setor privado nesse debate, pretende-se não apenas preencher uma lacuna investigativa, mas também contribuir para a construção de políticas e práticas que enfrentem as desigualdades raciais desde a formação dos educadores.

Nesse contexto de expansão do ensino superior atravessado por desigualdades, lógicas mercantis e fragilidades formativas, torna-se urgente repensar o lugar que as instituições ocupam na construção de uma educação comprometida com a justiça racial. Se nas universidades públicas persistem entraves históricos, o setor privado ainda que em plena ascensão segue, em muitos casos, afastado do debate sobre equidade e responsabilidade na formação docente. É a partir dessa provocação que o próximo capítulo se debruça sobre as relações étnico-raciais no Brasil e os sentidos da Lei 10.639/03 como marco na luta por uma formação que reconheça o ensino como ato político e eticamente implicado com a transformação.

A compreensão do curso de Pedagogia, e sua função social, exige um olhar atento à história do próprio ensino superior brasileiro. As universidades, desde sua criação, foram moldadas por interesses econômicos, religiosos e políticos que deixaram marcas profundas nas formas de ensinar e de incluir — ou excluir — determinados grupos. Para situar esse contexto de forma mais ampla, apresentamos a seguir uma linha do tempo que sintetiza os principais marcos da evolução do ensino superior no Brasil.

Evolução do Ensino Superior no Brasil

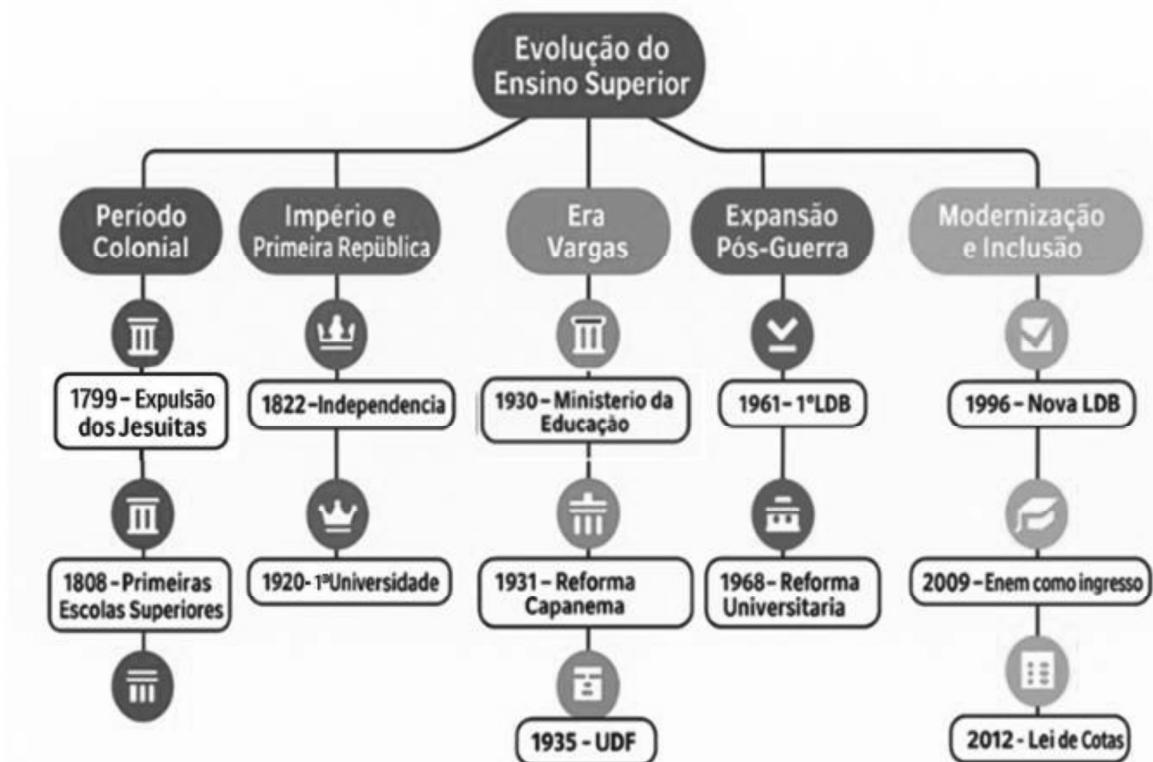


Figura 2 - Esquema representativo dos principais eventos que marcaram a trajetória do ensino superior no Brasil. Fonte: Elaborado própria (2025).

A trajetória apresentada acima evidencia que o ensino superior brasileiro nasceu e se consolidou em meio a desigualdades estruturais que persistem até hoje. Desde sua origem colonial, voltada à formação das elites, até os esforços recentes de inclusão e democratização, o que se observa é um percurso marcado por avanços lentos e parciais.

A nossa história não pode ser lida de forma neutra. Cada reforma, cada nova lei representa também um campo de disputa por sentidos, por acesso e poder. O reconhecimento da educação como um direito e a criação de políticas afirmativas, como a Lei de Cotas, representam conquistas históricas, mas não eliminam os mecanismos sutis de exclusão que seguem presentes nas universidades. Compreender essa história é, portanto, reconhecer que a luta por uma educação superior mais justa e plural continua sendo uma tarefa política e coletiva.

A compreensão desse percurso histórico é fundamental para refletirmos sobre a permanência de desigualdades e sobre o papel da universidade na promoção da equidade racial. É nesse cenário histórico, de avanços e resistências, que se insere o

debate acerca da formação de professores e da implementação da Lei 10.639/03, temas que norteiam as próximas análises deste trabalho.

1.1 Curso de Pedagogia no Brasil: Formação, Reformas e Desafios

O curso de Pedagogia, no Brasil, foi se desenvolvendo à medida que o ensino superior ganhava forma e acompanhava as mudanças educacionais de cada período. Sua criação oficial data de 1939, na antiga Universidade do Brasil instituição que, mais tarde, passou a se chamar UFRJ, conforme estabelecido pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril.

Ao revisitá-la essa origem, comprehende-se que a identidade do curso se constitui entre expectativas sociais distintas — formar técnicos para o sistema e formar docentes críticos —, tensão que ainda atravessa os debates atuais sobre currículo.

Naquele período, a Faculdade Nacional de Filosofia tinha papel importante na formação de profissionais da educação, sendo responsável por organizar cursos que vinham definindo os rumos do ensino superior no país. Foi nesse ambiente que o curso de Pedagogia começou a tomar corpo. Inicialmente, adotava o chamado modelo “3+1”: os três primeiros anos eram voltados ao bacharelado, com enfoque teórico, enquanto o quarto ano, dedicado ao Curso de Didática, era voltado a quem pretendia atuar como professor. Esse último ano garantia o título de licenciado, enquanto os demais recebiam o diploma de bacharel.

Essa configuração inicial ajuda a compreender a persistência de dicotomias entre teoria e prática. Entendemos que, se esse distanciamento não for superado, a formação docente seguirá limitada e impotente para enfrentar, de modo consequente, as desigualdades raciais e sociais presentes na escola.

Um detalhe significativo dessa organização era a autorização concedida, via portaria ministerial, para que os licenciados atuassem como professores no ensino secundário. Embora essa medida ampliasse o campo profissional, também provocava críticas quanto à consistência e à profundidade do ensino oferecido.

De acordo com Saviani (2007, p. 39), o currículo do curso de Pedagogia à época incluía as seguintes disciplinas obrigatórias:

1º ano: Complementos da matemática, história da filosofia, sociologia, fundamentos biológicos da educação, psicologia educacional.

2º ano: Psicologia educacional, estatística educacional, história da

educação, fundamentos sociológicos da educação, administração escolar.

3º ano: Psicologia educacional, história da educação, administração escolar, educação comparada, filosofia da educação.

Ao analisar essa proposta curricular, percebo que o curso de Pedagogia nasceu marcado pela tensão entre a transmissão de saberes técnicos e a formação de um educador crítico. Essa ambiguidade inicial, longe de ser superada, atravessa as sucessivas reformas e ainda repercute nas concepções de docência e de currículo presentes nas universidades.

Segundo Scheibe (2011), a partir desse período, o curso de Pedagogia passou por reestruturações importantes. Nos três primeiros anos passou a contar com disciplinas obrigatórias, que buscavam oferecer uma base teórica comum. No quarto ano, além da formação em Didática que combinava teoria e prática, foram incluídas disciplinas optativas, permitindo maior autonomia aos estudantes na escolha do percurso formativo. Com o tempo, o tradicional curso foi substituído por componentes curriculares voltados para discussões pedagógicas mais amplas, refletindo as novas abordagens na área da educação. Mesmo com essas reformulações, a distinção entre os diplomas foi mantida. Os alunos que cursavam apenas as disciplinas optativas do último ano recebiam o título de bacharel, enquanto os licenciados eram aqueles que concluíam o percurso completo, incluindo a formação pedagógica.

Essas leituras me ajudam a compreender que as reformas educacionais não são meros ajustes técnicos, mas expressões de projetos de sociedade. Quando o curso de Pedagogia se estrutura a partir de lógicas produtivistas, o que se redefine, na verdade, é o próprio sentido da docência — ora vista como vocação transformadora, ora reduzida à execução de tarefas prescritas.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, representou um marco importante para os cursos de licenciatura, ao estabelecer novas orientações para a preparação de professores. Em especial, a Resolução CNE/CP nº 2/1996 propôs a reorganização dos currículos, centrando a docência na educação básica como eixo formador. Ainda assim, o curso de Pedagogia continuou a enfrentar indefinições quanto à sua identidade, revelando tensões entre o aprofundamento teórico e as exigências de um perfil cada vez mais técnico e funcional.

Essa tentativa de reordenamento provocou discussões intensas sobre o papel do pedagogo e os rumos possíveis de sua atuação nas escolas. A proposta curricular foi

então estruturada em três núcleos: o primeiro voltado à base teórica, o segundo às práticas pedagógicas, o terceiro ao estágio supervisionado. A ideia era aproximar a formação universitária dos desafios concretos da sala de aula, promovendo uma formação reflexiva e crítica. Contudo, essa articulação nem sempre se concretizou na prática. Em muitas instituições, os currículos seguiram fragmentados, com disciplinas que pouco dialogam entre si ou com contexto escolar da educação básica.

Dentro desse processo de reestruturação, o curso de Pedagogia também passou por mudanças significativas. Até então vinculado às tradicionais Faculdades de Filosofia, o mesmo passou a ser oferecido exclusivamente nas recém-criadas Faculdades de Educação, refletindo uma nova lógica estabelecida pela Reforma Universitária. Essa alteração foi formalizada através do Parecer CFE nº 252/1969 e da Resolução CFE nº 2/1969, que estabeleceram tanto o currículo mínimo quanto a duração do curso. O objetivo era construir uma nova base para a formação pedagógica no país, mas, como acontece com qualquer mudança estrutural, seus impactos não foram homogêneos. Ainda hoje, as diretrizes determinantes nesse período são frequentemente revisitadas nos debates sobre ensino e formação de professores.

O Parecer CFE nº 252/1969, em seu terceiro parágrafo, estabeleceu critérios específicos para a concessão de habilitações dentro do curso de Pedagogia, evidenciando o esforço de direcionar a formação para diferentes campos da prática pedagógica. Entre as mudanças trazidas por essas diretrizes, uma das mais significativas foi a inclusão da disciplina de Didática – até então optativa – como componente obrigatório do currículo. A medida refletia uma escolha política e pedagógica: a formação dos pedagogos deveria ter como foco principal sua atuação como docentes, sobretudo nas Escolas Normais.

A substituição do título de bacharelado pelo de licenciado evidenciou esse redirecionamento, reafirmando a docência como eixo estruturante da formação. No entanto, essa centralidade vinha acompanhada de uma concepção *tecnicista*, mais voltada ao controle da prática do que à construção de uma atuação crítica e emancipatória. A Didática, que até então era tratada como uma área autônoma, oferecida de forma separada, passou a ocupar lugar estruturante no currículo. Além disso, para que o estudante pudesse obter uma habilitação específica, tornou-se necessário comprovar experiência no magistério uma exigência que seria oficializada mais adiante pelo Parecer CFE nº 867/1972.

Entre os principais objetivos do Parecer CFE nº 252/1969 estava a reorganização do curso de Pedagogia, com ênfase na formação de profissionais da educação e na possibilidade de obtenção de títulos de especialização. E que ao mesmo tempo, promoveu a equivalência entre licenciatura e bacharelado e fixou a duração do curso em quatro anos, consolidando uma estrutura que, embora normativa, ainda gerava controvérsias sobre os caminhos formativos da profissão docente.

Essa reconfiguração curricular, contudo, foi aprofundada e redirecionada pela promulgação da LDB de 1971, implementada durante o regime militar. A nova legislação reforçou a lógica de adequação do curso de Pedagogia às exigências técnicas e administrativas impostas pelo regime, aprofundando a dissociação entre formação dos educadores e compromisso social. A perspectiva crítica, voltada à transformação da realidade escolar, foi sendo ofuscada por um discurso de eficiência e controle. Nesse período, a formação de especialistas passou a ser priorizada, o que acabou enfraquecendo a preparação docente e gerando críticas entre educadores e pesquisadores.

Libâneo (2007, pp. 12-13) ressalta que, entre o final dos anos 1970 e o início da década de 1980, a Educação passou por transformações importantes, refletindo um momento de revisão e questionamento sobre os rumos da formação pedagógica no país. Segundo o autor, ela

[...] marca o início da campanha pela transformação do curso de Pedagogia num curso de formação de professores. O arrefecimento do controle político e da censura pelos militares, junto com resistências dos setores de esquerda organizados, favoreceu a produção de pesquisas e publicações no campo da educação contra práticas autoritárias e ideológicas no regime militar. Disso resultou a realização, em São Paulo, na PUC, da I Conferência Brasileira de Educação (CBE), quando já existia o chamado Comitê Pró-Participação na formação do educador, com a participação de nomes expressivos das faculdades de Educação. O que movia esse comitê eram as críticas aos Parecer 252/69 e às indicações de Valnir Chagas, tidos como tecnicistas, destinados a consolidar a educação tecnicista baseada na racionalidade técnica, na busca de eficiência e produtividade, contra um educação crítica e transformadora. Havia um alvo paralelo das críticas, que era a Lei 5.540, que regulava todo o ensino superior na perspectiva tecnicista.

A fala de Libâneo nos ajuda a enxergar algo que, muitas vezes, preferimos não ver: a formação de professores sempre esteve dividida entre dois caminhos. De um lado, o

projeto que prioriza a técnica e o controle; de outro, aquele que acredita na potência da educação crítica. Essa disputa, longe de ter sido superada, ainda atravessa os currículos de Pedagogia, moldando e limitando o jeito como preparamos quem vai ensinar.

Em meio a esse processo de críticas à organização curricular e à formação tecnicista, Vargas (2016) observa que tais questionamentos se intensificaram ao longo da década de 1980. Como reflexo desse cenário, algumas Faculdades de Educação reformularam seus currículos mesmo sob a vigência do Parecer CFE nº 252/1969. Foi nesse período que o movimento pela revalorização da escola pública também ganhou fôlego, culminando na criação dos Comitês Pró-Reformulação dos Cursos de Pedagogia (1980) e da Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador (1983) que, em 1990, daria origem à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Como observam Mancebo, Vale e Martins (2015), os sistemas educacionais não estão imunes às pressões do mercado e da lógica mercantilista. Pelo contrário, “foram induzidas alterações substantivas no trabalho docente, no que tange tanto à formação quanto à produção de conhecimento, sob a regência de um ideário que apela à economia de mercado [...] e suprime diversos direitos e conquistas sociais transmutados em serviços, regidos por um intenso processo de mercantilização” (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p. 46). O que se apresenta como avanço serve muitas vezes para camuflar retrocessos. Sob o rótulo da “modernização”, os currículos são reorganizados para atender a lógicas produtivistas e tecnocráticas, negligenciando as necessidades formativas da escola pública. O que se perde nesse movimento é justamente a possibilidade de uma formação que desperte consciência, diálogo e ressignificação da prática educativa.

Essa leitura ressoa nas críticas de Gatti (2019). Ela denuncia uma inflexão nas políticas de formação docente, uma tendência marcada pela valorização de modelos tecnicistas, voltados à certificação rápida e à adaptação ao mercado, em detrimento de processos formativos críticos, reflexivos e emancipatórios, comprometidos com os desafios sociais da educação pública. Segundo Gatti, o crescimento expressivo da oferta, sobretudo nas instituições privadas, tem revelado uma fragilidade preocupante: embora seja formado um número maior de professores, esses profissionais chegam à Escola com vínculos frágeis com a prática e com baixa capacidade crítica. O risco, como aponta ela, é que a formação se transforme em produto de consumo, desconectado das

demandas sociais – muitas das quais urgentes – e das desigualdades que atravessam o cotidiano escolar.

Ao lado de Gatti, outras vozes se somam a essa crítica. Gatti e Barreto (2009) ressaltam a perda do vínculo com escolas experimentais e a ausência de uma base prática sólida nos cursos, elementos que comprometem a identidade docente e a qualidade do ensino. Pimenta, por sua vez, defende uma formação ancorada na práxis e no compromisso ético-político com a transformação social. Em outro trabalho (2017), Gatti retoma esse debate ao denunciar a tendência de reduzir a Didática a um conjunto de técnicas descontextualizadas, desvinculando-a de sua função crítica e articuladora entre saberes e práticas. Saviani, igualmente, aponta os riscos da condução tecnicista da qualificação docente, promovida por reformas educacionais que ignoram a realidade das escolas públicas e os sentidos históricos da docência.

Esses autores nos alertam que enfrentar os impasses da construção da identidade docente requer mais do que o cumprimento de diretrizes formais. É preciso formular propostas curriculares que reafirmem a ética, a criticidade e o compromisso com a transformação social: condição de dialogar com as contradições do campo educacional e com as urgências da escola pública brasileira. Ao longo do tempo, os caminhos seguidos pelo curso de Pedagogia e pelas políticas públicas de educação vêm moldando, de forma direta, os rumos da formação docente no Brasil. A cada nova diretriz ou reformulação curricular, modificam-se tanto as atribuições esperadas do pedagogo quanto o lugar que ele ocupa nos diferentes níveis de ensino.

Essas normativas não se limitaram a reorganizar conteúdos ou incluir novas disciplinas. Elas propuseram uma mudança mais profunda: redefinir o sentido da formação, aproximando-a das experiências concretas vividas nas escolas. Como resultado, cresceu a pressão por práticas pedagógicas que considerassem as desigualdades sociais, a diversidade cultural, as condições reais de funcionamento das escolas públicas e a complexidade do trabalho docente.

Nesse contexto, os cursos de licenciatura, especialmente o de Pedagogia, foram desafiados no sentido de repensar suas propostas formativas. Era preciso reconsiderar não só o que se ensina, mas como se ensina, as prioridades e as realidades sociais às quais elas devem responder. Era necessário, por exemplo, garantir experiências práticas desde os primeiros anos, fortalecer o vínculo com a Escola e integrar conteúdos de forma não fragmentária.

Ao mesmo tempo em que se expandiam as funções atribuídas ao(à) Pedagogo(a), desde a docência na Educação Infantil e os anos iniciais até a gestão e o acompanhamento pedagógico, aumentava também a cobrança por uma formação capaz de contemplar efetivamente essa multiplicidade de atribuições. Esse tensionamento reacendeu o debate sobre a coerência entre o perfil profissional esperado e os limites estruturais, políticos e pedagógicos dos cursos, revelando fragilidades que persistem até hoje.

É nesse ponto que as normativas legais e os debates acadêmicos se encontram, revelando que a formação docente não se define apenas por diretrizes, mas por escolhas políticas, disputas de sentidos e lutas por reconhecimento. No tópico seguinte, analisamos como essas tensões se expressam nas políticas de formação e nas interpretações de pesquisadores que, há décadas, interrogam o lugar da docência na construção de uma escola democrática.

Ao revisitarmos a história do curso de Pedagogia, evidencia-se que sua constituição acompanha os movimentos de transformação política, social e educacional do país. Essa trajetória, atravessada por disputas de concepções e reformas sucessivas, ajuda a compreender por que a formação docente ainda se encontra em constante redefinição. Para visualizar esse percurso de modo sintético e articulado, apresentaremos a seguir um mapa mental com os principais marcos legais e mudanças curriculares que influenciaram a identidade do curso ao longo das décadas.

Mapa Mental Organizado: Evolução do Curso de Pedagogia

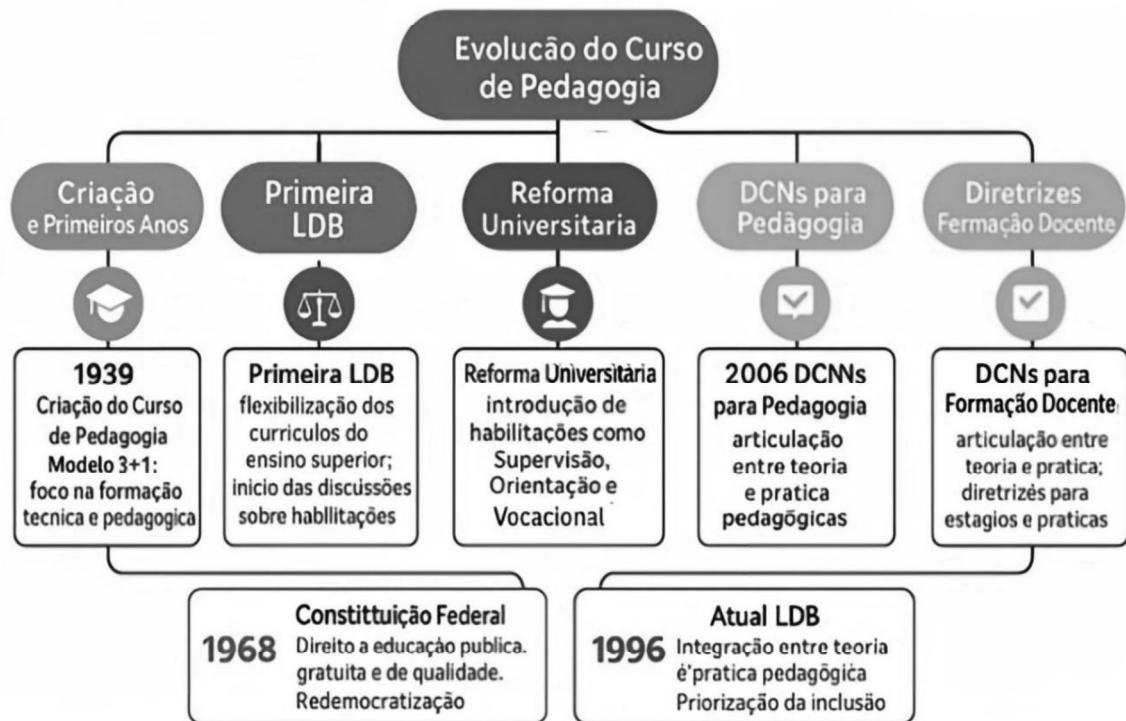


Figura 2 - Esquema representativo dos principais eventos que marcaram a trajetória do curso de Pedagogia Brasil. Fonte: Elaborado própria (2025).

O mapa mental acima nos faz ver que o curso de Pedagogia sempre refletiu as disputas e contradições presentes no campo educacional brasileiro. Ao longo das décadas, a formação do pedagogo foi sendo tensionada entre a técnica e a reflexão crítica, entre o fazer e o pensar, entre o trabalho pedagógico e a docência como base identitária.

Compreende-se que essas mudanças, embora indiquem avanços formais, também revelam permanências que precisam ser problematizadas. A fragmentação curricular e a recorrente indefinição do papel do pedagogo expressam não apenas dilemas teóricos, mas também escolhas políticas sobre que tipo de profissional se deseja formar e a serviço de que projeto de sociedade. Assim, revisitar esse percurso histórico é fundamental para entender por que ainda enfrentamos tantos desafios na efetivação de uma formação docente crítica, ética e antirracista.

Esse panorama histórico, ao mesmo tempo que revela avanços, evidencia também as contradições que seguem presentes na estrutura dos cursos de Pedagogia. Compreender essa trajetória é essencial para analisar, nos capítulos seguintes, como as políticas de formação docente têm dialogado — ou não — com os princípios da educação antirracista e com a efetivação da Lei 10.639/03.

1.2 Formação

A trajetória da docência no Brasil tem sido marcada por mudanças profundas, em permanente diálogo com os contextos sociais, políticos e econômicos de cada época. Desde o período colonial, como já discutido, a educação foi moldada por uma lógica de controle, voltada à catequese e à manutenção da ordem.

No século XIX, a criação das Escolas Normais institucionalizou a formação de professores, mas manteve uma visão tecnicista e tecnocrática do magistério, centrada na reprodução e repetição de conteúdos e nas disciplinas. Com a expansão do sistema educacional ao longo do século XX, ficou evidente a necessidade de repensar essa lógica. Foi nesse movimento que surgiram os cursos de licenciatura, buscando ainda que de forma desigual consolidar a docência como uma profissão com identidade e propósito próprios.

As primeiras tentativas de regulamentar o percurso formativo de docentes ocorreram nas décadas de 1930 e 1940, com as Reformas Francisco Campos (1931) e Capanema (1942), as quais vincularam oficialmente a docência ao ensino secundário. No entanto, foi apenas a partir da década de 1960 que se iniciou uma reflexão mais aprofundada sobre a necessidade de integrar teoria e prática na qualificação dos(as) educadores(as). Sob essas circunstâncias, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) representou um marco decisivo, pois redefiniu critérios de atuação, estabeleceu requisitos formais para o exercício da docência e determinou as instituições responsáveis pela preparação pedagógica dos profissionais da educação.

Um movimento importante nesse percurso foi a publicação do Decreto nº 8.752/2016, que reforça a necessidade de estreitar os laços entre as instituições formadoras e as escolas de Educação Básica. O texto propõe princípios que devem nortear a preparação dos educadores em todo o país. No artigo 2º, o decreto organiza essa proposta em alguns eixos centrais, entre eles:

VI – a articulação entre formação inicial e continuada, considerando os diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino;

VII – a formação compreendida como processo essencial à profissionalização docente, integrada ao cotidiano escolar e aos saberes da prática;

VIII – a valorização dos profissionais da educação como agentes centrais do processo educativo, com direito à formação contínua e ao acesso a vivências e atualizações que melhorem a qualidade da

educação básica;

X – o reconhecimento das escolas como espaços fundamentais tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada;

XII – a elaboração de projetos pedagógicos que assegurem sólida base teórica, interdisciplinaridade e articulação entre teoria e prática;

XIII – a concepção do espaço educativo como ambiente de convivência cooperativa, criativa e seguro, capaz de potencializar estudantes e profissionais da educação (BRASIL, 2016, p. 2)

Saviani e Duarte (2000, 2010) apontam que, apesar dos avanços promovidos pela LDB, a formação docente no Brasil permaneceu, em muitos aspectos, ancorada em uma lógica instrumentalista. Para os autores, essa preparação oscilou historicamente entre dois extremos: de um lado, o modelo tecnicista, que moldava o professor como mero executor de métodos; de outro, uma perspectiva demasiadamente teórica, alheia às realidades concretas das escolas. Essa ausência de equilíbrio gerou sucessivas reformulações curriculares, sem, no entanto, solucionar os desafios vivenciados no cotidiano da prática docente.

Segundo Romanowski (2012) os debates sobre a formação docente, na década de 1990, passaram a dar maior ênfase à articulação entre ensino e pesquisa, ao fortalecimento da dimensão prática e à complexidade da ação pedagógica, sinalizando uma transição rumo a uma formação mais crítica e abrangente. Como aponta esta autora, “a maioria dos apontamentos nos textos fomenta a necessidade de articulação entre teoria e prática e considera o trabalho pedagógico como núcleo fundamental dessa relação” (ROMANOWSKI, 2012, p. 914).

Não obstante o avanço das discussões, Arantes e Gebran (2014) observam que as mudanças estruturais no curso de Pedagogia tardaram a se concretizar. Por quase três décadas, o preparo para a docência permaneceu vinculado ao Parecer CFE nº 252/1969, até que a promulgação da LDB nº 9.394/1996, como já mencionado, redefiniu os parâmetros legais para o exercício do magistério. Complementando esse movimento, o Decreto nº 8.752/2016 reforça a necessidade de integrar formação inicial e continuada, destacando a articulação entre teoria e prática e o reconhecimento da escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional docente.

Quando se olha com atenção para os cursos de Pedagogia, percebe-se que essas normativas indicam um determinado caminho: o de reorganizar os currículos, tentando aproximar a formação docente dos desafios reais da sala de aula. No papel, a proposta era construir um percurso mais integrado, conectado à prática e à complexidade da

Educação contemporânea. Mas, na prática, esse movimento ainda esbarra em muitas barreiras. Há avanços, sem dúvida, mas também silêncios que permanecem. E entre eles, talvez o mais persistente seja a dificuldade de tratar as relações étnico-raciais como parte central da formação, e não como algo periférico ou pontual. Ao longo deste capítulo, essa vazio formativo volta a aparecer, mostrando que ainda há um longo caminho entre a intenção e a efetivação.

As Resoluções CNE/CP nº 1/1999 e nº 1/2002 ampliaram significativamente o campo de atuação do pedagogo, ao mesmo tempo em que consolidaram a exigência de formação superior para os profissionais da educação básica. Na sequência, o Parecer CNE/CP nº 5/2005 e a Resolução CNE/CP nº 1/2006 aprofundaram os princípios orientadores do percurso formativo, valorizando aspectos como a interdisciplinaridade, a relevância social da educação e a integração efetiva entre teoria e prática. Essas diretrizes buscaram romper com a lógica fragmentada do ensino, promovendo uma preparação mais abrangente e coerente com as necessidades do cenário educacional contemporâneo.

Em continuidade a esse processo, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, redefiniu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. O documento ampliou as perspectivas de articulação entre os cursos de licenciatura e as demandas contemporâneas da educação, com ênfase nos direitos humanos, na diversidade e na inclusão. Além disso, reafirmou o papel da formação docente como prática reflexiva, crítica e comprometida com a transformação social.

A Resolução nº 2/2015 representa um passo importante ao reafirmar que formar professores é, antes de tudo, um compromisso *ético* e *político*. No entanto, para que esse documento não se limite ao plano meramente teórico e abstrato das intenções, é preciso que as instituições abracem efetivamente seus princípios, integrando-os de forma concreta aos projetos pedagógicos. Sem um diálogo real entre Universidade e Escola, e sem a devida atenção às condições reais de trabalho e de formação, inclusive as diretrizes mais promissoras correm o risco de não sair do papel, perdendo sua força justamente onde mais deveriam fazer diferença: no chão da escola.

Em consonância com esse movimento, a Resolução CNE/CP nº 1/2006, por meio de seu artigo 3º, estabeleceu princípios fundamentais para os processos de ensino e aprendizagem voltados à formação docente. Dentre eles, destaca-se a necessidade de

uma abordagem plural, interdisciplinar, comprometida com a realidade escolar e com as demandas sociais de modo geral. Tais princípios englobam dimensões como a contextualização do ensino, o compromisso ético, sensibilidade estética e afetiva, além da articulação entre saberes teóricos e práticos, tendo como horizonte a cidadania crítica e a transformação social.

Apesar da densidade e do potencial transformador desses princípios, sua aplicação prática nos cursos de Pedagogia ainda é bastante limitada. Muitos programas formativos permanecem distantes das escolas e pouco articulados com as realidades sociais dos educandos. A integração entre teoria e prática, embora prevista em documentos oficiais, nem sempre se efetiva de maneira sistemática, o que fragiliza a formação ética, crítica e sensível/estética dos futuros docentes.

Neste sentido, o artigo 3º da Resolução CNE/CP nº 1/2006 explicita os fundamentos que devem orientar os processos de ensino e aprendizagem voltados à formação do(a) Pedagogo(a), destacando valores como interdisciplinaridade, contextualização, compromisso social e sensibilidade estética-afetiva:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

- I – o conhecimento da escola como organização complexa, responsável por promover a educação para e na cidadania;
 - II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
 - III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.
- (Resolução nº 1 do CNE/CP de 15 de maio de 2006)

Estes princípios evidenciam uma concepção de formação docente comprometida com a transformação social e com o reconhecimento da Escola como espaço fundamental para a construção de saberes. No entanto, ainda há um descompasso entre o que se prevê nas normativas e o que se realiza na prática cotidiana dos cursos, revelando a urgência de repensar o vínculo entre Universidade e Escola, bem como a efetivação desses princípios nos projetos pedagógicos.

Entre essas competências, destacam-se: a valorização dos princípios democráticos, a compreensão do papel social da escola, o domínio e a articulação interdisciplinar dos conteúdos, o aprofundamento dos saberes pedagógicos, a capacidade investigativa voltada à melhoria da prática docente e a gestão do próprio percurso formativo (BRASIL, 2006).

Embora o Decreto nº 8.752/2016 tenha sistematizado um conjunto de competências para a formação de professores, muitas dessas orientações já apareciam, ainda que de forma menos explícita, em diretrizes anteriores em especial na Resolução nº 1/2006. Essa resolução propôs uma mudança importante ao unificar os cursos de Pedagogia, eliminando as habilitações específicas que, por muito tempo, fragmentaram o currículo e enfraqueceram a identidade da formação. A ideia era construir um percurso mais integrado e coerente com os desafios da docência. Ainda assim, a proposta gerou tensões. Muitos questionaram se seria possível reunir, em um único curso, todas as dimensões exigidas para o exercício profissional com a profundidade e o compromisso que a prática docente demanda.

Mesmo propondo um distanciamento dos modelos tecnicistas e fragmentados, a Resolução nº 1/2006 ainda encontra limites na prática, há muitos obstáculos para que a articulação entre teoria e prática se concretize de forma consistente e efetiva. Em grande parte dos cursos, o vínculo com a realidade da docência permanece frágil e pouco integrado ao cotidiano das escolas.

Ao mesmo tempo, o desenvolvimento profissional dos professores tem sido atravessado por transformações mais amplas impulsionadas pela globalização. Essas mudanças afetam a forma como o conhecimento é produzido e organizado, influenciam os currículos e ampliam as expectativas sobre o papel do docente. As exigências do mundo do trabalho, somadas à presença crescente das tecnologias, impõem aos professores o desafio de responder criticamente às demandas de um tempo em constante e rápida mudança. Como aponta Pimenta (1997), compreender essas interações é essencial para repensar tanto os conteúdos quanto a função do professor diante dos dilemas sociais contemporâneos.

Para Selma Garrido Pimenta (1997), a qualificação docente deve ser entendida como um processo contínuo, que articula formação inicial e continuada, mas não se limita às etapas formais. Trata-se, sobretudo, de um movimento de autoformação, no qual os saberes docentes emergem do confronto com a prática e das experiências vividas no

cotidiano escolar. Como destaca a autora,

[...] pensar sua formação significa pensá-la como um continuum de formação inicial e contínua. Entenda, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que reflete na e sobre a prática. (PIMENTA, 1997)

Esta concepção atribui centralidade ao saber construído mediante a experiência e reconhece a docência como uma prática reflexiva, em constante reinvenção. Reafirma também a necessidade de cursos que reconheçam o *chão* da Escola como espaço legítimo de produção de saberes, não apenas como local de aplicação de teorias. Maurice Tardif (2014) oferece importantes contribuições para a compreensão da docência como uma atividade ao mesmo tempo intelectual e relacional, ao identificar quatro tipos de saberes que a constituem: (1) os oriundos da trajetória profissional, (2) os saberes curriculares, (3) os disciplinares e (4) os experienciais. Para Tardif, tais conhecimentos não se configuram como prescrições estáticas, mas como construções dinâmicas em constante transformação, continuamente reelaboradas no fazer pedagógico e na interação com a cultura escolar, os sujeitos e desafios do cotidiano. A visão de Tardif ajuda a romper com a ideia de um professor “pronto” ao final da graduação, lembrando-nos que a docência é, acima de tudo, um exercício contínuo de aprendizado e reconstrução.

O que se afirma, na essência, é que os saberes do professor não nascem “prontos” e nem podem ser apenas (re)transmitidos, mas são forjados no atrito entre a experiência cotidiana e a reflexão crítica. Admitir essa condição é um passo importante no sentido de repensar os modelos formativos ainda distantes da nossa realidade escolar.

A concepção da docência como exercício reflexivo e crítico ocupa um lugar central no pensamento de Zeichner (1993), especialmente em diálogo com os princípios defendidos pelo filósofo estadunidense John Dewey (1859-1952). Para estes autores, o professor não deve adotar uma postura passiva diante do conhecimento ou das prescrições curriculares, mas deve constituir-se como sujeito ativo e reflexivo, capaz de compreender o contexto em que atua, analisando criticamente sua prática para transformá-la com intencionalidade numa realidade concreta, socialmente faladio. Neste sentido, Zeichner destaca que “a ação reflexiva implica uma consideração ativa,

persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz" (ZEICHNER, 1993, p. 18). Ao destacar a dimensão reflexiva da prática docente, Zeichner reafirma que *ensinar não é apenas transmitir*: é escutar, duvidar, criticar, rever, edificar, enfim, um convite a pensar o papel do(a) Professor(a) como sujeito que atua consciente e intencionalmente.

Essa abordagem reforça a compreensão de que o ato de ensinar é, ao mesmo tempo, político, ético e situacional, ou seja, contextualmente situado. Por isso, demanda abertura ao pensamento crítico e compromisso com a transformação social. O Educador que assume uma postura crítico-reflexiva sabe ir além da busca por resultados imediatos e adotar uma atuação pautada na ética e no engajamento, mesmo frente às limitações impostas pelas instituições.

Tais perspectivas reforçam que o papel do docente não se limita à obtenção de títulos acadêmicos. Constrói-se na ação cotidiana do(a) Educador(a), nas escolhas que faz, nos vínculos que estabelece com os alunos e nas formas como enfrenta os desafios impostos pela escola e pela sociedade. O exercício da docência exige muito mais do que domínio técnico: abertura à escuta, apropriação crítica de fundamentos pedagógicos, disposição para lidar com a precarização estrutural, a sobrecarga e os limites estruturais que marcam o fazer educativo. Ensinar, nesse sentido, é um gesto político e permeado de sensibilidade: trata-se de mobilizar saberes, criar espaços de encontro e contribuir para a formação de sujeitos críticos, autônomos, emancipados e socialmente comprometidos.

Entre os muitos aspectos ainda pouco enfrentados na formação inicial de professores, destaca-se a urgência de prepará-los para lidar com a diversidade cultural e com as relações étnico-raciais no cotidiano escolar. A aprovação da Lei 10.639/03 representou um passo importante ao tornar obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira. No entanto, seguem evidentes as fragilidades na formação voltada ao enfrentamento crítico, situado e transformador dessas temáticas. Essas ausências não decorrem apenas de falhas pontuais nos currículos, mas se conectam diretamente às desigualdades históricas que marcam a sociedade brasileira. Enfrentá-las implica construir práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista, inclusiva e plural.

Dourado (2015) chama atenção para a necessidade de fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e as escolas de Educação Básica, defendendo uma

articulação mais efetiva e, sobretudo, *dialógica*. Para o autor, esse movimento deve considerar não apenas os contextos concretos da prática educativa, mas também os fundamentos éticos e políticos que sustentam o exercício da docência. Como afirma Dourado, “a garantia de base comum nacional, sem prejuízo de base diversificada, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente [...], conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática” (DOURADO, 2015, p. 307).

As Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, reforçam essa perspectiva ao defenderem maior coesão e continuidade nos processos de preparação para a docência. Para isso, propõem que os projetos formativos sejam construídos em parceria entre universidades, redes de ensino e escolas, reconhecendo a importância estratégica da cooperação entre esses diferentes agentes. Com base nessa diretriz, ganham relevo a criação e o fortalecimento dos Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação Docente, concebidos em regime de colaboração como uma aposta na construção de percursos mais qualificados e coerentes.

Tendo em vista este cenário, Flores (2017) promove um deslocamento no debate: “Quem são os formadores de professores e quais práticas promovem?”. A autora destaca a necessidade de políticas permanentes que valorizem o papel desses profissionais e assegurem condições concretas para o desenvolvimento de práticas críticas, articuladas e sensíveis aos desafios que atravessam a educação pública.

Ainda que o debate sobre a formação docente tenha se intensificado nas últimas décadas, é importante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) já representava, à época, uma tentativa significativa de reestruturação do modelo de qualificação profissional. Ao estabelecer a exigência do ensino superior para os docentes da Educação Básica, a legislação abriu caminho para a criação de novas modalidades de formação, como os Institutos Superiores de Educação (ISEs) e o Curso Normal Superior.

Bordas (2002) observa que a implementação do Curso Normal Superior ocorreu sem diretrizes claras que orientassem de forma consistente os novos formatos de formação docente, o que gerou disparidades significativas entre as instituições. Enquanto algumas universidades mantinham currículos estruturados, outras reduziram a carga horária e limitaram o acesso às práticas pedagógicas, fragilizando o preparo dos futuros professores. A ausência de parâmetros comuns favoreceu a proliferação de

propostas divergentes, comprometendo a qualidade e a coerência dos processos formativos.

A observação de Bordas evidencia um paradoxo ainda presente na formação docente brasileira: o crescimento numérico dos cursos não tem sido acompanhado pela qualificação efetiva dos processos formativos. Quando a quantidade se sobrepõe à qualidade, forma-se um corpo docente fragilizado, precarizado, que chega à sala de aula com brechas estruturais em sua formação, especialmente em relação a temas que exigem sensibilidade, criticidade e atuação ética diante das desigualdades.

Além disso, Tardif (2014) ressalta que os saberes docentes não se restringem ao conhecimento acadêmico formal, sendo construídos, sobretudo, nas interações cotidianas com os alunos e com a realidade escolar. Ou seja, na experiência vivida. Por isso, o preparo profissional deve ultrapassar o domínio técnico para contemplar incluir o desenvolvimento da autonomia intelectual e da capacidade de reflexão crítica. Entretanto, a formulação das políticas públicas educacionais nem sempre considera a complexidade que envolve o exercício da docência.

Libâneo (2012) argumenta que, embora as diretrizes da LDB e as resoluções do Conselho Nacional de Educação representem avanços na regulamentação da carreira, elas falham em assegurar condições reais para a implementação dessas normativas nas escolas. A ausência de investimento, infraestrutura e valorização do professor compromete o que, em teoria, se apresenta como conquista. Esse descompasso entre a regulamentação e a realidade concreta do trabalho docente se assoma a uma brecha ainda mais profunda: a inexistência de uma política nacional coerente e articulada para a educação de professores. Como analisa Oliveira (2019), essa ausência compromete a qualidade dos cursos, favorece propostas formativas fragmentadas e acentua desigualdades entre as instituições, sobretudo no setor privado, onde a lógica mercadológica tende a se sobrepor ao compromisso social com a educação.

A ausência de um acompanhamento mais rigoroso dos currículos e da formação continuada dos professores resulta em um sistema fragmentado, no qual a responsabilidade pela qualidade da educação é deslocada para os próprios docentes, sem que haja um suporte estrutural efetivo por parte das instituições formadoras e das políticas governamentais.(LIBÂNEO, 2012, p. 85)

Quando Libâneo aponta os riscos de uma formação esvaziada, nos faz lembrar que, na prática, isso significa colocar professores em sala de aula sem ferramentas para

pensar, resistir e criar. Um currículo que não prepara para a transformação, apenas para a reprodução tecnicista, não forma educadores, mas apenas executores. Essa análise revela como a fragilidade das políticas públicas compromete a responsabilidade pela qualidade da Educação, desconsiderando as desigualdades estruturais, os limites materiais e desafios práticos que atravessam a docência, especialmente no contexto das escolas públicas.

Imbernón (2006) ressalta que formar-se como professor não é apenas dominar métodos e conteúdos, mas desenvolver continuamente a capacidade de enfrentar as mudanças, os desafios éticos e as incertezas que atravessam o cotidiano escolar, bem como a sociedade de modo geral. Para este autor, a formação precisa ser compreendida como um processo permanente, crítico e colaborativo, articulando o saber pedagógico à realidade social, favorecendo a autonomia e o compromisso ético- político dos educadores. “Formar professores é, pois, uma tarefa coletiva, contínua, crítica, prática e teórica, conectada ao contexto e à realidade da prática docente” (IMBERNÓN, 2006, p. 29).

A valorização do magistério no Brasil ainda enfrenta inúmeros desafios, historicamente vinculados à precarização das condições de trabalho e à ausência de políticas estruturantes voltadas à formação e à carreira docente. Gatti e Barreto (2009) apontam que a expansão acelerada dos cursos de licenciatura ocorreu sem controle rigoroso de qualidade, resultando na formação superficial de muitos profissionais, especialmente no setor privado. Além disso, Brzezinski (2007) destaca a tensão permanente entre o instituído as normas consolidadas e o instituinte as práticas de resistência e luta pela valorização docente, que muitas vezes emergem das bases.

Sendo assim, torna-se urgente repensar as políticas públicas voltadas à docência, superando medidas paliativas e reafirmando o compromisso com a dignidade profissional dos educadores. Valorizar o trabalho docente não se limita ao reconhecimento simbólico, mas exige investimento concreto em formação inicial e continuada, condições de trabalho e estruturação de planos de carreira que dialoguem com a complexidade e a centralidade da função educativa.

Além disso, a preparação docente no Brasil ainda precisa avançar significativamente no que se refere à diversidade cultural e às relações étnico-raciais. A implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena, enfrenta obstáculos já na etapa inicial da formação, uma vez que os futuros educadores nem sempre são qualificados para

abordar essas temáticas de forma crítica, contextualizada e profunda.

Para que essa lacuna seja superada, Gomes (2017) enfatiza que a formação pedagógica deve incluir debates estruturados sobre o racismo estrutural, capacitando o educador para reconhecer e enfrentar práticas racistas presentes no cotidiano escolar. Como afirma a autora: “A escola deve ser um espaço de resistência ao racismo e de valorização das identidades negras, permitindo que os estudantes reconheçam e valorizem suas origens e culturas.” (GOMES, 2017, p. 98).

Esse argumento reforça que a preparação para o exercício da docência deve estar alinhada a uma pedagogia antirracista, que ultrapasse os limites do currículo formal e promova um ambiente de respeito, escuta e valorização das múltiplas identidades culturais presentes nas escolas.

Se o preparo dos educadores já tem sido historicamente atravessado por desafios estruturais, essa realidade torna-se ainda mais evidente quando se observa a centralidade da questão racial na Educação. O racismo estrutural, profundamente enraizado na sociedade brasileira, manifesta-se no cotidiano escolar de diversas formas, desde a hegemonia de currículos eurocêntricos até a baixa representatividade de docentes negros nas instituições de ensino. Como aponta Munanga (1999),

[...] o racismo institucionalizado no Brasil se expressa na escola tanto pela ausência de professores negros no corpo docente quanto pela negação da história africana e afro-brasileira nos currículos. Esse silenciamento contribui para a manutenção das desigualdades e reforça estereótipos que desqualificam as identidades negras. (MUNANGA, 1999, p. 89)

A leitura de Munanga revela claramente isso que muitas vezes é normalizado, naturalizado e ignorado: a exclusão de saberes e de sujeitos negros das instituições escolares não é acidental, mas estrutural. Diante de tudo isso, é preciso refletir com mais profundidade sobre até que ponto a qualificação docente tem, de fato, contribuído para a construção de uma educação antirracista e inclusiva. No próximo capítulo, essa questão será retomada a partir de uma análise das relações étnico- raciais no Brasil, suas implicações para o campo educacional e o papel do professor na construção de uma escola mais democrática e comprometida com a justiça social. Como visto anteriormente, a trajetória da docência no Brasil foi, e continua sendo, marcada por desafios estruturais, epistemológicos e políticos, desafios que afetam diretamente a qualidade do ensino e a autonomia dos educadores. Entre os pontos que ainda recebem

pouca atenção nos currículos dos cursos de formação inicial está justamente a preparação voltada ao enfrentamento das desigualdades étnico-raciais e à construção de práticas comprometidas com a equidade racial. Apesar dos avanços representados pela Lei nº 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira ainda há um vazio importante no preparo dos professores para lidar com essas questões de maneira crítica, contextualizada e comprometida.

A ausência de um trabalho sistemático e contínuo sobre as relações étnico- raciais na formação de professores revela um problema mais profundo, enraizado na própria história do Brasil e nas formas de exclusão que ainda se reproduzem, sob diferentes roupagens, no cotidiano escolar. Compreender a inserção da temática racial na Educação exige, portanto, um olhar atento às desigualdades herdadas e aos desafios atuais que marcam a implementação de políticas voltadas à justiça racial.

A consolidação da identidade profissional do pedagogo exige uma articulação entre políticas formativas e o compromisso coletivo com a valorização da docência. Como analisa Brzezinski (2007), a formação de professores no Brasil é atravessada por uma tensão entre o instituído, as normas e estruturas consolidadas e os movimentos de transformação e resistência que emergem no cotidiano das práticas formativas. Essa tensão evidencia a necessidade de repensar o curso de Pedagogia como espaço de construção crítica, ética e política do ser professor.

Paulo Freire (1987) comprehende o desenvolvimento docente como um processo ético, político e historicamente determinado, orientado para a construção de uma escola verdadeiramente includente e de uma sociedade mais justa. Para o autor, o pedagogo não deve se limitar ao papel de mero transmissor-reprodutor de conteúdos: é preciso que se reconheça como um sujeito situado e historicamente determinado, capaz de perceber as contradições da realidade e de intervir criticamente sobre ela. Essa concepção exige que o curso de Pedagogia vá além da técnica e do currículo prescrito, assumindo um compromisso efetivo com os processos coletivos de transformação social.

Essa compreensão amplia o papel do educador para além dos limites da sala de aula, envolvendo-o em uma prática comprometida com a superação de modelos tradicionais. É nesse sentido que Freire (1987) reafirma que os sujeitos historicamente oprimidos são justamente aqueles que mais percebem a urgência da libertação, porque sentem, na pele, os efeitos da opressão. Como afirma Freire,

[...] quem, melhor do que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 1987, p. 31)

Formar professores é, acima de tudo, formar *sujeitos éticos e políticos*. Isso significa preparar educadores capazes de compreender os processos sociais que sustentam e perpetuam as desigualdades, e, mais do que isso, educadores que se comprometam com práticas pedagógicas orientadas por um senso de *justiça*, pela escuta sensível, pelo reconhecimento e a valorização da pluralidade. É nessa direção que Bedani (2006) defende que os cursos de Pedagogia devem formar profissionais comprometidos com uma educação cidadã, uma que valorize a diversidade fazendo- se presente nos diferentes contextos da vida social. Como afirma Bedani, “é possível defender que os cursos de formação de professores(as), em particular nesse estudo o curso de Pedagogia, construam uma educação cidadã [...] que contribuam para que a sociedade tenha um equilíbrio econômico, social e racial” (BEDANI, 2006, p. 13).

Nesta perspectiva, qualificar o trabalho docente requer estimular o respeito às diferenças e colaborar ativamente para a construção de uma sociedade que valorize a vida em todas as suas formas.

A construção da identidade profissional do educador exige mais do que domínio técnico: requer uma afirmação consciente sobre seu papel e responsabilidade na sociedade, especialmente em tempos de instabilidade e desafios na qualificação de professores. Seja atuando em sala de aula ou em outros espaços educativos, é essencial que o percurso de formação ofereça as condições para que esse profissional compreenda a complexidade do processo educativo e se reconheça como agente na formação humana.

Por isso, preparar educadores não é apenas capacitá-los para ensinar conteúdos, mas desenvolver neles uma postura ética, sensível às realidades sociais e comprometida com a transformação. Independentemente da área de atuação, o pedagogo precisa estar apto a enfrentar as contradições do cotidiano escolar e a intervir, de forma crítica e intencional, na construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

Nesse cenário, marcado por desafios que atravessam as dimensões estruturais,

políticas e epistemológicas da docência no Brasil, é urgente lançar luz sobre aspectos que ainda recebem pouca atenção, mas são centrais à prática pedagógica: o enfrentamento do racismo e a defesa de uma educação comprometida com a justiça racial.

A ausência de uma abordagem crítica, consistente e comprometida com as questões étnico-raciais nos cursos de licenciatura em Pedagogia revela um problema histórico que atravessa a formação de educadores no Brasil. Essa insuficiência afeta diretamente a qualidade da educação e torna mais difícil avançar rumo a uma sociedade de fato democrática. Enfrentar esse desafio exige que olhemos com mais cuidado para as raízes do país, marcadas por desigualdades raciais profundas, para compreendermos como essas relações seguem sendo reproduzidas e perpetuadas no cotidiano escolar.

Pensar a docência nesse contexto é reconhecer que o domínio de conteúdos técnicos ou pedagógicos, embora necessário, não basta. É preciso integrar, de forma consistente e crítica, uma reflexão sobre as relações étnico-raciais como parte essencial do fazer educativo.

O compromisso com uma educação antirracista não pode seguir à margem dos currículos: precisa ser assumido como um eixo ético e político de qualquer proposta pedagógica que se pretenda justa e libertadora. Compreendo que esse compromisso exige mais do que reformulações pontuais; requer uma mudança de concepção, capaz de reconhecer a pluralidade de saberes e de enfrentar o racismo estrutural que ainda sustenta as práticas e as políticas educacionais.

Reafirmar a identidade do pedagogo e repensar o papel das instituições formadoras são movimentos urgentes para enfrentar as desigualdades que atravessam o espaço escolar e, com isso, fortalecer uma educação plural, comprometida com a dignidade humana em todas as suas expressões. Como professora e pesquisadora, vejo nesse processo não apenas um desafio acadêmico, mas uma necessidade histórica de reposicionar a docência como prática social transformadora.

O próximo capítulo é dedicado a aprofundar essa reflexão, examinando as relações étnico-raciais no Brasil, suas implicações na educação e o papel que o professor pode desempenhar na construção de uma escola efetivamente inclusiva, plural e comprometida com a equidade racial.

2. AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

Na palestra “O perigo das histórias únicas”, disponível no YouTube (canal “TED Talks”) a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie lança uma provocação que ecoa profundamente: o problema não é apenas contar uma única história, mas permitir que ela se torne a única verdade. Como ela mesma diz, “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas serem incompletos.” No Brasil, esse risco não é mera teoria: as relações étnico-raciais foram moldadas justamente sob o peso de uma narrativa única, uma história “oficial” que coloca o homem branco de origem europeia como referência única de humanidade, enquanto relega os povos negros e indígenas a um lugar de silêncio e esquecimento. Essa narrativa dominante não se sustenta sozinha. É alimentada por ideologias racistas e por um processo sistemático de apagamento: chamemo-lo *epistemicídio*. Ao longo dos séculos, diferentes formas de viver, de pensar e de resistir, de povos africanos, afro-brasileiros e originários da América pré-colombina, foram reprimidas e negadas, ignoradas e deliberadamente excluídas. O *colonialismo* não agiu somente sobre os corpos, mas também sobre as consciências, os afetos, nas formas de ver e ser visto. O processo colonial redefiniu o “outro” como inferior, subalterno, não civilizado e, por isso, excluído do que se entende como humanidade. Esse processo de desumanização e apagamento não está restrito ao passado colonial, mas lança bases duradouras para um modo específico de organizar a sociedade brasileira moderna.

Pensar a estrutura racial do Brasil vai muito além de discutir história, cultura e desigualdade social. Trata-se de um sistema de poder que atravessa tudo: o que se ensina, quem ensina, o que é reconhecido como saber (*episteme*), quem merece ser escutado e quem deve ser silenciado. É justamente por isso que a Educação precisa romper com essa lógica, que ainda insiste em se perpetuar de formas sutis e veladas (ou nem tanto assim).

Essa ideologia, no contexto brasileiro, foi alimentada por um conjunto de teorias pseudocientíficas que ganharam força entre o final do século XIX e o início do XX. Correntes como a eugenia e o darwinismo social tentavam justificar a desigualdade com base em características fenotípicas, associando a branquitude à ideia de civilização e o negro à degeneração. Sob esse discurso, nomes como Paul Broca, Chamberlain, Vacher

de Lapouge e João Batista de Lacerda formularam teses que defendiam o branqueamento da população como um ideal de “purificação” nacional um projeto de país em que a mestiçagem era vista como um problema a ser resolvido pela eliminação progressiva dos povos negros e indígenas.

Como observa Coqueiro (p. 5), “o racismo no Brasil surgiu e permaneceu fundamentado em teorias científicas que se propuseram a explicar que as desigualdades entre os seres humanos estão nas diferenças biológicas, na natureza e na constituição do ser.” Ainda segundo a autora, foi nesse período que o preconceito de cor (negro = inferior) passou a se articular ao preconceito de classe (negro = pobre), consolidando uma estrutura duradoura de exclusão. Essa associação entre cor e pobreza não apenas se consolidou nas estruturas sociais, mas continua operando como critério implícito de exclusão em múltiplos espaços, inclusive no campo educacional.

A relação entre cor, classe e exclusão continua operativa no Brasil, de maneira silenciosa e quase imperceptível, mas profundamente enraizada. Trata-se de uma lógica perversa que não precisa anunciar-se em voz alta para funcionar: ela se insinua nos gestos cotidianos, nas estruturas de poder e nas ausências que insistem em não ser percebidas. Como analisa Munanga (1999), o racismo brasileiro opera de forma peculiar: silencioso, velado, naturalizado. “Estamos em um país onde certas coisas graves e importantes se praticam sem discurso, em silêncio [...].” Esse apagamento, muitas vezes imperceptível, molda não apenas as relações sociais, mas também as instituições e os imaginários coletivos. O alerta que nos dá Munanga evidencia como o racismo no Brasil é camuflado em práticas normalizadas e discursos paternalistas, criando um ambiente onde a desigualdade se perpetua justamente porque não é nomeada e exposta como tal.

Essas concepções deixaram marcas profundas na construção da identidade nacional, moldando políticas públicas, imaginários sociais e práticas educacionais que, em muitos aspectos, perpetuam-se até hoje. No entanto, a história da educação das populações negras no Brasil não pode ser contada apenas pelo viés da exclusão institucional promovida pelo Estado. Mesmo sob o peso da escravidão e diante da violência do pós-abolição, comunidades negras traçaram seus próprios caminhos educativos, trajetórias que brotaram nos quilombos, nos terreiros, nas irmandades religiosas e nas associações culturais. Essas iniciativas não foram apenas respostas à exclusão: foram formas ativas de construção de conhecimento, identidade e

pertencimento.

Esses espaços foram muito mais do que lugares de encontro. Eram e ainda são territórios de resistência e criação, onde saberes ancestrais africanos foram preservados, valores éticos e espirituais transmitidos, e identidades coletivas cultivadas, geração após geração. Como afirma o documento da SECAD/MEC (2006), essas experiências compõem o que se pode chamar de uma Pedagogia da Resistência: uma prática autônoma, enraizada na vida e voltada à formação de sujeitos negros críticos, conscientes de sua história e de seu lugar no mundo. Essa Pedagogia, embora historicamente invisibilizada, oferece fundamentos valiosos para pensar e construir uma Educação Antirracista culturalmente enraizada nas escolas contemporâneas. Um gesto que transforma o modo como concebemos o papel da escola na luta por justiça social.

Reconhecer essas formas de educar significa romper com a ideia de que o povo negro foi apenas alvo da história. É, acima de tudo, afirmar seu protagonismo na construção da cidadania, na reinvenção da dignidade e na recusa do silêncio.

A assinatura da abolição da escravidão, em 1888, não significou a inclusão da população negra na vida social, política e econômica do país. Pelo contrário: o que veio em seguida foi a continuidade da exclusão, doravante sob novas formas. As leis que antecederam o fim oficial da escravidão, como a do Ventre Livre (1871) e a dos Sexagenários (1885), foram apresentadas como passos para uma transição gradual, mas, na prática, apenas prolongaram o sofrimento das pessoas escravizadas e deixaram os libertos sem qualquer amparo. Não houve garantia de acesso à terra, ao trabalho digno ou à educação, agora travestida de omissão estatal e desigualdade naturalizada.

O documento da SECAD/MEC (2006) é claro ao afirmar que a abolição ocorreu sem qualquer medida de reparação ou projeto de inserção social efetiva para a população negra. Essa omissão não foi meramente uma falha histórica: ela escancar a continuidade de uma lógica de dominação racial operada pelo próprio Estado, um Estado que libertou, mas não acolheu; que aboliu, mas não integrou; que perpetuou, sob novas roupagens, a exclusão daqueles que haviam sido escravizados por séculos.

O mesmo documento reconhece que

[...] o racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história. Seria impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de

escravismo que a geração atual herdou. (BRASIL, 2006, p. 20)

Essa afirmação nos convidam a olhar para o racismo como um fenômeno histórico, sem dúvida, mas também presente, renovado, cotidiano. Ignorar essa perpetuação equivale a aceitar, de forma silenciosa, que o passado continue moldando injustamente o presente. É justamente nesse ponto que a escola se torna território estratégico: ou ela reforça esse ocultamento ou atua como espaço de ruptura e reexistência.

A luta por uma educação que reconheça e valorize a História e a Cultura Afro-Brasileira tem raízes antigas e profundas. Desde as primeiras décadas do século XX, o Movimento Negro brasileiro vem se articulando para enfrentar o racismo também pelo campo da Educação. Foi nos encontros coletivos, nas páginas de jornais produzidos por militantes, nos palcos do Teatro Experimental do Negro e nas propostas da Frente Negra Brasileira que se forjaram práticas pedagógicas voltadas à valorização da identidade negra e à construção de uma consciência coletiva crítica. Como destaca o documento da SECAD/MEC (2006), essas iniciativas não foram meras reações ao silenciamento imposto. Elas constituem marcos históricos na defesa de uma educação entendida como direito humano, como forma de resistência e como instrumento de emancipação.

Durante décadas, o movimento negro brasileiro denunciou a ausência da população negra nos currículos escolares, questionou o viés eurocêntrico que estrutura o ensino e propôs outras formas de educar baseadas em referências próprias, em narrativas silenciadas e em corpos historicamente excluídos. Essas lutas foram decisivas para pressionar o Estado e conquistar políticas como a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas. Trata-se de uma conquista importante, embora ainda insuficiente diante da longa trajetória de exclusões. É um marco, sim mas que precisa ser compreendido como ponto de partida na construção de uma educação realmente comprometida com a justiça racial.

As Culturas Africanas e Afro-Brasileiras compreendem a formação do sujeito de maneira ampla, vinculada à vida e às relações. Nessa perspectiva, educar não é apenas transmitir conhecimento: é fortalecer vínculos, afirmar identidades, cuidar do coletivo. Dimensões afetivas, espirituais e comunitárias muitas vezes invisibilizadas pela lógica escolar ocidental ocupam um lugar central nas práticas educativas afrodescendentes. Como destaca o documento da SECAD/MEC (2006), valores como a ancestralidade, o

respeito aos mais velhos, a oralidade, a cooperação e a solidariedade constituem pilares de uma outra pedagogia: enraizada, viva e transformadora. Essa concepção é reafirmada no próprio texto da SECAD, ao reconhecer que

[...] o respeito aos mais velhos é um valor que precisa ser transmitido às crianças, sendo também um valor de destaque na cultura afro-brasileira e africana. A ancestralidade é um princípio que norteia a visão de mundo das populações africanas e afro-brasileiras. [...] O princípio da solidariedade que esteve presente na história de resistência e sobrevivência do povo negro no Brasil também precisa ser considerado. (BRASIL, 2006, p. 41)

Ao incorporar esses valores, a Escola pode deixar de ser apenas um meio reproduutor de desigualdades para se tornar um espaço onde uma pluralidade de formas de existir e aprender ganha protagonismo. Essa Pedagogia enraizada na vida, no afeto e na coletividade não é um suplemento à educação tradicional, mas uma reinvenção profunda do que significa educar.

A partir dessa perspectiva, o ato de ensinar ganha outra densidade. Ele não se reduz a conteúdos e avaliações, mas se enraíza nas histórias que cada sujeito carrega, nas experiências que atravessam seus corpos e territórios. Incorporar esses princípios ao cotidiano escolar não é apenas uma inovação metodológica: é um gesto político. Um rompimento com a lógica individualista e meritocrática da escola tradicional, abrindo espaço para uma pedagogia que seja, de fato, antirracista, inclusiva e plural.

Reconhecer as relações étnico-raciais no Brasil exige também admitir que o racismo não ficou no passado. Ele não é herança morta do período colonial, mas estrutura viva, dinâmica que segue moldando o presente, atravessando instituições e afetos. Como vimos ao longo deste capítulo, esse sistema opera em muitos níveis: no currículo que silencia, nas políticas que omitem, nos olhares que negam. É legitimado por mitos como o da democracia racial e sustentado por práticas sutis e nem sempre tão sutis de exclusão.

Mas é igualmente importante lembrar das muitas formas de resistência construídas pela população negra ao longo da história mesmo diante da exclusão, do silêncio institucional e da violência cotidiana. Foram essas resistências que mantiveram vivos saberes, criaram cultura e fizeram da educação um território de luta, mesmo nos contextos mais adversos.

Essas experiências não pertencem apenas ao passado, elas seguem sendo chave

para compreender o presente. Nos ajudam a refletir sobre o papel que a escola e o sistema educacional desempenham, tanto na reprodução das desigualdades quanto em seu enfrentamento.

Com esse olhar, o próximo subcapítulo se volta à escola como espaço estratégico: um território onde podem ser gestadas políticas de reparação e práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial e com a construção de uma sociedade mais justa.

Olhar de frente para essa realidade é essencial se quisermos romper com a ilusão de que o racismo no Brasil é apenas um resquício do passado escravista ou um problema pontual, restrito a casos isolados.

Cavalleiro (2001) analisa que o fim formal da escravidão não representou a inclusão efetiva da população negra nos direitos sociais, econômicos e educacionais. A igualdade estabelecida legalmente não se traduziu em práticas reparadoras, o que contribuiu para a consolidação do mito da democracia racial, uma ideologia que mascara o racismo estrutural e dificulta sua problematização no espaço público. A leitura de Cavalleiro nos ajuda a compreender como a ausência de medidas reparatórias, após a abolição, não foi apenas uma negligência histórica, mas parte de um projeto de exclusão duradouro. Ao manter intactas as estruturas de desigualdade, o Brasil fortaleceu o imaginário da democracia racial um mito que opera como cortina de fumaça, encobrindo violências e interditando o debate sobre racismo nas escolas.

Esse imaginário atua como um véu, fazendo com que a desigualdade racial seja vista como algo menor ou, pior, como se nem existisse. Como ressalta a autora, embora a escola não seja a única responsável por essas práticas, os profissionais da educação têm papel fundamental na formação de cidadãos e cidadãs “livres de sentimentos de racismo” (CAVALLEIRO, 2001, *apud* BEDANI, 2006, p. 73).

Domingues reforça essa análise ao afirmar que “a democracia racial constituiu- se numa ideologia que contribuiu para desmobilizar os negros e garantir a perpetuação do racismo e das desigualdades raciais” (2004, p. 100). A força dessa ideologia está justamente na sua sutileza: ao negar a existência do racismo, o que ela faz é normalizá-lo e, ao enfraquecer a consciência racial coletiva, desarticular os movimentos de resistência. Como observa o autor, essa negação tem efeitos profundos sobre a capacidade de organização política da população negra e sobre a formulação de políticas públicas voltadas à equidade racial. Ainda segundo Domingues, “a pluralidade racial nascida do processo colonial representava, na cabeça dessa elite, uma ameaça e um

grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca" (2004, p. 101). Essa concepção fundamentou estratégias ideológicas que silenciaram a identidade negra e dificultaram a criação e a aceitação de políticas afirmativas, sobretudo na Educação.

Essa ideologia não se sustenta nem mesmo diante das evidências científicas contemporâneas. Embora a ciência já tenha demonstrado que não há nenhuma base biológica para a existência de "raças" humanas, como nos lembra Munanga (2004), essa ideia persiste até hoje. Não mais como dado natural, mas como construção social, política e histórica. Uma categoria forjada para justificar relações de poder que produz efeitos concretos na vida das pessoas, perpetuando desigualdades que atravessam o tempo e se renovam no cotidiano. Munanga nos convida a olhar para a ideia de "raça" não como algo superado, mas como um artifício ainda ativo na produção das desigualdades.

É nesse ponto que o racismo deixa de ser apenas um problema individual ou moral para revelar-se como estrutura social: uma engrenagem que distribui privilégios, nega acessos e silencia histórias.

O *mito* da democracia racial, nesse sentido, não é apenas uma ilusão inofensiva: funciona como um dispositivo de desmobilização. Um discurso que silencia, esvazia o debate e impede que o racismo seja enfrentado com a seriedade que exige. Como adverte Domingues,

[...] o mito da democracia racial, além de escamotear a realidade, desmobiliza os negros, os ilude e os confunde. Impede-os de perceberem o racismo [...] impossibilita o desenvolvimento de uma consciência racial, prejudica a organização dos negros como grupo e, consequentemente, dificulta a luta contra o racismo e a discriminação. (DOMINGUES, 2004, p. 41)

Essa advertência lança luzes sobre os efeitos psíquicos e políticos do mito da democracia racial. Esse mito não apenas oculta as feridas históricas provocadas pelo racismo como também embaralha os caminhos de sua superação, dificultando a construção de identidades coletivas críticas e de projetos educacionais voltados à emancipação. Esse tipo de apagamento não acontece por acaso; é reforçado diariamente pelos materiais pedagógicos e pelos próprios currículos escolares. Como analisam Sacramento e Abreu Júnior (2014), os livros didáticos de História, especialmente a obra *Nossa Pátria*, de Rocha Pombo, ajudaram a construir uma imagem

da população negra como mero coadjuvante na história do Brasil: ora retratada de forma romantizada, como submissa, ora apagada por completo em suas formas de resistência. Esse tipo de narrativa não apenas silencia, mas também ensina a excluir, alimentando um imaginário social hierárquico e desigual. Entre a invisibilidade que apaga e o reconhecimento que repara, a Escola torna-se palco de uma disputa vital: quais histórias merecem ser contadas? Quais formas de saber são legitimadas como conhecimento? A Pedagogia Antirracista, neste cenário, não é apenas um método, mas também uma escolha ético-política diante de um passado que insiste em se repetir.

Nesse cenário, valorizar os saberes e as experiências das populações afrodescendentes, como propõe Nilma Lino Gomes (2005), é romper com esse ciclo de negação. Implica admitir que esses conhecimentos foram sistematicamente colocados à margem. Trazê-los para o âmbito da Escola é, ao mesmo tempo, um gesto de justiça epistêmica e uma estratégia política de enfrentamento ao racismo estrutural que perdura em nossa sociedade. Para Gomes, valorizar a História e a Cultura Afro-Brasileiras nas escolas significa reconhecer que a população negra construiu saberes e práticas próprias de resistência ao longo da história, produções que precisam ser incorporadas ao cotidiano escolar (GOMES, 2005, p. 53).

A afirmação de Nilma Lino Gomes traz uma convocação ética que vai além da obrigatoriedade jurídica da Lei 10.639/03. Incorporar os saberes negros ao currículo não é apenas cumprir uma exigência normativa: é um gesto de reparação histórica e, sobretudo, de reconstrução epistêmica. É reconhecer que há outras formas legítimas de ensinar, aprender e viver, e que o silêncio sobre elas é, em si, uma forma de violência.

Com isso a escola deixa de ser apenas um lugar de transmissão de conteúdos e se revela como espaço de disputa por sentidos, histórias e dignidades. O enfrentamento ao racismo, portanto, não pode ser delegado a ações pontuais ou à boa vontade individual: ele exige compromisso institucional, coragem política e sensibilidade pedagógica. Só assim será possível construir, de fato, uma educação plural, justa e profundamente humana.

Compreender as relações étnico-raciais no Brasil exige mais do que denunciar as injustiças do passado. Exige perceber que o racismo é uma estrutura viva que se infiltra nas instituições, nos currículos, nas imagens que insistem em se repetir, e nas ausências que continuam a gritar. Como nos lembra Chimamanda Ngozi Adichie,

[...] as histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias

foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (ADICHIE, 2019, p. 32)

Frente a esses desafios, a educação deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passa a se revelar como um campo de disputa: por narrativas, por identidades, por pertencimento. É na sala de aula, no currículo, nas escolhas pedagógicas, que se decide dia após dia quais histórias ganham voz e quais continuam sendo silenciadas.

É com esse olhar que o próximo subcapítulo se dedica a refletir sobre as políticas e práticas da Educação para as Relações Étnico-Raciais, reconhecendo a escola como um lugar possível de enfrentamento ao racismo e de afirmação das identidades que a história oficial tentou apagar.

2.1 Educação para a RER

“A grande tarefa no campo da educação” há de ser a busca de “caminhos e métodos para rever o que se ensina e como se ensinam, nas escolas públicas e privadas, as questões que dizem respeito ao mundo da comunidade negra. A educação é um campo com sequelas profundas de racismo, para não dizer o veículo de comunicação da ideologia branca”. (ROCHA, 1988, *apud* SILVA, 2005, p. 155).

Num país onde o racismo estrutura as relações sociais em todos os níveis, falar do papel da Educação vai muito além de um compromisso pedagógico; é também um gesto ético-político absolutamente necessário. Pensar a educação brasileira pelas lentes das relações étnico-raciais exige reconhecer que a Escola não é, e nunca foi, um espaço “neutro”. Ela molda identidades, seleciona memórias e, não raro, silencia histórias inteiras.

Quando guiada por uma lógica monocultural, a Escola deixa de ser espaço de acolhimento da diferença e passa a negar saberes, culturas e vivências que não se enquadram na norma branca e eurocentrada. Como lembra Kabengele Munanga (2005), essa lógica está diretamente ligada à sustentação do *mito* da democracia racial uma narrativa construída para mascarar as desigualdades entre brancos e negros no Brasil e negar a existência do *racismo como estrutura*.

As consequências desse apagamento não se restringem ao campo simbólico. Elas

são concretas, duras, atravessando as gerações. Quando uma criança negra cresce sem ver sua história reconhecida e sem poder identificar-se com ela, sem reconhecer seus saberes legitimados e sua identidade valorizada, o que é negado não é só o passado, mas também o direito ao pertencimento e à dignidade no tempo presente.

Diante desse cenário, é urgente criar políticas públicas e diretrizes curriculares que reconheçam a diversidade étnico-racial não como algo a ser tolerado, mas como parte viva e constitutiva do país que constituímos enquanto cidadãos. A promulgação da Lei nº 10.639/03, seguida pela publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), marcou um passo importante nesse caminho. Esses marcos legais trouxeram para o centro da Escola um debate que há muito vinha sendo relegado às margens: o enfrentamento ao racismo e a valorização das matrizes africanas na formação das novas gerações.

Ainda que a Lei 10.639/03 tenha representado um avanço, a presença das relações étnico-raciais nos currículos escolares segue sendo periférica. Em muitas escolas, o tema se resume a atividades pontuais, geralmente vinculadas a datas comemorativas, e raramente ganha espaço como parte integrante do projeto pedagógico. Falta continuidade, profundidade e, sobretudo, o reconhecimento de que as crianças negras têm o direito de se ver e de se reconhecer nas histórias ensinadas na Escola.

Como analisa Dias (2014), mais de uma década após a promulgação da Lei 10.639/03, no momento de sua pesquisa, ainda eram visíveis as resistências institucionais, a ausência de formação específica e a persistência de currículos marcadamente eurocêntricos, o que dificultava a efetivação da proposta. A autora denuncia o esvaziamento da temática racial nos projetos pedagógicos escolares e a recorrente apropriação simbólica e despolitizada da cultura afro-brasileira em atividades pontuais, sem diálogo com os princípios que fundamentam a educação para as relações étnico-raciais. “Mesmo com tom otimista, a pesquisa nos alerta que o tratamento das relações étnico-raciais na educação, especialmente na infantil, enfrenta inúmeros obstáculos [...] permeados pela concepção ainda presente na sociedade brasileira do ‘mito da democracia racial.’” (DIAS, 2014, p. 672)

Dias (2014) nos alerta justamente para esse momento delicado: quando as crianças negras crescem sem referências positivas sobre sua história e cultura, o que se estabelece é um silêncio que fere e desumaniza. Sem o devido autorreconhecimento,

elas aprendem desde cedo que não há lugar para si na história (única) contada. Por isso, educar na infância também é um ato de reparação, é garantir que todas as crianças se sintam representadas, dignas e pertencentes.

Assim como afirma Gomes (2012c), implementar a Lei 10.639/03 vai além da inserção pontual de conteúdos no currículo. Exige práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento das culturas africanas, o enfrentamento ao racismo e a construção de uma escola que reconheça e acolha a diversidade étnico- racial como parte constitutiva do processo educativo.

Nilma Lino Gomes (2003) chama atenção para um ponto essencial: a Escola precisa parar de tratar a diversidade como se fosse “folclore”. Não se trata apenas de reconhecer diferenças, mas de formar sujeitos capazes de entender, com criticidade, como o racismo opera e de valorizar as formas de ser, viver e resistir, construídas historicamente pelas populações negras. Para isso, o currículo precisa deixar de ser neutro e assumir, com coragem, um lugar político: o de quem resiste, transforma e reconta as histórias que foram silenciadas.

Como a própria autora reforça, “muito mais do que um tema ou um conteúdo a ser incluído no currículo, a diversidade cultural é um componente do humano. Ela é constituinte da nossa formação humana. Somos sujeitos sociais, históricos, culturais e por isso mesmo somos diferentes.” (GOMES, 2003, p. 73)

Nessa mesma direção, Onofre (2022) defende que a educação infantil é um campo fértil para a construção de identidades étnico-raciais positivas e afirmativas. A partir de uma leitura crítica da produção acadêmica recente, ele enfatiza que a efetivação da Lei 10.639/03, nessa etapa, exige mais do que boas intenções: demanda práticas pedagógicas que promovam o letramento racial desde os primeiros anos, que valorizem a ancestralidade e reconheçam o protagonismo das crianças negras.

Dando continuidade a essa reflexão, Onofre, Lopes e Dias (2024) destacam a importância da literatura, do brincar e das vivências culturais na construção de repertórios identitários afirmativos. Para eles, é papel da Escola garantir às crianças negras a possibilidade de se reconhecerem como parte legítima da história, o que só será possível se tiverem acesso, desde cedo, a narrativas que afirmem quem são e rompam com os estereótipos que historicamente as mantiveram à margem do espaço escolar.

O racismo na Escola nem sempre se apresenta de forma explícita. Muitas vezes, ele

se revela nas ausências ou nas distorções que marcam as representações negras nos currículos e nos materiais didáticos. Como demonstram Sacramento e Abreu Júnior (2014), a figura do negro costuma ser retratada quase exclusivamente na condição de escravizado, como se sua história se resumisse à dor e à submissão. Falta protagonismo, reconhecimento da produção intelectual, cultural e política da população negra ao longo do tempo.

Se os sujeitos têm contato com grupos que compartilham uma visão estereotipada em relação aos grupos subordinados socialmente neste caso, os negros, essas imagens acabam se transformando em senso comum, ou seja, são naturalizadas pelas pessoas que irão reproduzi-las em suas relações diárias. (SACRAMENTO; ABREU JÚNIOR, 2014, p. 260)

Esse tipo de representação empobrece o olhar sobre a história e tem efeitos profundos. Para estudantes negros, dificulta a construção de uma identidade positiva. Para os não negros, reforça estereótipos que associam a branquitude à norma e a negritude à marginalidade.

Nilma Lino Gomes (2002) lembra que a escola não é neutra nesse processo. Ela pode contribuir tanto para o fortalecimento da identidade negra quanto para sua negação. Quando as diferenças étnico-raciais são vistas como falhas ou deficiências, o que se produz não é inclusão mas estigma. Alunos negros acabam sendo rotulados como aqueles com “dificuldade de aprendizagem”, quando o que está em jogo, muitas vezes, é a dificuldade da escola em reconhecer e acolher outras formas de estar e aprender. O resultado são práticas de exclusão que silenciam, isolam e deslegitimam a experiência negra dentro da sala de aula.

A ausência de representações negras no ambiente escolar não é o único obstáculo à construção de uma Educação Antirracista. Soma-se a isso o etnocentrismo europeísta que ainda atravessa práticas pedagógicas e currículos, sustentando a ideia, muitas vezes naturalizada, de que apenas os conhecimentos advindos da Europa são legítimos e válidos. Tudo o que escapa a essa lógica tende a ser tratado como inferior, impreciso ou folclórico, especialmente os saberes de origem africana e indígena. Como alertam Souza e Carneiro (2019), essa organização do currículo expressa uma “construção hegemônica de determinados saberes em detrimento de outros”, que reproduz um modelo monocultural e excludente. Romper com esse quadro exige mais do que mudanças superficiais. É preciso afirmar a pluralidade como eixo formativo e questionar,

de maneira profunda, a lógica da monocultura do saber que ainda domina grande parte das práticas escolares.

Foi nesse espírito que, em 2004, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Mais do que propor a inclusão de novos conteúdos, essas diretrizes apontam para uma transformação estrutural: na forma como se ensina, nos saberes que se valorizam e na maneira como se forma quem educa. Seu objetivo é claro, combater o racismo desde a base e afirmar a diversidade étnico-racial como parte constitutiva da identidade brasileira.

Como destacam as Diretrizes,

[...] a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial [...] são condições para a construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 17).

O documento das Diretrizes reconhece que combater o racismo dentro da escola não é tarefa simples, exige a criação de pedagogias intencionais, críticas e comprometidas com a transformação social. Essas práticas precisam nascer do desejo de romper com as injustiças, fortalecendo, entre os estudantes negros, o orgulho de sua identidade e, entre os brancos, a consciência sobre o lugar que ocupam nas relações raciais. Só assim é possível construir, de fato, uma educação antirracista que se manifeste em todos os aspectos da vida escolar.

Mas nenhuma proposta se sustenta sem educadores preparados para levá-la adiante. Por isso, essa mudança precisa estar ligada à formação de professores, uma formação que os ajude a entender as camadas que compõem o racismo, a rever práticas e a desenvolver estratégias para combater a exclusão racial desde o início da vida escolar. Como reforça Nilma Lino Gomes (2007), não basta incluir o tema no currículo: é preciso investir na formação inicial e na continuada. Muitos docentes ainda demonstram insegurança ou até resistência para trabalhar a temática seja por falta de preparo, medo de enfrentar conflitos ou porque ainda veem o racismo como algo periférico ao ato de ensinar.

Mudar esse cenário exige muito mais do que só boa vontade. É necessário abandonar concepções etnocêntricas e assumir uma postura verdadeiramente crítica que não se disfarce de neutralidade, que esteja verdadeiramente alinhada com a justiça

racial. Gomes (2002) também chama atenção para um risco recorrente: o de naturalizar o fracasso escolar de crianças negras por meio de discursos que psicologizam o problema. Quando a escola trata desigualdades como falhas individuais e não como expressões de um sistema que produz exclusão, ela reforça estigmas, culpabiliza os estudantes e contribui para a permanência do racismo em suas práticas cotidianas.

Selma Garrido Pimenta (1997) também nos oferece uma contribuição importante. Para ela, os saberes que compõem a docência não vêm prontos dos livros ou das teorias. Eles nascem da prática, ganham forma no cotidiano e são constantemente reelaborados na relação com os alunos, com os desafios e com a realidade social. Segundo ela, “os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes, só se constituem a partir da prática, que os confronta e os re-elabora.” (PIMENTA, 1997, p. 10)

Por isso, pensar uma formação docente antirracista exige ir além dos discursos e da teoria. É preciso enfrentar o que acontece na Escola, mais propriamente dentro das salas de aula, e também nos corredores, nas relações interpessoais, de modo a preparar futuros professores para entender que o racismo é parte estruturante dessas de nossas vivências. Mais do que isso, é necessário ajudá-los a intervir, de forma crítica e consciente, para transformá-las.

Pimenta (1997) também nos lembra que a identidade profissional do professor não é algo pronto, nem um título que se adquire com o diploma. Ela se constrói no tempo, na prática e no diálogo com o mundo. Como diz a autora: “A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado.” (PIMENTA, 1997, p. 6)

Essa visão reforça que o compromisso com a Educação Antirracista não é algo que se impõe de fora para dentro. Ele se constrói no exercício da docência, quando o educador se percebe como sujeito ético-político, alguém capaz de intervir no mundo e não apenas de reproduzir conteúdos prestabelecidos.

Formar professores não pode se resumir à transmissão de técnicas. É preciso apostar em projetos que toquem o que há de mais humano no educador: sua ética, sua visão de mundo, sua capacidade de reconhecer injustiças e de agir contra elas. No campo da Educação das relações étnico-raciais, isso é ainda mais urgente. Afinal, preparar docentes para enfrentar o racismo exige que se reconheça o quanto a Escola está inserida em um tecido social marcado por desigualdades e contradições.

Mas o racismo não começa dentro da escola; ele vem de fora, já está no mundo quando a criança chega pela primeira vez à sala de aula. Por isso, pensar a Educação comprometida com as relações étnico-raciais exige também entender como essas marcas se formam desde muito cedo. As crianças aprendem sobre o que significa ser negro ou branco não apenas nas palavras que escutam, mas nos olhares, nas brincadeiras, nas imagens que veem na televisão ou nos livros, nas formas de cuidado e nas ausências também.

Lucimar Rosa Dias (2012) mostra com clareza que os saberes infantis sobre raça são construídos em múltiplos espaços: na família, nas mídias, nas interações com os colegas e nos gestos cotidianos que, mesmo sem intenção, reforçam hierarquias raciais. E é justamente por serem tão precoces e sutis que esses aprendizados precisam ser enfrentados também desde os primeiros anos da escolarização com coragem, escuta e presença crítica do educador.

Essas imagens distorcidas da negritude recaem com violência (não puramente simbólica) sobre o corpo negro, desde a infância. Desde cedo, ele é associado ao feio, perigoso, sujo, criminoso ou simplesmente errado. Como alerta Lucimar Dias, “a ideia do negro como pessoa feia, suja ou que é ladra, perigosa, malandra, assustadora, entre outras, permeia a construção do imaginário de todos nós.” (2012, p. 669)

Esse imaginário não é abstrato, mas se revela em gestos cotidianos: em evitar o contato, na recusa da proximidade, no afastamento silencioso. É assim que o racismo vai sendo aprendido, muitas vezes em silêncio, mas com marcas profundas e gritantes. Por isso, é fundamental entender que as crianças, por menores que sejam, nunca são indiferentes a essas dinâmicas. Elas sentem, percebem e, muitas vezes, reproduzem as assimetrias que atravessam o mundo ao seu redor.

Reconhecer isso significa, antes de tudo, admitir que nenhuma criança é neutra diante do racismo e nenhum educador deveria ser. Os cursos de formação de professores precisam preparar futuros docentes para lidar com essas questões com escuta atenta, coragem crítica e práticas que acolham, afirmem e valorizem as identidades negras desde a infância. Educar contra o racismo começa no cotidiano e passa, necessariamente, pelo modo como olhamos, falamos e tocamos as crianças.

Como afirma Dias (2012), cabe à formação docente criar possibilidades para que as crianças se apropriem dos conhecimentos culturais e científicos produzidos por diferentes grupos étnico-raciais, especialmente negros e indígenas. Esse compromisso

ético-pedagógico é o que sustenta a construção de experiências educativas verdadeiramente antirracistas desde a infância.

Apesar dos marcos legais, os currículos escolares ainda operam por meio de silenciamentos estruturais, reproduzindo ausências que alimentam o racismo institucional. Esses silêncios compõem aquilo que se entende como currículo oculto um conjunto de valores, normas e omissões que comunicam, de forma implícita, quem importa, quem é lembrado e quem é esquecido no espaço escolar.

Ao analisar o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, Lídia da Silva Cruz Ribeiro (2014) observa que, embora a proposta curricular conte a possibilidade de abordar a temática racial, sua efetivação ainda depende da sensibilização individual dos docentes. Em sua pesquisa, ela destaca que os estágios supervisionados, por exemplo, pouco contribuem para o enfrentamento das desigualdades raciais, revelando uma fragilidade formativa que precisa ser superada por meio de políticas curriculares mais intencionais e comprometidas com a equidade racial.

Essa constatação reforça a importância de repensar os espaços de formação como territórios de escuta, enfrentamento e construção coletiva de práticas educativas decoloniais, especialmente nos cursos de licenciatura, onde se forjam os futuros professores da educação básica. Embora a legislação vigente se aplique a todas as instituições de ensino, públicas e privadas, o debate sobre a implementação da Lei 10.639/03 segue concentrado, majoritariamente, no campo da escola pública. Como provoca Luana Tolentino (2022, p. 144), pouco se discute sobre o papel das instituições privadas, apesar de também estarem submetidas às diretrizes do Ministério da Educação, tendo o dever legal e moral, elas também, de contribuir para a consolidação da justiça racial.

A autora denuncia que, por muito tempo, as escolas privadas optaram pelo silêncio e pela omissão diante do racismo estrutural. Nos últimos anos, no entanto, impulsionadas pelo debate social crescente e pelas mobilizações de pais, mães e coletivos vêm pressionando essas escolas a incorporar, de forma efetiva, a História e a Cultura Africana e Afro-brasileira em seus planos de ensino. Essa movimentação revela que o enfrentamento ao racismo é, afinal de contas, um compromisso coletivo e que o espaço escolar, inclusive o privado, precisa ser interpelado por uma pedagogia crítica, antirracista e comprometida com a transformação social.

Como observa Kabengele Munanga (2005), uma vez que a Escola reflete os

valores e contradições da sociedade à qual pertence, não há razão para supor que esteja imune ao racismo estrutural que atravessa todas as instituições, sem exceção. Enfrentar o racismo na Escola é, portanto, também enfrentar as formas como ele se manifesta de modo institucionalizado na formação docente e nos projetos políticos das próprias instituições educacionais.

Essa reflexão converge com o que Charles W. Mills (2020) denomina *contrato racial*: um pacto histórico, não declarado, que molda as instituições e define, de forma racializada, quem tem direito à construção do conhecimento e quem é sistematicamente silenciado. Segundo Mills, “o contrato racial prescreve para seus signatários uma epistemologia invertida, uma epistemologia da ignorância [...] produzindo o resultado irônico de que os brancos, em geral, não serão capazes de compreender o mundo que eles próprios criaram.” (MILLS, 2020, p. 31)

Romper com essa lógica demanda mais do que mudanças legais exige o desmantelamento dos pactos de exclusão que moldam o currículo, a formação de professores e o próprio projeto educacional brasileiro. A efetivação da Lei 10.639/03 passa, portanto, por um compromisso radical com a justiça racial e com a reconstrução do pensamento educacional em bases plurais, críticas e descolonizadas.

Essa mobilização revela que o enfrentamento ao racismo é responsabilidade coletiva e que o espaço escolar, inclusive o privado, precisa ser interpelado por uma Pedagogia Antirracista, crítica e realmente comprometida com a transformação social. Munanga reforça que “a escola, ao invés de funcionar como espaço de desconstrução do preconceito, ainda reproduz estereótipos e naturaliza exclusões” (2005, p. 14, 15). Alerta-nos ademais para a permanência de práticas excludentes, mesmo diante dos avanços legislativos e da pressão dos movimentos sociais.

Sua fala reafirma o compromisso ético-político e legal das instituições privadas com a Educação Antirracista, fortalecendo o argumento central desta pesquisa: é preciso tensionar o lugar ocupado (ou evitado) por essas instituições nos debates públicos e nas ações práticas voltadas à implementação da Lei 10.639/03.

Assumir esse compromisso implica reconhecer que o enfrentamento ao racismo não é tarefa simples, nem isenta de tensões. Trata-se de um processo formativo que exige abertura à escuta, disposição para o diálogo e coragem para lidar com os conflitos que emergem da convivência na diferença e na pluralidade. Como nos lembra Petronilha Gonçalves e Silva, “ensinar e aprender implicam convivência. O que acarreta conflitos e

exige confiança, respeito não confundidos com mera tolerância.” (2007, p. 502) Neste mesmo sentido, bell hooks (2013) argumenta que *ensinar é sempre um ato político* e que a sala de aula pode ser tanto um espaço de domesticação quanto de emancipação. Para hooks, uma pedagogia comprometida com a transformação social precisa cultivar relações baseadas na escuta, no afeto e na liberdade, reconhecendo que é no encontro entre sujeitos diversos que o conhecimento ganha potência.

Nessa perspectiva, formar professores para uma prática antirracista é, sobretudo, prepará-los para construir espaços educativos nos quais a diversidade não seja apenas reconhecida e aceita, mas valorizada e mobilizada como potência formativa, ética e política.

Para Munanga e Gomes (2006), compreender a inserção do negro na sociedade brasileira exige o reconhecimento de um processo histórico marcado por violências, exclusões e silenciamentos. Os autores destacam que o racismo no Brasil não é apenas uma herança colonial, mas uma estrutura persistente que se atualiza nas práticas institucionais e no cotidiano escolar. Segundo eles, “aprendemos, desde crianças, a olhar a diversidade humana [...] de forma hierarquizada: perfeições e imperfeições, beleza e feiura, superioridade e inferioridade” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 178). Isso reforça a urgência de uma abordagem educativa comprometida com a equidade e o reconhecimento da pluralidade como valores formativos. Diante disso, a Educação das Relações Étnico-Raciais não pode ser relegada a um conteúdo periférico, mas deve ser parte central de um projeto de sociedade que se proponha a combater as desigualdades raciais para afirmar os saberes, culturas e identidades negras como elementos constitutivos da formação humana.

Como enfatiza Luana Tolentino, o silenciamento que ainda permeia o cotidiano escolar não é acidental: “Falar de racismo e da história e cultura dos povos negros é mexer em uma ferida que parte da sociedade brasileira e também a escola insistem em escamotear.” (2022, p. 132)

O apagamento do legado africano e da presença negra nos currículos escolares não apenas nega histórias, mas também fere subjetividades. A ausência de representatividade positiva e o reforço de estigmas operam como dispositivos de negação simbólica, impedindo que crianças e jovens negros se reconheçam como sujeitos históricos, protagonistas e produtores de conhecimento. Daí a urgência de práticas pedagógicas que reparem essas feridas e reconstruam pertencimentos.

A fala de Tolentino nos lembra que a recusa em tratar com seriedade as relações

étnico-raciais não resulta de ignorância, mas de um projeto que insiste em manter intactas as estruturas de poder e exclusão. Por isso, educar para a equidade racial exige coragem, enfrentamento e responsabilidade crítica com a transformação do espaço escolar e da sociedade como um todo.

Reconhecer a pluralidade de saberes e experiências que compõem o Brasil é um passo fundamental para romper com as hierarquias racializadas que persistem nas práticas educativas para, assim, transformar o currículo em instrumento de justiça e reparação.

Para Nilma Lino Gomes (2002), a articulação entre educação e identidade negra exige superar o *mito* da neutralidade escolar e reconhecer o negro como sujeito da sua própria história. A autora provoca: estariam as instituições de ensino, inclusive em nível superior, efetivamente comprometidas com a superação do racismo, ou seguem funcionando como espaços de reprodução das desigualdades que atravessam a sociedade brasileira? “Talvez assim poderemos conhecer o que os negros pensam sobre a escola e, para isso, não há outra saída senão tomar o negro como sujeito e tentar compreender como ele pensa a educação e a cultura nos seus próprios termos, e não a partir de impressões ou especulações alheias.” (GOMES, 2002, p. 42)

Essas provocações nos conduzem ao próximo passo desta análise: investigar como o ensino superior, especialmente nos cursos de Pedagogia, tem incorporado, ou não, essas exigências em seus currículos e propostas formativas.

2.2 O currículo como campo de disputa e instrumento de transformação

A presença da Lei 10.639/03 nos cursos de Pedagogia está intrinsecamente ligada às disputas que atravessam o currículo. Como afirmam Silva e Rocha, os currículos educacionais são “mecanismos de poder, onde aqueles que os constroem buscam perpetuar determinados valores, ideologias e discursos” (2020, p. 4). As decisões sobre *o que ensinar, como e com que finalidade*, revelam mais do que intenções pedagógicas: expõem disputas simbólicas sobre quais sujeitos devem ser formados e quais permanecerão silenciados. Ao abordar os entraves à implementação da Lei, as autoras argumentam que sua não efetivação acaba por “corroborar com a manutenção do status quo de uma educação eurocêntrica, racista e discriminatória” (SILVA; ROCHA, 2020, p. 4).

bell hooks (2013) afirma que todo ato pedagógico é também um gesto político e que o currículo não pode ser visto como mera organização de conteúdos, mas como prática que carrega escolhas afetivas, ideológicas e culturais. Para ela, ensinar é um movimento que atravessa o intelecto e o corpo, a escuta e o diálogo, uma prática que desafia o silêncio imposto às vozes subalternizadas e convoca a transformação. Como afirma a autora,

[...] a prática do ensino verdadeiramente engajada, aquela que enfatiza o bem-estar dos estudantes, é inherentemente política porque exige que os professores assumam um papel ativo na construção de um ambiente de aprendizado que desafie a dominação e estimule a Liberdade. (HOOKS, 2013, p. 27)

Curriculum é disputa, e por isso não é neutro. Seu desenho reflete decisões políticas, epistemológicas e afetivas que revelam o projeto de sociedade que se deseja construir. Carvalho, Silva e Santos (2021) defendem que o currículo destinado à formação de professores é um território em permanente disputa, onde se confrontam diferentes concepções de educação, conhecimento e sociedade. Segundo esses autores, as escolhas curriculares não são neutras nem estritamente pedagógicas, mas refletem interesses políticos, econômicos e culturais que determinam quais vozes são ouvidas e quais saberes são legitimados. “Dada a sua relevância, as relações assimétricas de poder constituídas, assim como sua representatividade histórica e social, o currículo se perfaz em uma arena política.” (CARVALHO; SILVA; SANTOS, 2021, p. 3). Essa leitura exige que reconheçamos o currículo não apenas como instrumento pedagógico, mas como campo estratégico na disputa por justiça e equidade racial.

Essa perspectiva crítica evidencia que a implementação de uma formação docente comprometida com a equidade racial exige enfrentar os dispositivos que historicamente invisibilizaram os saberes de populações subalternizadas, recolocando o currículo como espaço estratégico de resistência e emancipação. É por isso que a implementação da educação das relações étnico-raciais desafia a estrutura curricular tradicional e convoca a revisão das bases epistemológicas que sustentam os cursos de formação docente.

Marcado por uma construção histórica centrada em referenciais eurocêntricos, o currículo escolar no Brasil ainda privilegia as histórias, os saberes e os valores do colonizador. Em contrapartida, conhecimentos afro-brasileiros, africanos e indígenas são frequentemente silenciados, marginalizados ou retratados de forma superficial, quando não folclórica. Como destacam as autoras, “a educação brasileira possui um sistema

escolar historicamente colonialista e eurocentrista, ou seja, nossos conteúdos curriculares ainda tendem a privilegiar conteúdos prioritariamente relativos à Europa" (SILVA; ROCHA, 2020, p. 4). Essa estrutura não é neutra: ela funciona como um filtro excluente, reforçando a lógica de inferiorização dos saberes não hegemônicos.

Kabengele Munanga (2005), citado por Silva e Rocha (2020), aprofunda essa crítica:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade [...] colocam quotidianamente na nossa vida profissional. [...] Sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade." (MUNANGA, 2005 apud SILVA; ROCHA, 2020, p. 13)

A fala de Munanga, retomada pelas autoras, mostra que o apagamento dos saberes não acontece só nos conteúdos escolares, mas começa na própria formação dos professores. Não se trata apenas de rever o que se ensina, mas de repensar as lógicas que moldam o currículo e as bases do conhecimento que formam os educadores. O silenciamento, nesse caso, não é falha é projeto.

É nesse horizonte que a Lei 10.639/03 surge como uma ruptura necessária. Seu propósito vai além de incluir conteúdos afro-brasileiros no currículo: ela propõe uma outra forma de ensinar e aprender, que desafia a colonialidade ainda presente nas estruturas da escola. Como destacam Silva e Rocha (2020), "a Lei 10.639/2003 pode configurar-se como um instrumento de luta para o questionamento da ordem vigente, na medida em que coloca em xeque construções ideológicas de dominação" (p. 5).

Para que essa mudança aconteça de fato, é preciso que os currículos deixem de funcionar a partir de uma lógica única aquela que define o que é válido e o que pode ser descartado e comecem a abrir espaço para uma visão mais plural de mundo. Uma educação que reconheça outros saberes, outras vozes, outras formas de existir.

Como apontam Oliveira e Silva (2017), a aplicação da Lei 10.639/03 nas licenciaturas ainda é permeada por tensões e resistências. A análise de discursos de estudantes revela "tensões entre um posicionamento antirracista e a resistência à obrigatoriedade da lei" (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 14), o que evidencia que a temática é frequentemente tratada de forma periférica, estereotipada e esvaziada de significação

política, restrita a ações pontuais ou datas comemorativas.

Manter um currículo eurocêntrico nos cursos de Pedagogia não significa apenas ignorar histórias e conhecimentos não hegemônicos, mas também formar professores que, mesmo bem-intencionados, acabam por reproduzir práticas pedagógicas excludentes porque não foram preparados para enxergar o racismo como estrutura. Como destacam Silva e Rocha (2020), “saberes recebidos nas instituições educacionais são etnocêntricos [...], ocasionando um ciclo vicioso de retroalimentação do racismo brasileiro” (p. 6).

Como já advertia Munanga (2005), ao longo da formação docente, reproduz-se, muitas vezes de forma inconsciente, os preconceitos herdados de uma educação eurocentrada. Sua análise evidencia o papel central do currículo na reprodução do racismo estrutural inclusive nos espaços que formam os futuros docentes.

É nesse contexto que Libâneo (1985) propõe uma *pedagogia crítico-social dos conteúdos*, argumentando que os conhecimentos escolares devem ser selecionados não apenas por sua relevância disciplinar, mas por sua capacidade de promover a leitura crítica da realidade. Para o autor, a prática docente não pode se limitar à transmissão técnica, mas deve incorporar uma intencionalidade política, ética e transformadora, orientada para a construção de uma escola pública democrática e socialmente referenciada.

Quando a formação inicial deixa de problematizar essas estruturas, contribui diretamente para a invisibilização das relações étnico-raciais como dimensão pedagógica essencial. Nesse cenário, a formação continuada tem sido tratada como solução compensatória uma espécie de “panaceia”, como apontam as autoras quando, na verdade, escancara a omissão das instituições formadoras em garantir uma base antirracista já na graduação (SILVA; ROCHA, 2020, p. 6).

O desconhecimento sobre a História e a Cultura Afro-brasileiras entre futuros professores(as) não nasce apenas da ausência desses temas nos currículos formais. Ele é fruto, também, da maneira como a própria narrativa histórica foi construída e ensinada. Quando o currículo se organiza a partir de uma lógica eurocentrada, ele não apenas silencia vozes negras: ele cria imagens distorcidas, reforça estereótipos e molda percepções que atravessam a formação docente de forma profunda.

Ramos e Almirante (2016) ilustram isso com força ao relatarem as reações de participantes de um minicurso sobre a implementação da Lei 10.639/03. Diante de

imagens e dados históricos que mostravam os castigos crueis sofridos por pessoas negras no Brasil escravocrata e pós-abolição, muitos expressaram surpresa. Alguns admitiram nunca ter tido acesso àquelas informações em sua trajetória formativa. Um dos participantes revelou: “Quando estudei a história do Brasil na escola, aprendi que o negro é escravo. Não lembro de ter visto o negro assim como vocês estão mostrando” (RAMOS; ALMIRANTE, 2016, p. 23).

Esse tipo de depoimento escancara o quanto a memória histórica foi apagada e o quanto as vozes negras seguem sendo silenciadas. É uma realidade que também se evidenciou nas falas das participantes deste estudo e na própria vivência desta pesquisadora ao longo do percurso formativo. Como aponta Silva (2014), “a questão racial aparece muitas vezes como tema periférico, não integrado de forma orgânica ao currículo da formação docente” (p. 46), o que revela a urgência de ações políticas e pedagógicas que tenham como horizonte um currículo verdadeiramente antirracista. Reforçando esse entendimento, Francisco Thiago Silva (2014), ao dialogar com Oliva (2010), afirma que a consolidação do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras exige mais do que a presença de conteúdos nos documentos curriculares. Para o autor, é necessário promover “o exercício da desconstrução desse imaginário e elaboração de um conhecimento mais apropriado e abrangente acerca da história do continente” (OLIVA, 2010, p. 154, *apud* SILVA, 2014). Esta reflexão evidencia que formar professores comprometidos com uma prática antirracista exige romper com representações coloniais e reconstruir as narrativas que sustentam os currículos.

Munanga aprofunda essa leitura ao lembrar que uma das estratégias mais perversas da colonização foi justamente o apagamento da memória coletiva dos povos africanos e da diáspora: “O afastamento e a destruição da consciência histórica eram umas das estratégias utilizadas pela escravidão e pela colonização para destruir a memória coletiva dos escravizados e colonizados.” (2024, p. 12)

Romper com essa herança de silenciamento é o que dá sentido à educação das relações étnico-raciais. Porque mais do que inserir novos conteúdos, ela reconecta sujeitos às suas raízes, resgata memórias negadas e restitui sentidos de pertencimento, dignidade e humanidade.

Contudo, cumpre entender que a inclusão da Lei nº 10.639/03 nos currículos das licenciaturas não garante, por si só, a sua efetivação. Como alerta Godoy, “a presença de um currículo concebido pelas leis não implica a sua execução total e irrestrita, ocorrendo

muitas vezes de forma parcial, adaptada e (re)significada" (2017, p. 82). O que se vê, na prática, é um silêncio institucional persistente e, muitas vezes, uma resistência velada à incorporação sistemática e crítica das relações étnico-raciais no processo formativo.

Borges (2010) propõe que o currículo de formação docente seja compreendido como um espaço coletivo de elaboração do conhecimento pedagógico, em diálogo constante com as realidades sociais e culturais da escola pública. Para ela, mais do que reunir saberes acadêmicos, é preciso reconhecer e valorizar as vivências da docência como parte essencial desse processo promovendo, assim, a construção de uma identidade profissional crítica, ética e comprometida com a transformação da realidade.

Essas resistências aparecem de diferentes formas: na ausência de disciplinas específicas, em tentativas superficiais de inserir o tema por meio de abordagens pontuais, optativas e quase sempre descoladas do cotidiano escolar. A autora alerta que, em 45% dos cursos analisados, a temática das relações étnico-raciais simplesmente não aparece e que apenas 5% a tratam de forma integrada à formação para a prática docente.

Para Santos e Queiroz (2018), a escola brasileira ainda se apoia em práticas pedagógicas monoculturais, que silenciam a diversidade e mantêm viva uma lógica de ensino centrada nos referenciais eurocêntricos. Eles afirmam:

Mesmo com base em uma sociedade diversa, ainda é evidente que os aspectos monoculturais se evidenciam nas nossas práticas cotidianas e na aceitação de critérios que, baseados sob a ótica de um único grupo em específico, o da classe hegemônica, desconsideram o que é alheio aos seus ideais dominantes. (SANTOS; QUEIROZ, 2018, p. 367)

Esta abordagem exige ultrapassar ações pontuais ou meramente comemorativas, demandando um compromisso ético-político-pedagógico com a valorização das diferenças, a ruptura com hierarquizações raciais e a construção de práticas educativas que empoderem os sujeitos. Ao tensionar a noção de neutralidade do currículo, Santos e Queiroz reforçam que apenas será possível construir uma educação democrática se o conhecimento escolar for ressignificado a partir da pluralidade dos sujeitos que compõem o espaço educativo.

Nesse mesmo sentido, Pansini e Nenevé (2008) defendem que a formação docente deve incorporar uma abordagem multicultural crítica, que vá além da mera tolerância às diferenças. Para os autores, é preciso reconhecer que os currículos

escolares ainda operam sob lógicas hegemônicas que silenciam culturas, histórias e saberes subalternizados, o que exige a construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade como potência e não como problema.

Para que se possa questionar o modo como a escola tem legitimado certos saberes apagando de seu currículo ou afastando do seu cotidiano as práticas pertencentes à cultura dos grupos subalternos, é necessário investir, de maneira enfática, numa formação pedagógica multiculturalmente orientada que resista às tendências homogeneizadoras que permeiam as políticas educacionais atuais (PANSINI; NENEVÉ, 2008, p. 32).

Nilma Lino Gomes (2012), ao refletir sobre a descolonização dos currículos, propõe compreendê-los como territórios de disputa espaços atravessados por relações de poder, silenciamentos e exclusões que se acumulam historicamente. Para a autora, a Lei 10.639/03 não deve ser reduzida a um instrumento de inserção de novos conteúdos. Trata-se, antes, de uma brecha para rupturas mais profundas: epistêmicas, culturais, políticas. Um ponto de inflexão que permite questionar os paradigmas eurocentrados que ainda organizam o conhecimento escolar. Essa tensão entre o que preveem as diretrizes legais e o que de fato se concretiza na prática curricular aparece também no estudo de Lima e Cavalcante (2024), que analisaram os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de licenciaturas da Universidade Federal de Alagoas. As autoras observam que, mesmo duas décadas após a promulgação da Lei 10.639/03, a abordagem das relações étnico-raciais ainda ocorre, na maioria dos casos, de forma transversal e opcional, sem oferta regular nem aprofundamento teórico garantido. Como afirmam, “apesar de, na fundamentação teórica de suas propostas curriculares, alguns PPC sinalizarem a transversalidade desse conteúdo, as ementas das disciplinas indicadas não trazem essa temática, deixando ao professor a responsabilidade pela sua implementação ou não” (LIMA; CAVALCANTE, 2024, p. 64).

Esse cenário evidencia mais do que a ausência de compromisso institucional com uma formação antirracista. Expõe também os conflitos ideológicos que atravessam os currículos, ainda moldados por lógicas eurocentradas e tecnicistas, que resistem a qualquer tentativa de deslocamento epistemológico real. Gomes chama atenção para os “rituais pedagógicos de silêncio” que operam como mecanismos sutis (e persistentes) de reprodução do racismo, lembrando que falar sobre a questão racial na escola implica necessariamente enfrentar conflitos, tensões e disputas simbólicas. A descolonização curricular, nesse sentido, exige mais do que boas intenções: requer

ações concretas que rompam com a hierarquia entre saberes e reconheçam a pluralidade de sujeitos, culturas e formas de conhecimento historicamente marginalizadas. Como afirma a autora, esse processo “não poderá ocorrer sem conflitos, confrontos, negociações e produções de algo novo”, pois envolve a desconstrução de um imaginário que naturalizou a ausência da história e da cultura negra na formação educacional brasileira.

Em análise realizada por Silva, Florcena e Silva (2019), com base nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de todas as licenciaturas de uma universidade pública do Mato Grosso do Sul, observou-se que, mesmo quando a temática das relações étnico-raciais aparece nos currículos, sua presença costuma ser marcada pela superficialidade e fragmentação. Na maioria dos cursos, as disciplinas são optativas ou possuem carga horária extremamente reduzida, sem articulação com a prática docente ou com os contextos socioculturais da região, que inclui comunidades quilombolas e indígenas.

Os autores apontam que, mesmo nas licenciaturas em que a disciplina é obrigatória, ela tende a estar descolada de um projeto pedagógico mais amplo, o que enfraquece sua potência formativa. A pesquisa evidencia que a simples inclusão da temática em documentos institucionais não é suficiente para garantir uma formação crítica, antirracista e comprometida com a realidade dos sujeitos historicamente marginalizados. Assim, o currículo segue operando sob uma lógica eurocêntrica e monocultural, em que a presença da Lei 10.639/03 se configura, muitas vezes, como um recurso simbólico desprovido de intencionalidade política e prática transformadora. Diante desse quadro, torna-se evidente que, “enquanto as diretrizes não adquirirem significado, a lei se caracterizará apenas como uma indicação” (GODOY, 2017, p. 91). Superar esse cenário exige romper com a mera formalidade normativa e consolidar, nas instituições formadoras, um compromisso real com a transformação curricular. Isso implica não apenas modificar documentos, mas reconfigurar intencionalidades, epistemologias e práticas, rompendo com o ciclo de silenciamento e assumindo, de fato, uma formação docente antirracista, plural e comprometida com a justiça social.

Como defendem Nunes, Santana e Franco (2021), levar a sério uma educação para as relações étnico-raciais exige romper com a estrutura curricular eurocêntrica que ainda organiza a escola brasileira. As autoras destacam que as instituições formadoras precisam ser interpeladas pelas políticas de ações afirmativas, “a produzir ciências e pluralizar conhecimentos que alterem os padrões desiguais e discriminatórios”

(RODRIGUES; CARDOSO; SILVA, 2019, p. 2, *apud* NUNES; SANTANA; FRANCO, 2021, p. 10). Isso significa valorizar os saberes africanos, afro- brasileiros e indígenas e reconstruir criticamente os fundamentos epistemológicos que sustentam os currículos escolares e formativos.

Mas essa ruptura não acontece com ajustes superficiais. Ela exige uma reestruturação profunda da maneira como concebemos o currículo e dos fundamentos que sustentam a formação de professores no Brasil.

Afinal, nenhum currículo ganha vida sem os sujeitos que o colocam em movimento no chão da Escola. Pensar o currículo, portanto, é também pensar na formação de quem ensina um espaço onde se disputam sentidos, onde se decide, todos os dias, que educação se quer construir. É essa reflexão que será aprofundada no próximo subcapítulo.

2. 3 Ensino Superior e RER (Lei 10639/03): entre lacunas, disputas e possibilidades

Quando se comprehende o currículo como um território de disputas, não se pode ignorar quem o constrói, quem o alimenta e quem o faz acontecer todos os dias: os professores. É aí que entra um ponto central. A efetivação da Lei 10.639/03 passa, necessariamente, pela formação desses sujeitos especialmente aquela que acontece nas instituições de ensino superior, onde se formam os futuros educadores da educação básica.

O problema é que, em boa parte dos cursos de licenciatura, essa formação ainda se mostra insuficiente e fragmentada. A discussão sobre as relações étnico-raciais, quando aparece, costuma ser tratada como algo lateral, desarticulado do restante do currículo e, pior, muitas vezes esvaziado de sentido político. O que poderia ser um caminho de transformação profunda acaba reduzido a uma formalidade burocrática, um conteúdo adicional, sem força para tensionar a lógica dominante ou provocar mudanças reais na prática docente.

Como alerta Cavalleiro, “a maioria dos profissionais de educação não teve a oportunidade de realizar, de maneira sistemática, leituras a respeito da dinâmica das relações raciais e do combate ao racismo na sociedade brasileira. Nesse sentido, é

fundamental lembrar que Nesta trajetória, acabam por trazer, em suas falas e práticas, referenciais do senso comum sobre as desigualdades entre negros e brancos na sociedade brasileira.” (2005, p. 82) A reflexão da autora escancara o abismo entre o discurso institucional e a realidade das escolas, evidenciando a necessidade de uma formação inicial que esteja, de fato, comprometida com a justiça racial e com a transformação curricular. “as instituições formadoras são corresponsáveis pela implementação da Lei 10.639/03, devendo assegurar formação inicial e continuada que garanta a abordagem das relações étnico-raciais com intencionalidade pedagógica e política” (BRASIL, 2004, p. 6).

A citação do documento reforça que a responsabilidade pela efetivação da Lei não pode recair unicamente sobre os professores da educação básica, mas precisa ser assumida pelas instituições formadoras, que têm o dever de garantir um currículo comprometido com a superação das desigualdades raciais desde a origem da formação.

A pesquisa de Coelho (2018), ao analisar 52 artigos, 8 teses e 22 dissertações produzidas entre 2003 e 2014, evidencia um descompasso entre a produção acadêmica sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e sua efetivação nas práticas formativas das instituições de ensino superior. A autora observa que, embora a Lei 10.639/03 tenha impulsionado debates e pesquisas, a inserção crítica e sistemática da temática nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura ainda é rara. Essa constatação revela que a simples presença da legislação nos documentos institucionais não assegura, por si só, o compromisso com uma prática antirracista, sendo necessário compreender a formação docente como um campo permeado por disputas políticas, epistemológicas e ideológicas.

Em contraste com essas iniciativas pontuais, Silva e Silva (2020) evidenciam, por meio de uma pesquisa realizada na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que cursos de áreas como a Matemática ainda ignoram por completo a temática racial. Os dados apontam para a inexistência de disciplinas voltadas à educação das relações étnico-raciais nesse curso, revelando que a transversalização da temática permanece como uma omissão não enfrentada.

Para Silva e Silva, quando a educação para as relações étnico-raciais está ausente do currículo de um curso como o de Matemática, isso não revela apenas uma falha de conteúdo revela resistência. Como eles afirmam, “a ausência de disciplinas sobre a educação das relações étnico-raciais no curso de Matemática revela não somente uma

defasagem no currículo, mas, também, uma resistência a tais assuntos.” (SILVA; SILVA, 2020, p. 12)

Essa resistência não é isolada. Ela reflete um posicionamento institucional mais amplo, em que temas ligados ao racismo e à diversidade continuam sendo tratados como questões periféricas principalmente nas licenciaturas das chamadas áreas “neutras”, como as ciências exatas, que ainda carregam o mito da objetividade e da universalidade.

Os dados apontam que a formação antirracista não se concretiza apenas por meio de leis ou diretrizes. Ela exige presença cotidiana, disputas de sentidos, questionamento das linguagens e enfrentamento dos silêncios. Para que isso aconteça, é necessário investir em propostas formativas intencionais, comprometidas e capazes de romper com o modelo que, ainda hoje, insiste em negar o racismo como dimensão estruturante da escola e da sociedade.

Mesmo diante dos inúmeros obstáculos, algumas experiências têm mostrado que é possível construir caminhos outros. Ferreira (2018), ao analisar os Seminários de Intervenção Pedagógica realizados em um curso de Pedagogia no Ceará, relata efeitos concretos dessas práticas, que promoveram o respeito à diversidade e a valorização da cultura afro-brasileira no cotidiano da formação. Como destaca a autora,

[...] as atividades desenvolvidas nos Seminários e nas oficinas demonstraram possibilidades de tensionamento do currículo e de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da cultura afro-brasileira, provocando deslocamentos em algumas concepções cristalizadas de estudantes e docentes (FERREIRA, 2018, p. 212).

Embora inspiradoras, essas ações ainda não se consolidaram como política institucional. Mesmo após mais de vinte anos da promulgação da Lei nº 10.639/03, sua efetivação nos cursos de Pedagogia segue sendo um desafio persistente. Como analisa Ferreira (2018),

[...] a quase ausência desse debate revela não somente que a questão se encontra pouco evidente na formação docente, mas acaba por mostrar o quanto os cursos de licenciatura precisam avançar para se adequarem em relação aos fundamentos políticos, históricos, antropológicos, filosóficos que poderiam tornar possível que os graduandos compreendessem criticamente os efeitos do colonialismo (FERREIRA, 2018, p. 113).

O que se evidencia, portanto, é a urgência de ações formativas que enfrentem o racismo estrutural de forma crítica, consistente e comprometida.

Esse cenário deixa claro que a formação de professores ainda está fortemente presa a uma lógica colonial uma lógica que decide o que pode ou não ser reconhecido como saber. Mesmo quando aparece nos currículos, a Lei 10.639/03 costuma ocupar um lugar simbólico, sem força real para provocar mudanças. Está ali mais para cumprir uma exigência formal do que como compromisso com a transformação.

Essa desconexão entre o que é ensinado e o que a escola realmente vive não é recente. Pimenta (1997) já criticava os currículos cartoriais, marcados por rigidez e afastamento da prática educativa concreta. Em reflexões posteriores, a autora propõe uma formação docente que articule diferentes dimensões do conhecimento: o saber disciplinar, o pedagógico e os saberes construídos mediante a experiência. Esses saberes não se formam de maneira isolada nem são dados prontos, mas ganham sentido na prática, no cotidiano da docência e na interação com a realidade social (PIMENTA, 1999).

Ao ler Pimenta sob a lente da Educação das Relações Étnico-Raciais, percebe-se que a articulação entre teoria e prática envolve também o enfrentamento das desigualdades raciais que atravessam tanto a escola quanto os espaços de formação docente. Entendemos que refletir criticamente sobre a prática educativa implica reconhecer que o racismo estrutura as experiências, os saberes e as oportunidades de aprendizagem, exigindo uma postura pedagógica comprometida com a equidade e com a transformação social.

Essa perspectiva rompe com a visão da docência como mera aplicação de técnicas. Exige uma postura crítica e implicada — uma docência comprometida com a transformação, e não com a manutenção das desigualdades.

Nesse mesmo caminho, Charles Mills (2020), ao apresentar o conceito de “contrato racial”, mostra como o racismo não é um mero detalhe: ele estrutura as bases da sociedade e inclusive os sistemas educacionais. Esses sistemas, segundo Mills, operam sob uma “epistemologia da ignorância”, isto é, uma forma de produzir sistematicamente o desconhecimento. É essa *ignorância construída* que naturaliza os privilégios de uns e a exclusão de outros. “O contrato racial prescreve para seus signatários uma epistemologia invertida, uma epistemologia da ignorância [...] produzindo o resultado irônico de que os brancos, em geral, não serão capazes de compreender o mundo que eles próprios criaram.” (MILLS, 2020, p. 31)

O racismo, portanto, não se limita às relações interpessoais, mas estrutura também

as formas de ensinar, aprender e conhecer. Como nos lembra Mills (2020), a “epistemologia da ignorância” não é um mero acaso, mas um projeto que atravessa instituições, currículos e práticas formativas.

No campo educacional, essa estrutura se traduz em silenciamentos, ausências e escolhas curriculares que definem quais saberes são legitimados e quais são marginalizados. A formação de professores, quando descolada dessa reflexão, tende a reproduzir hierarquias de conhecimento e de poder, naturalizando a centralidade das epistemologias brancas e eurocêntricas.

Compreendemos que pensar o currículo é, também, disputar sentidos sobre o que deve ser ensinado, sobre quem ensina e sobre quais histórias e experiências são reconhecidas como legítimas. A docência, nesse contexto, não pode ser compreendida apenas como transmissão de conteúdos, mas como prática política que envolve escolhas epistemológicas e éticas.

Assumir uma perspectiva crítica da formação docente implica reconhecer que o racismo estrutura não apenas a sociedade, mas também o campo educacional e a própria produção do conhecimento pedagógico. Refletir sobre essas dimensões é fundamental para que a implementação da Lei 10.639/03 vá além da inserção pontual de conteúdos e se traduza em uma mudança real na forma de compreender a educação e o papel social do professor.

Formações docentes que não problematizam o racismo tendem a reforçar esse pacto silencioso de exclusão, sustentado por epistemologias que deslegitimam saberes e experiências negras. Essa crítica tem sido evidenciada por diversos autores comprometidos com a educação antirracista, intelectuais que denunciam a permanência de currículos monoculturais e a ausência de ações formativas comprometidas com a transformação social. Entendemos que a omissão institucional diante do racismo não é uma ausência neutra e acidental: é uma *escolha* política. Ao não reconhecer o racismo como elemento estruturante da educação, perpetua-se a ideia de que o currículo pode ser universal e neutro — quando, na verdade, ele reflete um projeto histórico de exclusão e silenciamento.

Pensar a formação docente sob essa perspectiva implica admitir que o racismo também organiza os modos de ensinar, de avaliar e de produzir conhecimento. Romper com esse pacto significa repensar o próprio sentido da docência, compreendendo-a como prática crítica e socialmente situada, capaz de enfrentar as desigualdades e de

promover a emancipação.

Nesse sentido, a efetivação da Lei 10.639/03 representa não apenas uma exigência legal, mas uma oportunidade de transformação epistemológica, ética e política. Ela convoca as instituições formadoras a rever seus currículos, seus referenciais teóricos e suas práticas, de modo a garantir que a formação de professores incorpore, de forma consistente, a luta pela equidade racial e pela valorização da história e cultura afro-brasileira e africana.

Como discute Ferreira (2018), a formação de professores ainda desconsidera os fundamentos políticos, históricos e epistemológicos necessários para compreender os efeitos do colonialismo e do racismo na Escola. Ao aceitar esse contrato, muitas instituições de ensino superior contribuem para a manutenção de um modelo de formação que silencia saberes dissidentes e marginaliza as experiências negras inclusive nos próprios cursos de licenciatura. Trata-se de um pacto que é, ao mesmo tempo, epistemológico, político e institucional.

Nunes, Santana e Franco (2021) também chamam atenção para esse cenário ao denunciarem a falta de políticas institucionais permanentes. Para eles, não basta inserir o tema racial no currículo como exigência legal é preciso construir um projeto de formação que assuma, de forma clara, uma posição política contra o racismo.

Isso nos mostra que, mais do que cumprir metas formais, enfrentar o *epistemicídio* exige coragem institucional. As universidades precisam se comprometer com a formação para as relações étnico-raciais como uma escolha ético- política não como conteúdo opcional, mas como base para a justiça racial no campo educacional. Nesse processo, o estágio supervisionado e a prática de ensino não podem ser tratados como simples momentos de aplicação técnica. Eles precisam ser compreendidos como espaços vivos, onde a realidade da escola é interrogada, e não apenas replicada. Pimenta e Lima reforçam essa ideia ao afirmarem que “a prática de ensino deve ser concebida como momento de reflexão crítica sobre a prática social do professor, superando a ideia de estágio como simples aplicação técnica do conteúdo” (2006, p. 20).

Como destaca Pimenta (1995), o estágio não deve ser visto como um espaço de aplicação mecânica de conteúdos, mas como um campo vivo de produção de conhecimento pedagógico. Para a autora, a articulação entre teoria e prática não é um detalhe metodológico, é uma condição essencial para formar educadores capazes de

compreender os contextos escolares em sua complexidade e de intervir neles com fundamentos éticos, sociais e políticos.

Avançando nessa direção, Ferreira *et al.* (2024) afirmam que pensar uma formação docente antirracista exige integrar a interculturalidade, a interseccionalidade e o pensamento crítico como eixos estruturantes. Não se trata de tratar essas dimensões como temas acessórios, mas de compreendê-las como base para transformar a escola e suas práticas a partir de uma pedagogia comprometida com a justiça social.

Assim, uma formação docente que integre interculturalidade, perspectivas interseccionalis, pensamento crítico, reflexivo e antirracista é essencial para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática, capaz de acolher as diferenças e a diversidade, fomentando o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e equitativa. (FERREIRA *et al.*, 2024, p. 8)

Com base nessas reflexões, é possível afirmar que o estágio supervisionado e a prática de ensino não devem ser vistos apenas como espaços de aplicação de técnicas ou de repetição de métodos. Eles precisam ser vivências que provoquem deslocamentos momentos em que o futuro professor se veja desafiado a repensar sua posição no mundo, sua responsabilidade social e seu papel diante das injustiças que atravessam a escola.

Como lembram Martins e Lopes (2021), escutar os relatos de professores em formação é também escutar os medos, as tensões e as descobertas que surgem quando o racismo se revela no cotidiano. E é justamente nesse confronto que se forjam posturas éticas e compromissadas com a transformação.

Nesse processo, o conceito de *epistemocídio*, desenvolvido por Sueli Carneiro, é fundamental. Ele nos ajuda a entender como o apagamento das vozes negras nos espaços formativos não é apenas uma omissão é uma violência simbólica que nega existências, histórias e saberes. Inspiradas em suas reflexões mais recentes, é possível compreender que o racismo opera de maneira estrutural e sutil, por meio de mecanismos que, sob a aparência de neutralidade, colocam em dúvida, constantemente, a presença negra nos espaços de formação. Não se trata apenas de excluir conteúdos, mas de produzir sofrimento, minar subjetividades, de dizer, mesmo sem palavras, que aquele corpo não pertence ali.

Carneiro utiliza uma imagem poderosa para traduzir esse sentimento:

O desprezo pela vida intelectual reflete a internalização da ideia de

estar fora de lugar: é como assumir a atitude da raposa diante das uvas que estão fora do seu alcance e, com desdém, declarar: “Elas estão verdes”, justamente para aplacar o sentimento de inadequação, de não pertencimento a um espaço ao qual o nosso acesso é viabilizado quase exclusivamente para sermos objeto de pesquisa daqueles que seriam dotados, pela natureza, da capacidade de “conhecer” e sobretudo de explicar (CARNEIRO, 2023, p. 109).

Ao nomear esse processo como *epistemicídio*, Sueli Carneiro denuncia algo que vai muito além da exclusão de conteúdos. Ela fala de uma estrutura que apaga saberes, mas também apaga possibilidades. Um sistema que interrompe futuros, que nega o direito ao pertencimento, ao reconhecimento, à construção de uma identidade livre da vergonha e da negação. Dizer que a formação docente é um campo de disputa não é apenas retórica; é reconhecer que há vozes que continuam a ser caladas, existências postas em dúvida e histórias apagadas dentro das próprias instituições que deveriam garantir o direito à educação.

É por isso que pensar um projeto formativo comprometido com a justiça racial exige mais do que reformar disciplinas. Exige colocar, no centro das políticas educacionais, a memória dos que foram apagados, a dignidade dos que foram desumanizados, a voz daqueles que historicamente foram obrigados a se calar.

Em seus escritos mais recentes, Carneiro (2023) aprofunda essa denúncia ao desenvolver o conceito de dispositivo de racialidade. Ela mostra como a Escola, ainda sob o disfarce da neutralidade, opera um conjunto de mecanismos que questionam constantemente a presença negra: será que esse aluno pode aprender? Será que ele deve estar aqui? Será que ele pertence? Esse racismo não se limita ao currículo ele se instala nos olhares, nos gestos, nas omissões. Está nos corredores, nos conselhos de classe, nos silêncios que dizem mais do que palavras. E é nesse cotidiano que ele precisa ser enfrentado.

Sob esse olhar, o epistemicídio aparece como um dos mecanismos mais cruéis do racismo institucionalizado. Ele não se limita a deslegitimar os saberes produzidos por populações negras e indígenas: mais do que isso, compromete a possibilidade mesma de imaginar um futuro, de construir caminhos a partir de outras referências, de existir como sujeito pleno de conhecimento.

Pensar uma formação docente comprometida com a justiça racial, como propõe Sueli Carneiro, exige mais do que inserir conteúdos “alternativos”. Trata-se de um

compromisso ético que passa pelo cuidado consigo e com o outro. É nesse encontro, na reconstrução coletiva dos laços, que se pode romper com a lógica da subalternização e afirmar outras formas de ser, de saber e de estar no mundo.

Essa crítica se aprofunda quando olhamos para o modo como o epistemicídio opera, cotidianamente, nas práticas escolares. Não se trata apenas da ausência de uma formação antirracista, mas de um processo contínuo e institucionalizado que silencia vozes, deslegitima saberes e coloca em suspeição, sistematicamente, a inteligência e a capacidade criadora de pessoas negras. É uma lógica que atravessa o cotidiano escolar e alimenta, com uma naturalidade inaceitável, a exclusão — empurrando esses sujeitos para as bordas do processo educativo e esvaziando o sentido do direito à aprendizagem.

Essa violência, ao mesmo tempo pedagógica e simbólica, atua onde deveria haver reconhecimento. Ao negar o outro como sujeito do conhecimento, reforça desigualdades históricas e impede que práticas verdadeiramente transformadoras possam emergir da escola.

A Escola pode ser espaço de silenciamento ou de escuta, de opressão ou de reinvenção. E a formação docente, nesse processo, tem um papel decisivo: ela ajuda a definir de que lado a educação vai estar.

Quando as estruturas que negam e invisibilizam os saberes negros seguem de pé, firmes e fortes, torna-se urgente reafirmar o óbvio: a formação de professores é um campo de disputa, jamais um lugar de “neutralidades”. A Escola pode continuar operando o dispositivo de racialidade, como vimos, mas pode também se abrir à dignidade, ao reconhecimento e à criação de outros mundos possíveis. E o currículo que não é apenas um conjunto de conteúdos, mas um gesto político, revela muito sobre os projeto de sociedade que estão sendo, ou não, construídos.

Enfrentar o epistemicídio passa, antes de tudo, por um compromisso ético- político. Um compromisso com a memória que foi apagada, com as histórias que nunca chegaram ao quadro, com os saberes afro-brasileiros e indígenas que seguem sendo tratados como marginais. Formar professores, nesse contexto, é lidar com corpos, trajetórias e afetos, é ter coragem de enxergar o racismo não só nas leis, mas nos detalhes do cotidiano escolar, nos silêncios, nos olhares desviados, enfim, nos mínimos detalhes.

Avançar na construção de uma formação antirracista e humanizadora não depende apenas da letra da lei. Depende de práticas vivas, das pessoas implicadas e de instituições que tomam a decisão não se omitir. É nesse chão, marcado por tensões e

possibilidades, que se pode começar a desenhar uma Educação efetivamente plural, democrática e comprometida com a transformação do mundo tal como o conhecemos.

3. CURRÍCULO EM DISPUTA: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

Após termos percorrido os caminhos históricos, políticos e epistemológicos que marcam a formação docente no Brasil, voltaremos o olhar agora para as propostas formativas que moldam os cursos de Pedagogia investigados. Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), ementas e matrizes curriculares não são apenas registros burocráticos — expressam escolhas formativas que revelam tanto compromissos assumidos quanto silêncios ainda persistentes diante da Lei 10.639/03.

Este capítulo se debruça sobre os materiais curriculares de duas instituições públicas de ensino superior. Buscamos compreender como contextos distintos respondem às exigências legais e aos desafios da construção de uma formação comprometida com a equidade racial. A leitura desses documentos dialoga com as vozes das participantes da pesquisa, compondo um diálogo entre o que está previsto no papel e o que se concretiza no cotidiano formativo.

Mais do que identificar menções formais à Lei, busca-se aqui compreender a profundidade com que ela é incorporada às propostas pedagógicas: em que medida sua presença anuncia transformações ou revela disputas? Entre lacunas e possibilidades, o que emerge é um retrato das tensões que ainda atravessam o currículo e a formação docente no país.

Para a leitura dos documentos, foram estabelecidos critérios que garantissem uma análise sistemática e coerente. Foram observados aspectos como a presença ou ausência de disciplinas específicas voltadas para a Lei, a forma como a temática aparece nas ementas, a bibliografia indicada, sua integração com outras áreas do currículo e a existência de iniciativas institucionais, como grupos de pesquisa, projetos de extensão e núcleos voltados à educação das relações étnico-raciais.

Esses parâmetros foram aplicados nas duas instituições pesquisadas, respeitando suas particularidades. Não se trata apenas de identificar elementos formais: busca-se compreender como os documentos revelam escolhas políticas, pedagógicas e epistemológicas que refletem as tensões e desafios ainda presentes na implementação da Lei.

Para dar continuidade ao percurso metodológico apresentado na introdução, este capítulo explicita de forma mais detalhada o processo de análise documental realizado.

A seleção dos documentos institucionais seguiu dois critérios centrais: (1) disponibilidade pública de materiais completos — como PPC, matriz curricular, ementas e regulamentos internos — e (2) localização das instituições em regiões distintas do país, permitindo observar como contextos socio-históricos diferentes influenciam a implementação da Lei nº 10.639/03. Esses documentos foram tratados como expressões materiais das concepções de formação docente, dos projetos institucionais e das disputas que atravessam o currículo.

A análise foi conduzida à luz da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), articulada ao referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, que orienta este trabalho. Essa perspectiva permitiu observar não apenas o que está formalmente previsto nos textos, mas também as contradições, ausências, silenciamentos e tensões que emergem da comparação entre o prescrito e o vivido. Os documentos foram examinados em três eixos: (a) presença explícita ou implícita da Lei nº 10.639/03 e das orientações das DCN-ERER; (b) organização curricular e distribuição das temáticas étnico-raciais nas matrizes e ementas; e (c) iniciativas, projetos ou políticas institucionais que dialogam — ou deixam de dialogar — com a educação para as relações étnico-raciais.

Os achados documentais são confrontados, neste capítulo, com as percepções de estudantes e egressos coletadas por meio de entrevistas e questionários. Essa triangulação metodológica não busca estabelecer hierarquia entre documentos e narrativas, mas evidenciar as distâncias e aproximações entre o que as instituições anunciam e o que, de fato, se materializa na formação inicial. Ao colocar em diálogo o prescrito e o vivido, busca-se compreender como se configuram as disputas curriculares que atravessam a efetivação da Lei nº 10.639/03 nos cursos de Pedagogia analisados.

3.1 O papel do PPC e sua relevância institucional

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é um documento central na organização acadêmica. Ele define a identidade do curso, suas diretrizes formativas e os caminhos que serão seguidos na formação docente. O PPC ultrapassa a dimensão de um mero registro formal, implicando escolhas políticas, pedagógicas e epistemológicas, mostrando compromissos, prioridades e silenciamentos institucionais.

Como aponta Sacristán (2001), o currículo não se limita a prescrições, mas representa um campo de disputas em que diferentes visões de sociedade e educação

se confrontam. Assim, a análise dos PPCs comprehende tanto a estrutura curricular quanto os valores e interesses que orientam a formação inicial de professores.

Neste estudo, a leitura dos PPCs e de documentos complementares — como ementas e matrizes curriculares — tem por objetivo identificar de que forma a Lei nº 10.639/03 é incorporada ao planejamento formativo: se é como elemento central, capaz de transformar práticas e saberes, ou como presença marginal, limitada a referências pontuais. Ao investigar esses materiais curriculares, buscamos revelar como as instituições de ensino superior assumem (ou negligenciam) o compromisso com a construção de uma educação antirracista.

3.2 Referenciais legais e conceituais presentes nos documentos

A elaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) é orientada por marcos legais e normativos que definem os princípios da formação docente no Brasil. Entre eles, destacam-se a LDB nº 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006) e outras propostas curriculares que tratam da organização curricular e da integração entre ensino, pesquisa e extensão. Esses referenciais delimitam aspectos técnicos e, ao mesmo tempo, expressam visões de sociedade e de educação, configurando o currículo como espaço de escolhas políticas e disputas simbólicas, como destacado por Sacristán (2001). Isso nos leva a perguntar: quando um PPC cita tais propostas, ele os assume como guia real da prática formativa ou apenas como requisito formal?

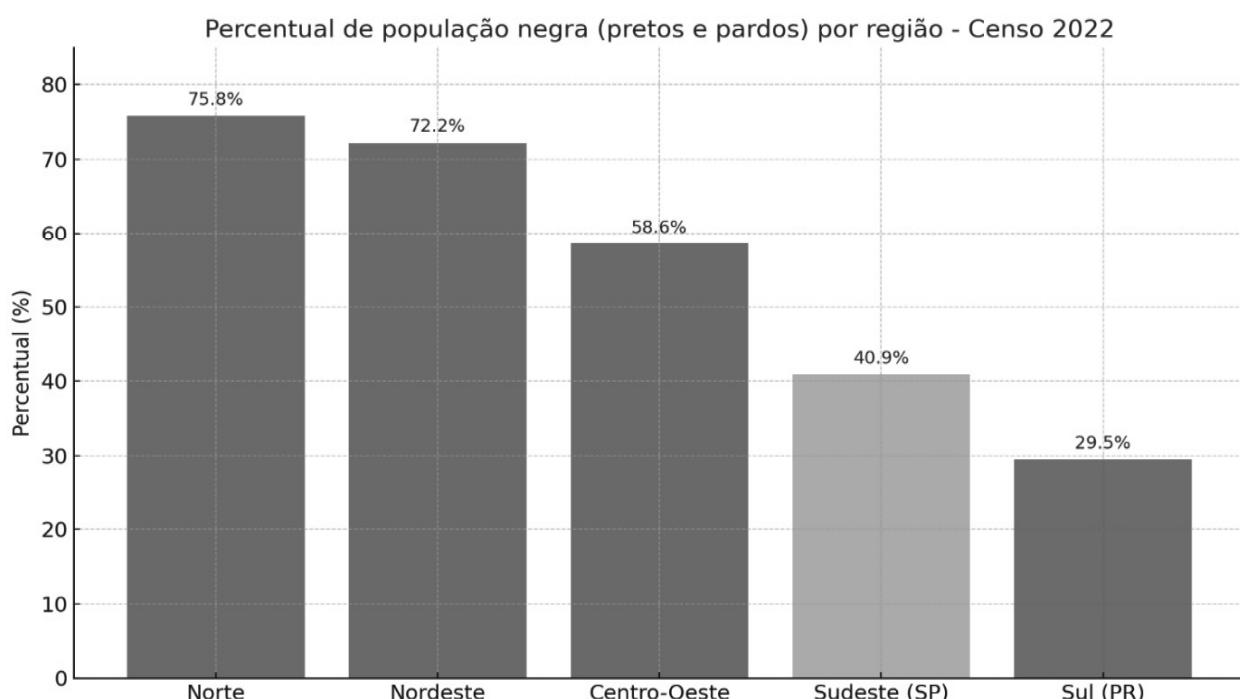
Nos documentos analisados, observa-se a presença de referências formais à LDB e às Diretrizes Curriculares Nacionais, demonstrando alinhamento aos parâmetros federais que regem a formação inicial de professores. Também aparecem menções a políticas institucionais específicas de cada universidade, como planos de desenvolvimento, regulamentos internos e programas de extensão, que dialogam com o contexto local e reforçam a identidade acadêmica dos cursos. No entanto, menções explícitas não garantem, por si só, a efetivação dos princípios que enunciam. É necessário analisar como eles se materializam nas propostas pedagógicas e nas práticas formativas. Em muitos casos, a sensação é de que a simples citação cumpre um papel meramente burocrático, sem transformar efetivamente o cotidiano formativo.

Embora a Lei estabeleça a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, sua presença nos PPCs nem sempre se traduz em ações efetivas:

em muitos casos, aparece de forma pontual e pouco integrada, revelando lacunas institucionais e disputas políticas que atravessam o currículo e a formação docente.

A escolha também considerou a localização das instituições em regiões cuja população negra está abaixo da média nacional, conforme o último Censo Demográfico (IBGE, 2022), que sinaliza presença expressivamente menor no Sudeste e no Sul em relação ao Norte e Nordeste.

Para contextualizar a escolha das duas instituições analisadas, considerando as especificidades regionais e a composição demográfica do país, apresenta-se a seguir o percentual de população negra (pretos e pardos) nas cinco regiões brasileiras segundo o Censo 2022. Esses dados ajudam a dimensionar as desigualdades históricas entre as regiões e evidenciam a relevância de analisar instituições localizadas em contextos de menor representatividade negra.



Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2022 / Informe MIR nº 3 (2024).

Estes dados demográficos nos provocam a refletir: será que a baixa presença de população negra nessas regiões é tomada como pretexto para que as universidades minimizem a importância da Lei?

Mesmo quando o PPC da universidade estadual menciona a Resolução CNE/CP nº 1/2004 como documento orientador, essa referência normativa à Educação das

Relações Étnico-Raciais não se concretiza em estratégias pedagógicas integradas nem em ações institucionais consistentes voltadas à equidade racial. Assim, a mera menção a esses marcos não se traduz, necessariamente, em mudanças concretas na formação inicial. Na prática, a menção à Resolução soa quase como um gesto protocolar e simbólico, sem reais desdobramentos formativos.

A análise proposta neste capítulo busca averiguar se essas legislações estão presentes nos PPCs, de que maneira são abordadas e em que medida orientam a estrutura e os objetivos da formação docente. Tanto a incorporação quanto a omissão desses referenciais têm implicações políticas cruciais, pois revelam a forma como cada instituição assume — ou negligencia — sua responsabilidade frente às desigualdades raciais e à promoção da justiça social.

Inicialmente, considerou-se a análise de uma instituição pública e de uma instituição privada, a fim de estabelecer um contraste entre contextos formativos distintos. Durante a coleta e leitura dos materiais, observou-se que os materiais das universidades públicas eram mais completos e detalhados, possibilitando uma análise mais consistente e profunda. Essa constatação levou à redefinição do recorte metodológico, priorizando duas instituições públicas de ensino superior, localizadas em regiões distintas do país e com perfis institucionais diferentes — escolha que enriquece a análise comparativa apresentada a seguir.

A decisão, portanto, representou não apenas uma adequação prática, mas uma escolha teórico-metodológica orientada pela busca de análises mais densas e representativas das contradições que atravessam a implementação da Lei nº 10.639/03 na formação de professores.

A partir dessa redefinição metodológica, a análise dos documentos institucionais passou a concentrar-se nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), nas matrizes curriculares e nas ementas das disciplinas, de modo a identificar como a temática étnico-racial se insere — ou é silenciada — nas estruturas formativas. Essa leitura foi guiada por critérios previamente definidos, que garantiram coerência e comparabilidade entre os contextos analisados.

Para tornar mais clara a organização da análise documental, apresento a seguir uma breve sistematização dos elementos que compõem o PPC da primeira instituição. Essa contextualização inicial permite compreender como a proposta formativa se estrutura e quais caminhos ela anuncia — ou silencia — no que diz respeito à implementação da Lei nº 10.639/03.

3.3 Primeira instituição: apresentação e critérios de análise

Para tornar mais clara a organização da análise documental, apresento a seguir uma breve sistematização dos elementos que compõem o PPC da primeira instituição. Essa contextualização inicial permite compreender como a proposta formativa se estrutura e quais caminhos ela anuncia — ou silencia — no que diz respeito à implementação da Lei nº 10.639/03.

O PPC da primeira instituição fundamenta-se em marcos legais nacionais que orientam a formação docente, como a LDB nº 9.394/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006). Também são citados documentos internos, como o Plano de Desenvolvimento Institucional e normas acadêmicas próprias da universidade, que reforçam os princípios pedagógicos adotados pelo curso. Essas menções apontam um alinhamento formal às diretrizes federais, mas não necessariamente indicam o grau de efetividade com que tais referenciais se materializam nas práticas de ensino. Cabe questionar: o atendimento formal às diretrizes equivale, de fato, a um compromisso com a formação dos futuros professores?

No que se refere à educação das relações étnico-raciais no documento em questão, faz-se menção à Lei nº 10.639/03 e à Resolução CNE/CP nº 1/2004 como orientações a serem seguidas. Entretanto, a maneira como o tema é inserido na matriz curricular é limitada: ele está contemplado em disciplinas como Filosofia e Sociologia, mas não se apresenta como componente exclusivo ou autônomo. Esse modelo sugere uma tentativa de transversalidade, mas sem estratégias pedagógicas sólidas ou ações institucionais que assegurem a equidade racial.

A ausência de diretrizes claras revela que, mesmo registrada no documento, a legislação ainda não ocupa lugar central na concepção do curso, permanecendo como uma referência formal e pouco operacionalizada. Isso nos leva a refletir se essa transversalidade não acaba funcionando como uma forma de *diluir* a responsabilidade, em vez de fortalecê-la.

Essa distância entre o que está previsto no documento e o que se concretiza na formação inicial tem implicações políticas relevantes. A forma como essa legislação é tratada no PPC revela o modo como a instituição comprehende — ou silencia — as demandas históricas por uma educação antirracista. Por isso, a análise procura ir além da simples identificação da legislação, buscando interpretar seus sentidos e

compreender os significados dessas escolhas, demonstrando as tensões que atravessam o currículo e as disputas em torno da formação docente.

3.4 Presença (ou ausência) da Lei 10.639/03 nos documentos oficiais

O curso de Pedagogia da primeira instituição organiza-se em núcleos formativos que articulam fundamentos teóricos, práticas pedagógicas, estágios e atividades complementares, distribuídos entre componentes obrigatórios e optativos. Essa organização expressa a concepção de formação adotada pela universidade, integrando teoria e prática, mas ainda enfrenta desafios quanto à inserção de temáticas voltadas às relações étnico-raciais. Vale questionar: o que significa cumprir *formalmente* as Diretrizes se a dimensão étnico-racial não ocupa um espaço central nessa estrutura?

Na leitura das ementas, percebe-se que não há nenhuma disciplina obrigatória dedicada exclusivamente à educação das relações étnico-raciais ou à referida Lei. Quando a temática é mencionada, isso ocorre de forma isolada, geralmente vinculada a componentes mais amplos, como História da Educação, Sociologia da Educação ou Didática, sem aprofundamento específico. Esse modelo fragmentado indica que a abordagem racial não ocupa um lugar estruturante na formação, sendo tratada como conteúdo secundário, acessório ou complementar. Esse tipo de inserção esporádica faz pensar se a “transversalidade” aqui não se traduz em *invisibilidade*.

Em uma das ementas analisadas, por exemplo, observa-se a seguinte descrição: “*Promover reflexões sobre diversidade cultural, respeitando diferenças étnicas, sociais e de gênero no contexto escolar.*” Embora mencione a diversidade, a falta de detalhamento sobre a história e cultura afro-brasileira e africana aponta um tratamento genérico, sem atender ao que determina a Lei nº 10.639/03. A formulação parece cumprir um requisito, mas evita nomear explicitamente a história e a cultura afro-brasileira, revelando o quanto a palavra “diversidade” pode ser usada para *diluir* compromissos mais concretos e específicos.

A ausência de uma disciplina específica e a abordagem fragmentada reforçam o argumento de Gomes (2005), segundo o qual a efetivação da Lei depende de um compromisso institucional que ultrapasse a dimensão formal. Quando a temática racial não está integrada de maneira transversal ao currículo, cria-se um hiato entre a legislação e a prática formativa, comprometendo a preparação dos futuros professores para atuar em uma perspectiva antirracista. Essa insuficiência revela não apenas

limitações pedagógicas, mas também disputas políticas e epistemológicas, deixando claro que sua implementação ainda enfrenta resistências no interior da universidade.

A análise das ementas e das matrizes curriculares foi organizada de modo a evidenciar não apenas a presença nominal da temática étnico-racial, mas também a profundidade, alcance e coerência das propostas formativas. O quadro a seguir sintetiza os componentes curriculares relacionados (ou não) à Lei nº 10.639/03, permitindo visualizar de forma comparativa o espaço ocupado pela educação para as relações étnico-raciais.

Disciplinas e ementas: o que se ensina sobre relações étnico-raciais?

Além da análise da matriz curricular, a leitura do PPC evidenciou lacunas na estrutura institucional que deveria sustentar a pauta antirracista. Embora a primeira instituição mencione a existência de um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), o documento não explica suas ações nem sua articulação com o curso de Pedagogia. Já na segunda, não foi encontrada referência explícita a núcleos ou a projetos voltados à valorização da cultura afro-brasileira e africana. Essa falta de clareza nos materiais curriculares revela mais do que um descuido administrativo — aponta o lugar periférico que o tema ocupa nas prioridades institucionais.

A falta de menção a projetos de extensão universitária ou a políticas integradas voltadas à equidade racial também é algo que chama atenção. Convém lembrar que a extensão não constitui apenas uma boa prática, mas uma exigência legal: a Resolução CNE/CES nº 7/2018 determina que no mínimo 10% da carga horária total dos cursos de graduação seja destinada a atividades extensionistas, em consonância com a Meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (PNE). Quando os PPCs não apresentam estratégias concretas neste sentido, revelam distanciamento em relação às diretrizes nacionais que orientam a integração entre ensino, pesquisa e extensão. O silêncio sobre a extensão é tão revelador quanto sintomático: quando a universidade ignora essa dimensão, deixa de reconhecer a comunidade como espaço legítimo de produção de conhecimento.

Por outro lado, tal fragilidade confirma a distância entre teoria e prática estrutural que limita a efetividade curricular, pois a educação das relações étnico-raciais precisa ser sustentada por conteúdos disciplinares e, sobretudo, por políticas institucionais, programas contínuos e espaços coletivos que garantam a presença ativa de vozes, saberes e práticas antirracistas na formação docente.

A escassez de iniciativas institucionais faz com que o debate sobre relações étnico-raciais acabe se limitando à dimensão individual, dependendo do interesse de docentes ou estudantes, e não de uma diretriz coletiva. Como alerta Gomes (2005), a implementação da Lei nº 10.639/03 exige ações articuladas que integrem currículo, formação docente e políticas institucionais. Sem esses elementos articulados conjuntamente, a legislação corre o risco de permanecer apenas em nível formal, sem provocar transformações efetivas na formação inicial de professores. Essa dependência da boa vontade individual revela o quanto a pauta antirracista ainda não foi assumida como compromisso coletivo da instituição.

Essa brecha institucional aparece também nas falas dos estudantes. Eles relatam a inexistência de espaços coletivos de discussão e aprendizagem sobre a temática. Como afirma uma participante: “*Nunca tivemos eventos ou grupos na universidade voltados para esse tema, nem projetos de extensão.*” Esse cenário contribui para o sentimento de isolamento mencionado por muitos estudantes, que não encontram o apoio institucional necessário para aprofundar seus conhecimentos ou para enfrentar situações de racismo no contexto acadêmico. O sentimento de solidão acadêmica relatada pelos estudantes revela o ônus subjetivo do descaso institucional: *estudar relações étnico-raciais passa a ser um ato de resistência, não de pertencimento.*

Tampouco há registro de eventos como a Semana da Consciência Negra ou de outras iniciativas sistemáticas voltadas à diversidade racial. Esse quadro revela falhas estruturais e o silenciamento de uma pauta que exige centralidade no processo formativo. Como pode uma instituição formar professores para a diversidade enquanto ignora, em sua própria agenda acadêmica, a principal data de valorização da cultura negra no país?

A partir dessa constatação, examinaremos na seção seguinte as contradições e silêncios que atravessam o PPC, indicando as disputas e possibilidades que nele se inscrevem.

Disputas, silenciamentos e iniciativas institucionais

Para compreender de que modo a instituição lida com a temática étnico-racial para além do currículo formal, sistematizei as principais ações, programas e iniciativas mencionadas nos documentos oficiais. Essa síntese permite identificar tanto os avanços quanto as contradições que atravessam a efetivação da Lei nº 10.639/03.

Ao aprofundar a análise do PPC, percebe-se que as fragilidades não se resumem

à ausência de ações ou projetos específicos. Elas refletem escolhas políticas que definem o que será incluído — e o que será silenciado. Como destaca Sacristán (2001), o currículo não é um conjunto neutro de conteúdos, mas um espaço de disputas no qual conflitam diferentes projetos de sociedade e educação. É justamente nessas decisões que se revelam as tensões mais profundas da formação docente.

Os silêncios presentes no documento não representam uma mera omissão, mas escolhas conscientes e deliberadas que determinam quais vozes serão ouvidas e quais permanecerão à margem. Não se trata de descuido. A Lei é mencionada como referência legal, mas não são apresentados mecanismos de implementação, prazos, responsáveis ou formas de acompanhamento. Em outras palavras, a Lei pode até ser citada, mas não encontra caminhos institucionais para sair efetivamente do papel.

Essa ambiguidade cria brechas e abre margem a interpretações divergentes, permitindo que o tema seja tratado de forma esporádica e marginal, a depender das decisões individuais de docentes e gestores. Quando a aplicação da Lei depende do arbítrio pessoal, o direito à educação antirracista deixa de ser uma política pública e passa a ser uma “concessão”.

Em determinados trechos, observa-se uma contradição: o documento afirma valorizar a diversidade e o compromisso social da universidade, mas não apresenta mecanismos concretos que assegurem a inserção de saberes negros e indígenas nas práticas formativas. A falta de políticas de permanência, projetos de extensão articulados e núcleos ativos voltados à equidade racial deixa claro que o discurso não se traduz em ações estruturadas dentro do curso.

A leitura reforça que o silêncio também é, paradoxalmente, uma forma de discurso, como lembra Sueli Carneiro (2005). Quando a pauta antirracista não ocupa lugar central, perpetua-se a lógica eurocêntrica que historicamente estruturou os currículos, mantendo desigualdades e limitando as possibilidades de transformação social por meio da educação. Essa percepção se expressa também nas falas dos estudantes, como a de uma participante que reivindica maior engajamento da instituição: “Acredito que a universidade deveria promover palestras, grupos de estudo e projetos permanentes, para que o tema não fique restrito às aulas.” Seu depoimento mostra que, além da inclusão em disciplinas, a efetivação da Lei nº 10.639/03 exige ações estruturais capazes de romper o isolamento das iniciativas individuais para consolidar uma política institucional consistente e abrangente. Que projeto formativo se constrói quando o silêncio também é uma decisão?

As contradições e os silenciamentos do PPC mostram que a implementação da Lei nº 10.639/03 vai muito além da inserção pontual em disciplinas: requer transformações institucionais amplas que articulem currículo, extensão e políticas afirmativas. O que se observa, por ora, é uma presença mais discursiva do que estrutural da temática, ponto que será aprofundado nas próximas seções.

Após a sistematização da primeira instituição, a análise segue agora para a segunda, preservando os mesmos critérios e procedimentos metodológicos. Esse movimento possibilita identificar convergências, contrastes e modos distintos de incorporar a Lei nº 10.639/03 ao currículo.

3.5 Segunda instituição: apresentação e critérios de análise

Assim como realizado na primeira instituição analisada, apresento a seguir uma sistematização inicial dos elementos estruturantes do PPC da segunda instituição. Essa etapa é fundamental para compreender como cada organização institucional concebe a formação docente e quais caminhos adota — ou evita — no que se refere à educação para as relações étnico-raciais.

A segunda universidade analisada aqui está localizada em uma região distinta da primeira, o que permite observar como as especificidades locais influenciam a implementação da referida legislação. Destaca-se por apresentar uma estrutura curricular reformulada, o que possibilita identificar com maior clareza o modo como as diretrizes legais foram incorporadas ao projeto formativo. Diferentes realidades regionais revelam também dinâmicas diferentes de resistência e avanço.

A análise dos documentos na segunda instituição segue os mesmos critérios adotados na primeira, permitindo uma leitura comparativa entre as duas e seus respectivos contextos. Observam-se aspectos como a presença de disciplinas obrigatórias sobre educação das relações étnico-raciais, o modo como a temática é incorporada aos componentes curriculares, a bibliografia indicada e a existência de iniciativas institucionais, como grupos de estudo, ações de extensão e núcleos voltados à equidade racial.

Esse alinhamento metodológico permite apontar tanto aproximações quanto silenciamentos na forma como as universidades assumem — ou evitam — o compromisso com a educação antirracista. Mais do que apontar diferenças, a comparação busca compreender o que elas revelam sobre as prioridades formativas de

cada contexto.

A fim de tornar explícitos os procedimentos adotados neste estudo, organizei abaixo os critérios que orientaram a leitura e tratamento dos documentos institucionais. Essa síntese favorece a transparência metodológica e permite acompanhar com maior clareza as escolhas analíticas realizadas.

3.5.1 Critérios de análise documental

A análise documental adota uma abordagem qualitativa e interpretativa, fundamentada em referenciais do campo da educação e dos estudos críticos do currículo. O objetivo é compreender de que forma a formação inicial de professores aborda — ou silencia — as relações étnico-raciais e os dispositivos legais que sustentam a educação antirracista.

O corpus analisado incluiu o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), a matriz curricular, as ementas de disciplinas obrigatórias e optativas, além de documentos normativos que orientam a organização pedagógica dos cursos de graduação. Dá-se prioridade a fontes institucionais oficiais e atualizadas, escolhidas por sua pertinência direta ao objeto de estudo. Optamos, portanto, por uma leitura que reconhece essas fontes documentais como expressões de escolhas políticas e pedagógicas.

Com base nessa estrutura, define-se um conjunto de eixos analíticos que orientam a leitura e permitem observar tanto as presenças quanto as ausências da temática racial no currículo, considerando suas implicações para a formação docente. A partir desses parâmetros, inicia-se a análise da segunda instituição pesquisada.

A partir desses parâmetros, analisamos a segunda instituição da pesquisa, com um olhar que busca não a neutralidade, mas a compreensão das tensões e sentidos que atravessam o currículo.

Trata-se de uma universidade pública localizada em região distinta da primeira, ampliando a perspectiva comparativa ao possibilitar o contraste entre diferentes realidades formativas. O curso de Licenciatura em Pedagogia, oferecido na modalidade presencial, passou recentemente por um processo de reformulação curricular, o que permite observar como as diretrizes legais mais atuais foram incorporadas ao planejamento institucional. Além disso, as propostas formativas analisadas — PPC, ementas e matriz curricular — apresentam organização clara e riqueza de detalhes, favorecendo a identificação da presença ou ausência da Lei nº 10.639/03 em diferentes

níveis do projeto formativo e possibilitando uma leitura crítica sobre a abordagem da temática racial na instituição.

Essa clareza documental, porém, não garante que a temática racial ocupe lugar central na formação — é o que a análise a seguir busca compreender.

A escolha metodológica de comparar duas universidades públicas de regiões distintas enriquece a pesquisa, evidenciando que a implementação da legislação depende não apenas de aspectos normativos, mas também de contextos históricos, sociais e institucionais que influenciam diretamente o currículo e a formação inicial de professores — especialmente no que se refere à efetivação da Lei nº 10.639/03 e à construção de uma educação antirracista. Comparar realidades distintas permite compreender que o cumprimento da Lei ultrapassa o âmbito legal, exigindo vontade política e compromisso coletivo.

Com base nessa perspectiva, definem-se eixos analíticos voltados à identificação das presenças e ausências da temática racial no currículo, considerando suas implicações para a formação docente. Esses eixos, que orientam a sistematização de nossa análise, estão descritos a seguir:

- a) Referências legais — identificação de menções à Lei e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.
- b) Currículo formal — mapeamento de disciplinas obrigatórias, optativas ou de abordagens transversais que incluam a temática étnico-racial.
- c) Conteúdos e bibliografia — análise das ementas e das referências indicadas, com atenção à presença de autoras e autores negros e de produções alinhadas a epistemologias afro-brasileiras e africanas.
- d) Ações institucionais — levantamento de projetos, programas, eventos e coletivos dedicados à promoção da educação antirracista no âmbito da formação docente.

A definição desses eixos permite uma leitura mais sensível às dimensões políticas e simbólicas do currículo, sem perder o rigor analítico.

Parte-se da compreensão de que o currículo é um território de disputas simbólicas, como apontam Apple (2006) e Macedo (2019), o que implica compreender as omissões e silenciamentos não como simples fragilidades, mas como expressões de deliberações políticas e epistemológicas que moldam a prática educativa.

Nessa perspectiva, entender o currículo é também reconhecer as disputas de poder que atravessam a produção do conhecimento e a própria formação docente.

3.6 Transição entre contextos institucionais: da ausência à busca por efetivação da Lei nº 10.639/03

A partir das análises realizadas, torna-se possível estabelecer um diálogo entre as duas instituições, apontando contrastes e deslocamentos na efetivação da Lei. A análise do primeiro Projeto Pedagógico de Curso (PPC) evidenciou que a presença da Lei nº 10.639/03 aparece de forma pontual e protocolar, sem articulação com ações institucionais ou com o cotidiano da formação docente. Essa constatação revela que, embora o compromisso legal seja registrado nos materiais curriculares, ele ainda não se traduz em práticas estruturadas que assegurem uma formação efetivamente antirracista. A ausência de políticas de extensão, de núcleos voltados à temática étnico-racial e de projetos institucionais contínuos reforça a distância entre o discurso formal e a materialidade das práticas pedagógicas.

Em contraste com esse cenário, a segunda instituição analisada apresenta avanços significativos, embora acompanhados de tensões e desafios. O PPC reformulado revela um esforço mais visível de inserção da pauta antirracista, especialmente por meio da criação de uma seção específica dedicada à “Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Ainda que tal iniciativa não garanta, por si só, a transformação das práticas formativas, ela sinaliza um movimento institucional de reconhecimento da importância da Lei nº 10.639/03 e inaugura um espaço de possibilidades que será aprofundado no item seguinte.

3.7 Presença da Lei nº 10.639/03 no PPC da segunda instituição: avanços, limites e contradições

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da segunda instituição revela avanços significativos em relação à primeira, especialmente no reconhecimento formal da obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03 e na tentativa de integrá-la à estrutura curricular. O documento organiza-se em núcleos formativos que articulam fundamentos teóricos, práticas pedagógicas, estágio supervisionado e atividades complementares, buscando atender às Diretrizes Curriculares Nacionais e às demandas locais de formação docente. Essa organização confere maior clareza à proposta formativa e permite observar de modo mais consistente como a temática racial é incorporada — ou, em alguns casos, ainda silenciada — nos componentes curriculares.

Um diferencial significativo desse PPC é a inclusão de uma seção específica intitulada “Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, cujo texto explicita a necessidade de trabalhar a temática de forma transversal, integrando-a a diferentes disciplinas e etapas da formação. Esta inserção representa um avanço significativo em comparação à primeira instituição estudada, onde a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) aparece apenas em menções formais e isoladas. Entretanto, o simples registro documental não garante, por si só, que a pauta antirracista se consolide como eixo estruturante do curso.

A análise das ementas e da matriz curricular revela que, embora haja referências à diversidade cultural e à valorização das identidades, o tema das relações étnico-raciais permanece tratado de modo pontual, geralmente restrito a uma ou duas disciplinas. Em muitos casos, não há articulação clara entre teoria, prática e estágio supervisionado, o que fragiliza a efetividade da proposta. Esta constatação aparece também nas falas de estudantes e egressos, que percebem o tema como uma presença eventual e pouco aprofundada no cotidiano formativo. Essas fragilidades se refletem também nas percepções das estudantes, que reconhecem avanços, mas apontam a persistência de limitações no cotidiano do curso. Uma participante sintetizou essa inexistência ao afirmar: *“Foi importante ter uma disciplina específica, mas sinto que o tema não aparece em outras aulas; fica restrito a esse momento do curso.”*

O depoimento demonstra que, apesar do avanço formal representado pela existência de uma disciplina e de uma seção específica no PPC, a integração curricular da temática ainda é incipiente e insatisfatória. Conforme alerta Gomes (2005), a efetivação dessa legislação requer que a questão racial atravesse *todo* o currículo, sendo contemplada não apenas como conteúdo periférico, descolado das práticas pedagógicas e das dimensões ético-políticas da formação docente.

Outros relatos reforçam a necessidade de iniciativas institucionais mais estruturadas e contínuas. Uma estudante afirmou:

“Acredito que a universidade deveria promover palestras, grupos de estudo e projetos permanentes, para que o tema não fique restrito às aulas.”

Declarações como esta revelam que a mera inclusão da temática na matriz curricular não é suficiente. É preciso garantir condições concretas para que a educação antirracista se efetive também nas práticas extensionistas e nos espaços coletivos da vida universitária. A ausência de programas permanentes, núcleos de estudos ou

políticas afirmativas voltadas à equidade racial limita o alcance transformador do currículo e mantém o tema em um lugar de fragilidade institucional.

Ao final da análise, observa-se que o PPC da segunda instituição representa um passo significativo na direção da institucionalização da pauta antirracista. Contudo, a consolidação dessa proposta ainda depende da implementação de mecanismos que articulem currículo, extensão e políticas de permanência estudantil. Assim, o documento sinaliza tanto o avanço formal quanto as contradições e vazios estruturais que persistem no processo de implementação da Lei nº 10.639/03.

Esses achados dialogam com as reflexões de Sueli Carneiro (2005), que observa que o racismo se perpetua não apenas por meio de ações explícitas, mas também por omissão e silêncio institucionais. Em outras palavras, a ausência de políticas consistentes e de práticas formativas integradas constitui uma forma de exclusão simbólica, que impede a plena efetivação de uma educação antirracista. No item seguinte, as vozes dos estudantes aprofundam essa compreensão, revelando como essas presenças e ausências se materializam no cotidiano da formação.

3.8 Disputas, silenciamentos e iniciativas institucionais

Um diferencial relevante deste PPC é a existência de uma seção específica intitulada “*Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*”, cujo documento explicita a necessidade de trabalhar a temática de forma transversal, integrando-a a diferentes disciplinas e etapas da formação. Esse dispositivo representa um avanço expressivo em comparação à maioria dos cursos de Pedagogia do país e sinaliza um movimento inicial de concretização da Lei.

No entanto, a análise documental revela que esse avanço ainda não se apoia em ações institucionais consolidadas, como Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), projetos de extensão universitária ou políticas de ações afirmativas voltadas ao ingresso e à permanência de estudantes negros e negras nas instituições de ensino. Essa ausência indica um limite estrutural: a efetividade curricular depende de sua articulação com políticas de equidade capazes de garantir condições reais de acesso e continuidade na formação.

É importante destacar que a extensão universitária é uma exigência legal prevista na Resolução CNE/CES nº 7/2018, que determina a curricularização mínima de 10% da carga horária total dos cursos de graduação, articulando-se à Meta 12.7 do Plano

Nacional de Educação (PNE). A inexistência de projetos e políticas estruturadas nessa área indica não apenas uma fragilidade política, mas também o distanciamento em relação às diretrizes nacionais que orientam a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Quando a temática não atravessa os demais componentes formativos, corre-se o risco de que a pauta antirracista fique restrita a um momento isolado do curso, sem questionar a lógica eurocêntrica que ainda sustenta práticas e bibliografias. Como lembra Sueli Carneiro (2005), o racismo também opera por meio da omissão, do não-dito e da ausência de políticas que assegurem a presença concreta de corpos, vozes e saberes negros nos espaços formativos. Sua reflexão instiga a pensar para além do texto curricular e a indagar o que a universidade, de fato, legitima e valoriza como conhecimento, em termos epistemológicos.

Assim, embora o curso revele avanços significativos no plano curricular, a análise revela a urgência de fortalecer políticas e práticas institucionais que consolidem a educação antirracista como compromisso político, pedagógico e epistemológico coletivo. Afinal, sem estrutura e continuidade, o risco é que a educação antirracista permaneça no plano da mera intenção — e não como prática transformadora efetiva.

3.9 Entre avanços e lacunas: contrastes e convergências na formação docente

Ao colocar lado a lado os dois contextos institucionais analisados, tornam-se mais evidentes os contrastes e as aproximações entre eles. Esta análise permite identificar não apenas avanços pontuais, mas também os silêncios e disputas que atravessam os processos formativos em ambas as universidades.

A leitura das propostas formativas revela formas distintas de tratar a Lei e a inserção das relações étnico-raciais na formação docente. Ambas as instituições afirmam compromisso com uma educação pública e democrática, mas seus projetos formativos seguem caminhos diferentes quanto à integração dessa pauta como eixo estruturante da prática pedagógica.

Na primeira instituição, a presença da Lei e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais aparece de forma meramente protocolar, sem se traduzir em disciplinas específicas, projetos de extensão ou políticas afirmativas. Essa configuração expressa um silenciamento institucional, em que a questão racial ocupa um lugar periférico e de baixa efetividade.

Já na segunda instituição, o PPC apresenta uma seção específica dedicada à Educação das Relações Étnico-Raciais e à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, assumindo a perspectiva de uma abordagem transversal. Esse diferencial configura um avanço relevante, pois sinaliza a intenção de integrar a pauta antirracista a diferentes componentes curriculares. No entanto, a análise mostra que ainda persistem desafios: em muitas disciplinas, o tema surge de forma pontual e fragmentada, sem respaldo de núcleos institucionais ativos, programas permanentes ou espaços coletivos de discussão e extensão universitária — o que limita a efetividade da proposta.

A comparação mostra que a efetivação da Lei exige mais do que sua inclusão em documentos oficiais: demanda compromisso político, ético e pedagógico com a justiça racial. A presença do tema no currículo, embora necessária, não é suficiente para transformar estruturas historicamente marcadas por exclusões e assimetrias de poder.

Como destaca Sacristán (2001), o currículo é um *território em disputa* — e, nessa disputa, pesam tanto os conteúdos escolhidos quanto os silêncios que persistem. A ausência de vozes negras e de epistemologias afro-brasileiras e africanas não é casual: ela revela a permanência de um projeto formativo historicamente resistente à descolonização do saber.

Compreender os limites e possibilidades dessa formação requer, portanto, mais do que a leitura de documentos. É preciso escutar os sujeitos que frequentam e ocupam esses espaços, e que vivenciam, em suas trajetórias acadêmicas, as contradições, silêncios e potências de uma formação voltada às relações étnico-raciais. No próximo capítulo, as vozes dos estudantes serão trazidas ao centro da análise, revelando não apenas os apagamentos persistentes, mas também as brechas por onde emergem práticas e desejos de transformação.

Para sintetizar as principais diferenças entre as duas instituições analisadas, apresentamos a seguir um quadro comparativo com informações gerais sobre os cursos de Pedagogia. O quadro permite observar, de forma objetiva, as características estruturais de cada PPC e os elementos que dialogam com a discussão apresentada ao longo do capítulo. O quadro reúne aspectos como modalidade, carga horária, organização curricular e princípios que orientam a formação docente, demonstrando os avanços, ausências e desafios na implementação da legislação na formação inicial.

Aspectos	1 ^a Instituição (universidade federal - EaD)	2 ^a Instituição (pública estadual)
----------	--	---

Modalidade	Curso ofertado a distância	Curso ofertado presencialmente
Ano de implantação/atualização	Início em 2018; atualização em 2023; reformulação em 2024	Alteração do PPC em 2023
Carga horária total	Aproximadamente 3.960 horas	3.202 horas
Tempo de integralização	Mínimo de 8 semestres; máximo de 16	Mínimo de 8 semestres; máximo de 14 semestres
Turnos	Não se aplica (EaD)	Matutino e Noturno
Ênfases curriculares	Formação ampliada, com estágios diversificados em diferentes etapas e contextos educacionais	Formação docente generalista, centrada em fundamentos pedagógicos e práticas escolares
Princípios destacados	Integração entre teoria e prática; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; defesa da educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada	Compromisso com uma formação crítica, democrática, socialmente referenciada e voltada para a equidade

Fonte: Elaboração própria.

A síntese do quadro revela contrastes marcantes entre as duas instituições, especialmente no modo como organizam seus currículos e incorporam as diretrizes da Lei. Enquanto a segunda instituição conta com uma seção específica dedicada à ERER, além de apresentar uma estrutura curricular mais detalhada, a primeira se limita a referências pontuais, sem articulação clara com ações institucionais.

Apesar dessas diferenças, ambas compartilham desafios importantes: a dificuldade de integrar, de maneira efetiva, currículo, extensão e políticas afirmativas, além da ausência de estratégias consistentes para consolidar a educação antirracista como eixo estruturante da formação docente. Esses achados reforçam que, mesmo em contextos distintos, a implementação da Lei ainda enfrenta barreiras que vão além do plano formal, exigindo transformações estruturais na concepção e nas práticas formativas. Os dados revelam que a consolidação de uma formação docente antirracista ainda depende da transformação estrutural dos currículos e do compromisso efetivo das instituições com a equidade racial. Nesse sentido, o próximo capítulo coloca os estudantes no centro da análise, revelando como percebem e vivenciam a formação recebida. Suas narrativas nos mostram tanto os apagamentos persistentes quanto as brechas por onde emergem práticas e desejos de transformação.

Compreender como essas fragilidades e potencialidades se expressam no cotidiano da formação requer a escuta dos sujeitos que vivem cotidianamente esses processos. Suas percepções revelam não apenas os limites dos materiais analisados, mas também experiências, afetos e resistências que frequentemente permanecem invisíveis nos textos oficiais.

O olhar volta-se agora para estudantes e egressos dos cursos de Pedagogia, cujas falas revelam como a Lei nº 10.639/03, por vezes presente nas matrizes curriculares e nos PPCs, ganha, ou não, concretude nas práticas formativas.

Para organizar essa escuta, foram definidos eixos temáticos, entendidos não como categorias fixas de análise, mas como agrupamentos de sentidos que emergem das entrevistas, apontando aproximações, tensões e silenciamentos presentes na experiência discente.

A etapa de aplicação do questionário foi realizada por meio do Google Forms, com envio do link a estudantes e egressos das duas instituições analisadas. Como o instrumento foi configurado de forma anônima e sem solicitação de identificação institucional, não é possível discriminar quantos participantes pertencem à Instituição 1 ou à Instituição 2. Dessa forma, a caracterização dos respondentes é apresentada de maneira agregada, respeitando o desenho metodológico da pesquisa e garantindo a confidencialidade das informações fornecidas.

3.10 Vozes da formação: percepções de estudantes e egressos

Além da análise dos materiais curriculares, esta investigação incorpora a escuta de sujeitos que vivenciam diretamente o processo formativo. Para isso, foi elaborado um questionário no Google Forms, respondido por 25 participantes — estudantes em diferentes etapas da graduação em Pedagogia e egressos. Todas as respostas foram consideradas válidas, e apenas seis campos ficaram em branco, o que não compromete a consistência do material coletado. Optou-se por preservar todas as contribuições, uma vez que cada resposta traz percepções singulares sobre a formação docente e sobre a implementação da Lei nº 10.639/03.

Essa fase da pesquisa complementa a análise documental ao revelar como as diretrizes institucionais se articulam — ou não — às experiências vividas no cotidiano universitário. Ouvir estudantes e egressos permite identificar contradições, insuficiências e potencialidades sob a ótica de quem cursa ou já concluiu o curso de Pedagogia. A

escuta desses sujeitos amplia o olhar sobre a formação, revelando a distância — por vezes tênue, por vezes abissal — entre o que se projeta no papel e o que se vivencia na sala de aula.

Para organizar a apresentação e a discussão das falas, definiram-se cinco eixos temáticos, entendidos não como categorias fixas, mas como agrupamentos de sentidos que emergiram das respostas. Os eixos definidos foram:

1. Entre o previsto e o vivido — distância entre documentos curriculares e práticas formativas;
2. A Lei é nacional — obrigatoriedade, omissões e justificativas institucionais;
3. Silenciamentos, resistências e o peso das ausências;
4. Experiências positivas e caminhos possíveis;
5. Entre o desejo e a prática — expectativas dos estudantes para uma formação antirracista.

A definição desses eixos não corresponde a uma categorização fechada, mas funciona como recurso de sistematização que sugere sentidos recorrentes e problematizações emergentes nas falas. Construídos a partir da leitura atenta do material empírico, articulam os relatos aos objetivos da pesquisa e à discussão teórica desenvolvida nos capítulos anteriores, permitindo compreender como as vozes dos estudantes expressam — e tensionam — o percurso da formação docente em torno das relações étnico-raciais.

Eixo 1: Entre o previsto e o vivido: a presença (ou ausência) da Lei nº 10.639/03 no currículo

Este eixo revela o descompasso entre o que está previsto nas propostas formativas oficiais e o que, de fato, se concretiza nas salas de aula. Embora a Lei nº 10.639/03 determine a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na formação inicial de professores, os relatos dos estudantes revelam que essa presença é ainda frágil e descontínua, frequentemente restrita a menções superficiais ou experiências isoladas.

Uma participante sintetiza essa carência ao afirmar: “O conhecimento foi obtido em palestras e vivências dentro das unidades escolares durante o estágio.” Seu depoimento mostra que, em muitos casos, os saberes sobre relações étnico-raciais são construídos

fora da universidade, o que sugere que a instituição não cumpre plenamente seu papel formativo.

Outra estudante destaca a ausência explícita da pauta: “Nunca tivemos uma disciplina que tratasse diretamente da história e cultura afro-brasileira. Quando o assunto aparecia, era muito rápido, quase como se fosse uma nota de rodapé na aula.” Sua fala confirma os achados da análise documental, que já haviam apontado a inexistência de uma disciplina específica voltada à Lei nº 10.639/03. O depoimento mostra, portanto, como a pauta segue invisibilizada no currículo formal, mesmo diante da obrigatoriedade legal.

Quando o assunto surge nas aulas, não é articulado de forma transversal ou contínua. Uma participante relata: “Sim, mas a discussão não era estendida para outras áreas do curso.” Este comentário dialoga com a crítica de Gomes (2005) sobre o risco de tratar a questão racial como conteúdo periférico e acessório, restrito a momentos isolados e incapaz de consolidar uma prática pedagógica antirracista.

Outro relato complementa esta percepção: “Percebo que o curso fala muito sobre diversidade, mas sem aprofundar. É como se ficasse na teoria, sem dialogar com a prática ou com a nossa realidade nas escolas.” Esta declaração reforça que, quando a abordagem existe, tende a ser superficial e desvinculada das demandas concretas da educação básica. A fala expressa uma contradição recorrente: forma-se para a diversidade, mas sem vivenciá-la como eixo da prática educativa.

Eixo 2: A Lei é nacional: obrigatoriedade, omissões e justificativas institucionais

Este eixo aborda os discursos que relativizam ou minimizam a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03. Embora a legislação determine que a história e a cultura afro-brasileira e africana sejam contempladas em todos os cursos de formação docente, os relatos revelam que instituições e indivíduos produzem justificativas para transferir a responsabilidade a fatores externos, tratando o tema como se fosse opcional ou restrito a contextos regionais.

Uma estudante relata: “Acredito que aqui não se fala muito sobre isso porque a cidade tem pouca população negra. Parece que não veem necessidade de tratar do tema.” O depoimento demonstra uma compreensão equivocada da Lei, que possui caráter nacional e independe do perfil demográfico local. Como ressalta Gomes (2005),

a educação antirracista deve ser entendida como princípio pedagógico *universal* — e não como demanda circunstancial.

Outro participante comenta: “Falam que a diversidade está presente no curso, mas não vemos nada prático. Fica só no discurso.” O depoimento dialoga com a análise documental, que identifica menções genéricas à diversidade nos PPCs, sem estratégias concretas de implementação. Essa ausência reforça a distância entre o texto legal e as práticas institucionais, mostrando que a presença formal da Lei, embora necessária, não é suficiente para garantir sua efetivação.

Uma egressa acrescenta: “Quando perguntei por que não tínhamos mais disciplinas sobre o tema, disseram que isso dependia do professor que estivesse ministrando a matéria.” O relato mostra como muitas universidades transferem a responsabilidade para docentes individuais, o que fragiliza a implementação da Lei e impede a consolidação de políticas estruturadas e contínuas. Essa individualização, ao deslocar o foco da coletividade para o indivíduo, encobre um problema maior: a ausência de compromisso institucional com a pauta antirracista.

As falas deixam claro que a obrigatoriedade legal imposta pela Lei nº 10.639/03 é frequentemente relativizada. Em vez de assumir a responsabilidade coletiva, as universidades deslocam o problema para fatores externos — seja o contexto regional, seja a iniciativa isolada de alguns professores. Como alerta Munanga (2008), enfrentar o racismo na educação exige projetos institucionais consistentes, capazes de romper com a lógica da omissão e do improviso.

Assim, a ausência de políticas consolidadas não decorre apenas de desconhecimento, mas de escolhas políticas que naturalizam silenciamentos e perpetuam desigualdades históricas. Reconhecer essa dimensão é fundamental para compreender que a resistência à implementação da Lei não está apenas nos silenciamentos normativos, mas também nas estruturas de poder que definem o que — e quem — merece estar no centro da formação docente.

Eixo 3: Silenciamentos, resistências e o peso das ausências

O terceiro eixo aprofunda as consequências da ausência de políticas institucionais estruturadas e da falta de espaços permanentes de discussão sobre relações étnico-raciais. As falas dos estudantes revelam que, além da carência de disciplinas e projetos específicos, há um silenciamento simbólico que atravessa tanto o currículo quanto as

interações cotidianas. Esse silêncio, contudo, não é total: ao lado dele emergem gestos de resistência, quase sempre protagonizados por estudantes e docentes que se mobilizam mesmo sem apoio formal da universidade.

Uma estudante comenta: “Não temos grupos ou projetos que falem sobre racismo ou cultura afro-brasileira. Quando conversamos sobre isso, é só entre colegas, nunca como parte da universidade.” O depoimento confirma a análise documental, que não identifica núcleos de estudos afro-brasileiros, coletivos ou programas permanentes na instituição. A ausência de espaços formais reforça a desarticulação entre currículo e práticas institucionais, restringindo o compromisso com a ERER a iniciativas individuais e pontuais.

Outra participante relata: “Quando tentamos trazer o tema em sala de aula, às vezes sentimos que o assunto incomoda. Alguns professores mudam de assunto rapidamente, como se não fosse algo importante.” Esse silenciamento ultrapassa os documentos e se manifesta nas relações práticas do cotidiano, criando um ambiente em que falar de racismo parece inadequado ou desconfortável. Como analisa Sueli Carneiro (2005), o racismo se perpetua não apenas pelo discurso explícito, mas também pelo *não-dito* — por tudo aquilo que se escolhe não nomear.

Uma terceira estudante acrescenta: “Quando o tema aparece, é sempre de forma muito rápida, como se fosse só para cumprir uma obrigação. Fica a sensação de que não querem se aprofundar.” A percepção reforça a ideia de que o tratamento dado à pauta é muitas vezes burocrático, reduzido a um cumprimento formal da legislação, e não assumido como parte integrante do projeto formativo. Essa superficialidade revela o quanto o compromisso com a Lei ainda carece de enraizamento ético e pedagógico.

Apesar desse cenário, também surgem movimentos de resistência. Uma estudante relatou: “Nós, alguns colegas, tentamos criar um grupo de estudos para discutir a Lei 10.639/03, mas foi tudo por iniciativa nossa. Não houve nenhum incentivo ou apoio da universidade.” Outro participante acrescentou: “Tentamos organizar um evento sobre cultura afro-brasileira, mas não conseguimos apoio da coordenação. Ficou tudo na base do improviso, e mesmo assim foi muito importante para nós.”

Tais relatos mostram que as resistências emergem de forma autônoma, mas enfrentam barreiras institucionais que dificultam sua consolidação. Ainda assim, revelam a potência de uma pedagogia insurgente — construída nas margens e capaz de desafiar a lógica do silêncio. Como ressalta Munanga (2008), superar o racismo na educação requer ações intencionais e estruturadas, capazes de transformar a universidade em um

espaço verdadeiramente democrático, onde a pluralidade não seja apenas proclamada, mas efetivamente vivida.

Talvez seja justamente nesse *entre-lugar* — entre o silêncio e a resistência — que se anunciem as possibilidades de mudança. Ouvir essas vozes permite reconhecer que a transformação, embora lenta, já começou a se gestar nos gestos cotidianos de quem insiste em fazer da universidade um território mais plural e antirracista.

Eixo 4: Experiências positivas e caminhos possíveis

Depois de identificar limitações, silenciamentos e resistências nos eixos anteriores, este eixo se volta às vivências que apontam possibilidades de transformação. Embora pontuais, essas experiências mostram que, quando há intencionalidade pedagógica e engajamento institucional, a educação para as relações étnico-raciais pode se tornar eixo articulador da formação docente.

Um exemplo marcante é o depoimento de uma estudante que participou de um projeto de extensão voltado à história afro-brasileira com crianças: “Foi uma das experiências mais significativas do curso.” O depoimento revela o potencial de ações que aproximam teoria e prática, conectando a universidade à comunidade e rompendo com a lógica eurocêntrica ainda predominante no currículo. Quando a aprendizagem se enraíza na experiência, o conhecimento se torna algo *vivido* e, portanto, *transformador*.

Iniciativas assim mostram que, mesmo em contextos marcados pela ausência de políticas estruturadas, abrem-se brechas pelas quais novas práticas podem florescer. São experiências que inspiram caminhos férteis para que a Lei nº 10.639/03 se concretize de forma viva, integrada à formação docente. Como lembra bell hooks (2013), ensinar é um ato de esperança, e é nessa esperança que se abrem as possibilidades de uma educação verdadeiramente libertadora.

As vozes dos estudantes também revelam que a formação não se limita aos espaços universitários. Vivências pessoais, comunitárias e familiares emergem como fontes de resistência e de construção identitária, alimentando saberes que muitas vezes antecedem — ou até substituem — a formação acadêmica.

Uma estudante compartilha: “Sim, minha família é preta. Muito comum falarmos sobre o racismo e a história do povo negro.” Seu depoimento mostra como os afetos familiares se transformam em territórios de memória, conscientização e identidade racial, indicando que a educação começa antes da escola e, em muitos casos, subsiste fora

dela. Essas experiências afetivas, muitas vezes invisíveis ao olhar acadêmico, são também práticas pedagógicas de resistência.

Outros participantes destacam que seus primeiros contatos com discussões sobre racismo acontecem em espaços informais como igrejas, coletivos ou grupos comunitários. Uma estudante relatou: “Foi em um grupo da igreja que tive meu primeiro contato com discussões sobre racismo.” Esses relatos reforçam que a resistência nasce também nos vínculos comunitários e nas redes de afeto, deixando claro a potência dos saberes que circulam fora da universidade — mas que a atravessam, a questionam e a transformam.

As experiências positivas reveladas no eixo anterior indicam caminhos que dialogam diretamente com os desejos de transformação expressos pelos estudantes, apresentados a seguir.

Eixo 5: Entre o desejo e a prática: expectativas dos estudantes para uma formação antirracista

Concluindo nossa análise das percepções discentes, este eixo mostra que as vozes dos estudantes não se limitam à crítica: elas projetam também futuros possíveis, apontando caminhos para uma formação docente mais justa e comprometida com a efetivação da Lei nº 10.639/03.

Grande parte dos participantes defende a criação de componentes curriculares próprios que abordem diretamente a temática racial, superando o modelo atual em que o assunto aparece apenas de forma pontual. Seus relatos expressam um desejo coletivo de transformação, que ultrapassa a dimensão individual e exige escolhas institucionais consistentes.

Uma estudante sintetiza este anseio ao afirmar: “Deve ser uma disciplina específica, não apenas citada em momentos isolados.” Seu depoimento explicita como a ausência de um espaço curricular estruturado compromete a preparação docente para atuar em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural.

Outro participante reforça a necessidade de que a abordagem não se restrinja a um único componente e que seja integrada a todas as etapas do curso: “É fundamental que os cursos de licenciatura incluam conteúdos sobre racismo, diversidade e cultura afro-brasileira em todas as disciplinas, não como algo separado.” Essa compreensão dialoga com Gomes (2005), que defende uma educação antirracista transversal, capaz de

atravessar todas as dimensões do currículo e evitar que o tema seja tratado de forma fragmentada ou periférica.

Além de mudanças na matriz curricular, muitos estudantes destacaram a importância de uma postura ativa da universidade na promoção de espaços permanentes de formação, dentro e fora da sala de aula. Uma participante sugere: “Acredito que a universidade deveria promover palestras, grupos de estudo e projetos permanentes, para que o tema não fique restrito às aulas.” Seu depoimento reforça a necessidade de articular ensino, pesquisa e extensão na construção de um ambiente acadêmico que fomente o diálogo contínuo e a produção coletiva de conhecimento sobre relações étnico-raciais.

Outro aspecto recorrente é a percepção de que os próprios docentes universitários também necessitam de preparo para trabalhar a temática. Uma estudante afirma: “Promover formação antirracista para os próprios professores, muitos dos quais ainda reproduzem visões eurocentradas e, por vezes, silenciam ou minimizam o impacto do racismo estrutural.” Sua fala amplia a compreensão sobre o que significa formar professores: não basta transformar a experiência discente, é preciso reconfigurar também a formação de quem ensina, enfrentando preconceitos e ressignificando práticas pedagógicas.

Alguns estudantes expressaram ainda o desejo de que o tema estivesse presente desde o início da graduação, para que a consciência crítica fosse construída de forma consistente ao longo do curso. Como diz uma participante: “Gostaria que o tema estivesse presente desde o primeiro semestre, para que a gente já se formasse com outra consciência.” Seu depoimento revela o anseio por uma formação que não apenas informe, mas transforme — que se inicie desde o primeiro contato com o campo pedagógico e acompanhe toda a trajetória formativa.

O conjunto dessas vozes aponta para a urgência de mudanças estruturais, que envolvem:

- Criação de disciplinas obrigatórias e integração transversal da temática racial em todas as áreas do currículo;
- Fortalecimento de espaços coletivos permanentes, como grupos de estudo, projetos de extensão e eventos institucionais;
- Promoção de formação continuada para docentes universitários, voltadas à construção de práticas pedagógicas antirracistas e sensíveis à diversidade.

Mais do que reivindicações pontuais, estas propostas expressam a compreensão

de que a efetivação da Lei nº 10.639/03 depende de ações articuladas e duradouras, capazes de transformar não apenas currículos, mas também estruturas institucionais e relações de poder.

Talvez seja nesse desejo coletivo — tecido entre o que falta e o que já começa a nascer — que se desenha a esperança de uma educação verdadeiramente antirracista.

Para organizar as percepções de estudantes e egressos, as falas foram categorizadas em eixos de análise que evidenciam aproximações, tensões e contradições entre o previsto nos documentos institucionais e o vivido no cotidiano formativo. A seguir, apresento a sistematização desses eixos, que funcionam como síntese interpretativa dos principais achados.

Eixo Temático	Foco Analítico	Principais falas dos estudantes (síntese)
1. Entre o previsto e o vivido A presença (ou ausência) da Lei nº 10.639/03 no currículo	Revela o descompasso entre documentos e prática, mostrando que a Lei aparece em PPCs e ementas, mas não se concretiza como experiência formativa contínua.	<i>Nunca tivemos uma disciplina que tratasse diretamente da história e cultura afro-brasileira. Quando o assunto aparecia, era muito rápido, quase como uma nota de rodapé na aula.</i>
2. A Lei é nacional Obrigatoriedade, omissões e justificativas institucionais	Analisa narrativas que relativizam a Lei, transferindo a responsabilidade para o contexto regional ou para iniciativas individuais de docentes.	<i>Acredito que aqui não se fala muito sobre isso porque a cidade tem pouca população negra. Parece que não veem necessidade de tratar do tema.</i>
3. Silenciamentos, resistências e o peso das ausências	Mostra que o silenciamento ocorre não só nos documentos, mas também nas interações cotidianas. Ao mesmo tempo, apontando resistências autônomas criadas por estudantes, ainda sem apoio institucional.	<i>Tentamos organizar um evento sobre cultura afro-brasileira, mas não conseguimos apoio da coordenação. Ficou tudo na base do improviso, e mesmo assim foi muito importante para nós.</i>
4. Experiências positivas e caminhos possíveis	Aponta práticas significativas que, mesmo isoladas, mostram que mudança é possível quando há intencionalidade pedagógica e engajamento institucional.	<i>Participei de um projeto de extensão que trabalhou a história afro-brasileira com crianças. Foi uma das experiências mais marcantes do curso.</i>
5. Entre o desejo e a prática Expectativas dos estudantes para uma formação antirracista	Reúne propostas dos estudantes para superar as lacunas institucionais, incluindo disciplinas obrigatórias, transversalidade curricular e formação de professores universitários.	<i>É fundamental que os cursos de licenciatura incluam conteúdos sobre racismo, diversidade e cultura afro-brasileira em todas as disciplinas, não como algo separado.</i> <i>Gostaria que o tema estivesse presente desde o primeiro semestre, para que a gente já se formasse com</i>

		<i>outra consciência.”</i>
--	--	----------------------------

Fonte: Elaboração própria.

A análise integrada dos documentos institucionais e das vozes discentes revelou um cenário complexo, atravessado por tensões entre a presença formal da Lei nº 10.639/03 e a efetivação concreta de práticas antirracistas. Os cinco eixos temáticos mostraram que a simples menção da legislação nos PPCs e nas ementas não garante transformação, pois a distância entre o previsto e o vivido (Eixo 1) permanece como desafio central.

As narrativas de relativização (Eixo 2) indicam que muitas instituições naturalizam a omissão, tratando a Lei como opcional ou restrita a contextos locais — o que enfraquece seu caráter nacional e vinculante. O silenciamento, por sua vez (Eixo 3), não se limita aos documentos: manifesta-se também nas interações cotidianas, na superficialidade das abordagens e na ausência de espaços institucionais. Ainda assim, fissuras de resistência emergem em iniciativas autogeridas por estudantes, revelando que a mudança pode nascer da mobilização coletiva, mesmo em contextos marcados pela ausência e pela descontinuidade.

Os Eixos 4 e 5 apontam para possibilidades e caminhos. As experiências positivas, embora pontuais, demonstram que, quando há intencionalidade pedagógica e compromisso institucional, a temática racial pode se tornar eixo articulador da formação docente. Já os desejos e propostas expressos pelos estudantes expressam uma demanda concreta de transformação: a criação de disciplinas obrigatórias, a integração transversal da temática racial, a formação continuada de docentes universitários e o fortalecimento de núcleos e projetos permanentes.

As vozes discentes, ao denunciarem omissões e projetarem alternativas, mostram que a transformação não se dará apenas por decretos ou ajustes superficiais no currículo. Ela depende da construção coletiva de uma universidade verdadeiramente comprometida com a justiça racial. Suas falas ecoam como convite e desafio, reafirmando que a efetivação da Lei nº 10.639/03 exige coragem política, práticas pedagógicas transformadoras e a valorização de saberes historicamente silenciados.

Encerrar este capítulo é, portanto, reconhecer que a luta pela implementação da Lei é, ao mesmo tempo, uma luta por outro projeto de universidade — mais diversificado, crítico e humano.

Nas Considerações Finais, essas reflexões se articulam em uma síntese que retoma os principais achados da pesquisa, apontando limites, possibilidades e perspectivas para a consolidação de uma formação inicial verdadeiramente antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise integrada dos documentos e das vozes discentes evidencia um cenário tensionado entre a presença formal da Lei nº 10.639/03 e a efetivação concreta de práticas antirracistas. As narrativas recolhidas revelam que a mera menção à legislação não assegura sua implementação, uma vez que o distanciamento entre o previsto e o vivido ainda constitui o principal desafio. Ao lado das omissões e silenciamentos institucionais, emergem gestos de resistência e mobilização coletiva, indicando que a transformação, embora lenta e desigual, já se anuncia nos espaços formativos.

As experiências e expectativas compartilhadas pelos estudantes, sistematizadas nos Eixos 4 e 5, apontam caminhos concretos para o avanço da educação antirracista. Elas revelam que, quando há intencionalidade pedagógica e compromisso institucional, a temática racial pode se tornar eixo estruturante da formação docente. As propostas de criação de disciplinas obrigatórias, integração transversal dos conteúdos e fortalecimento de núcleos permanentes de debate e extensão configuram-se como demandas legítimas por uma universidade mais comprometida com a justiça racial.

As vozes discentes, ao denunciarem omissões e projetarem alternativas, deixam claro que a transformação não se dará apenas por decretos ou ajustes superficiais no currículo. Ela depende da construção coletiva de uma universidade comprometida com a justiça racial. Suas falas ecoam como *convite* e *desafio*, reafirmando que a efetivação da Lei exige coragem política, práticas pedagógicas transformadoras e a valorização de saberes historicamente silenciados.

Nesta síntese final, as reflexões construídas ao longo da pesquisa se entrelaçam para retomar os principais achados, delineando limites, possibilidades e perspectivas para a consolidação de uma formação inicial verdadeiramente antirracista. Trata-se de reunir as vozes, os dados e as experiências analisadas para refletir sobre o que já foi conquistado — e, sobretudo, sobre o que ainda precisa ser transformado.

Entre as sugestões apresentadas pelos participantes, destacam-se três eixos de ação: (1) criação de disciplinas obrigatórias, (2) transversalização da temática racial em todo o currículo e (3) constituição de espaços institucionais permanentes de debate, pesquisa e extensão. Este último ponto merece atenção especial, pois a extensão é uma exigência legal, prevista na Resolução CNE/CES nº 7/2018, que estabelece a curricularização mínima de 10% da carga horária total dos cursos de graduação, em consonância com a Meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (PNE).

A análise dos PPCs revela que, mesmo quando há menção formal à extensão, elas ainda carecem de ações articuladas e contínuas que promovam o diálogo com a comunidade e fortaleçam o compromisso antirracista. Essa ausência de iniciativas estruturadas revela não apenas fragilidade política, mas também um distanciamento das diretrizes nacionais que orientam a integração entre ensino, pesquisa e extensão. A carência de articulação entre essas dimensões enfraquece o potencial transformador da universidade e limita a consolidação de práticas formativas críticas e socialmente comprometidas.

O percurso traçado nesta pesquisa permite afirmar que, mais de duas décadas após sua promulgação, a Lei nº 10.639/03 ainda se mantém como um desafio a ser plenamente incorporado aos projetos pedagógicos e às práticas formativas. Superar essa tarefa requer mudanças curriculares consistentes, articuladas a políticas institucionais integradas e contínuas, capazes de sustentar uma formação docente comprometida com a construção de uma educação antirracista.

Como afirma bell hooks (2013), *ensinar é um ato político e afetivo*, capaz de transformar a sala de aula em espaço de libertação. Dito isto, a efetivação da Lei nº 10.639/03 vai além do cumprimento de uma exigência legal: representa a possibilidade de reconstruir a universidade como território de luta, esperança e transformação, onde saberes historicamente silenciados possam florescer e orientar a formação de novas gerações de educadores.

Reconhecer essa dimensão afetiva e política do ensino é compreender que o compromisso com a Lei nº 10.639/03 não se resume à presença de conteúdos, mas envolve uma escolha ética — a de ensinar para libertar, como propõe hooks (2013), não apenas para informar.

O currículo constitui um território em disputa, no qual se decide quais saberes serão legitimados e quais permanecerão silenciados. A ausência de autoras e autores negros nas bibliografias, somada à baixa presença de epistemologias africanas e afro-brasileiras, traduz a persistência de uma lógica eurocentrada que molda os cursos de Pedagogia e reproduz desigualdades históricas. Diante desse cenário, não basta incluir a temática racial em uma disciplina isolada: torna-se imprescindível reconfigurar a própria lógica curricular, deslocando práticas, conteúdos e políticas institucionais para que a educação antirracista se torne eixo estruturante da formação docente.

Outro aspecto fundamental desta pesquisa é trazer para o centro da análise as vozes dos estudantes e egressos. Suas falas revelam que, apesar do preparo

institucional ainda insuficiente, cresce entre eles uma consciência crítica sobre a centralidade da pauta racial, acompanhada de sugestões concretas para seu fortalecimento. Esse movimento mostra que a universidade, mesmo atravessada por silêncios, também pode ser espaço de resistência — lugar em que experiências individuais e coletivas se articulam para reorientar a formação de professores.

Essas vozes expressam, ao mesmo tempo, a dor dos apagamentos e a esperança de transformação. Muitos estudantes relatam a ausência quase total de discussões sobre relações étnico-raciais durante grande parte do curso, o que gera insegurança diante do desafio de atuar em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural. Outros, entretanto, narram experiências significativas vividas em disciplinas pontuais, projetos de extensão ou em ações conduzidas por professores engajados.

Ao ecoarem essas vivências, os estudantes não apenas denunciam falhas institucionais, mas também projetam caminhos de transformação. Suas falas revelam um desejo coletivo por mudanças estruturais, capazes de inspirar a construção de currículos mais justos, inclusivos e comprometidos com a efetivação da Lei. É nesse entrelaçamento entre crítica e esperança que se delineia essa força transformadora da formação docente — uma potência que insiste em existir, mesmo quando as condições institucionais não a sustentam plenamente.

As contribuições dos estudantes indicam caminhos claros para superar as fragilidades identificadas nesta pesquisa. Suas propostas vão além de reivindicações pontuais, configurando-se como um projeto coletivo de transformação dos processos formativos no ensino superior, comprometido com a justiça racial. Entre as principais sugestões, destacam-se:

- Criação de disciplinas obrigatórias e integradas, que abordem de forma crítica e consistente a história e a cultura afro-brasileira e africana, superando a lógica de momentos isolados ou abordagens superficiais;
- Transversalidade da temática racial em todas as áreas do curso, evitando que o tema fique restrito a um componente específico, como defendem Gomes (2005) e Munanga (2008);
- Formação continuada para docentes universitários, garantindo preparo teórico e metodológico para o trabalho com a educação antirracista;
- Criação e fortalecimento de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), grupos de pesquisa, projetos de extensão e eventos permanentes que promovam o diálogo e a mobilização comunitária.

Estas propostas dialogam com a defesa feita por Munanga (2008), ao afirmar que enfrentar o racismo requer coragem institucional e políticas estruturantes, capazes de romper privilégios e criar condições reais de equidade racial. Como enfatiza Sueli Carneiro (2005), o racismo não se manifesta apenas por atos explícitos de exclusão, mas também pelo silêncio e pela ausência de políticas que assegurem a presença negra nos espaços de produção do saber. Romper com esses silêncios é, portanto, um ato político: implica reconhecer que o processo formativo dos futuros educadores deve ir além de um currículo neutro e tecnicista, afirmando-se como prática social comprometida com a transformação.

Ao reivindicarem mudanças concretas, os estudantes não apenas apontam falhas institucionais, mas também se afirmam como protagonistas na construção de um currículo vivo, crítico e antirracista. Suas vozes revelam que a transformação não depende exclusivamente de diretrizes legais, mas da consciência crítica e da mobilização coletiva daqueles que habitam e reinventam a universidade.

Como toda pesquisa, este estudo apresenta limites que precisam ser reconhecidos. Nosso recorte metodológico contempla duas universidades públicas, situadas em regiões específicas do país, o que impede generalizações sobre a totalidade da realidade brasileira. Além disso, o número de participantes do questionário, embora suficiente para oferecer indícios relevantes, não abrange toda a diversidade de experiências formativas presentes nos cursos de Pedagogia.

Outro limite refere-se à ausência de entrevistas mais aprofundadas, que poderiam ampliar a compreensão das trajetórias individuais de estudantes e egressos. A opção pelo questionário mostrou-se adequada aos objetivos desta pesquisa; entretanto, a combinação com outros instrumentos qualitativos — como entrevistas ou grupos focais — poderá enriquecer futuras investigações, permitindo um mergulho mais denso nas experiências subjetivas e institucionais da formação docente.

Esses limites, contudo, não invalidam os achados — pelo contrário, apontam caminhos para novas pesquisas. Estudos futuros poderão ampliar o universo de análise, incluindo instituições privadas, cursos de diferentes regiões do país e perspectivas de outros sujeitos, como docentes e gestores universitários. Essa ampliação permitirá não apenas comparar realidades distintas, mas também compreender de forma mais abrangente como fatores regionais, políticos e institucionais influenciam a efetivação dessa legislação nos percursos formativos das licenciaturas em Pedagogia.

Esta dissertação reafirma que formar professores *não* é um ato neutro. Trata-se de uma escolha carregada de responsabilidade histórica e compromisso social. É enfrentar desigualdades, reconhecer memórias apagadas e construir, com cada gesto pedagógico, uma educação mais justa e plural. Formar professores significa muito mais do que transmitir conteúdos: é cultivar humanidade, romper silêncios que ferem e abrir espaço para histórias, culturas e saberes que sustentam a vida.

A implementação da Lei não pode se restringir a um artigo da legislação: ela precisa pulsar nos currículos, nas práticas e nos afetos, para que a escola se torne um espaço de dignidade, esperança e libertação. Como afirma Paulo Freire (*apud* Garcia; Silva, 2008), “a educação sozinha não transforma a sociedade, mas sem ela tampouco a sociedade muda”. Esta reflexão reforça que os processos formativos devem ser concebidos como práticas críticas e descolonizadoras, capazes de abrir caminhos para a emancipação humana.

As vozes dos estudantes ouvidos nesta pesquisa reforçam este chamado. Ao reivindicarem mudanças concretas, demonstram que a universidade pode se constituir como território de resistência e de futuro. Nessa direção, Sousa *et al.* (2022) defendem que a formação docente deve ser compreendida como prática ética, política e antirracista, capaz de desafiar estruturas de poder e promover transformações efetivas na escola e na sociedade.

Concluir esta pesquisa não significa concluir um percurso, mas abrir novas possibilidades de reflexão, luta e transformação. A análise documental, em diálogo com as vozes discentes, evidenciou que a presença da Lei, embora prevista nos documentos, ainda se concretiza de forma fragmentada, restrita e, muitas vezes, simbólica. Ao mesmo tempo, emergem vozes de resistência, expressas nos relatos daqueles que reivindicam mudanças e propõem caminhos coletivos.

Que essas vozes — somadas a tantas outras — continuem ecoando como sementes de resistência e de futuro, para que a educação antirracista deixe de ser apenas uma diretriz legal e se torne uma realidade viva e transformadora, presente no cotidiano das universidades e das escolas brasileiras. Essas vozes, ao mesmo tempo críticas e esperançosas, convidam a repensar o papel das instituições formadoras diante da urgência de uma educação que reconheça e valorize todas as histórias e presenças.

REFERÊNCIAS

- Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
- . Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nova LDB (Lei no 9394/96). Rio de Janeiro, 1997.
- . Presidência da República. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 24 jun. 2015.
- . Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Brasília, DF, 2002. Disponível em:
- <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.
- ADICHIE, Chimamanda. *O perigo de uma única história*. 1a ed. São Paulo. Companhia das letras, 2019.
- ARANTES, Ana Paula Pereira; GEBRAN, Raimunda Abou. “O curso de Pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais”. *Holos*, v. 6, 2014.
- BAIRROS, Luiza. “A pobreza e a cor da pobreza”. Folha de São Paulo, São Paulo, vol. 13, 2011. Disponível em : <https://shorturl.at/sECVw>. Acesso em: 31 maio de 2025.
- BEDANI, Vanessa Mantovani. *O curso de pedagogia e a diversidade étnico-racial: trilhando caminhos*. 2006. 93 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2006.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, Lívia Freitas Fonseca. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, I. P.A.; SILVA, E. F. (Orgs.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!* Campinas, São Paulo: Papirus, 2010.
- BOTTONI, Andrea; SARDANO, Edélcio de Jesus; COSTA FILHO, Galileu Bonifácio da. *Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios*

atuais. Gestão universitária: os caminhos para a excelência. Porto Alegre: Penso, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Brasília, 2004. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 24 jun. 2015. 155

_____. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 1996. Rio de Janeiro: Pargos, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006.

_____. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015.

BRZEZINSKI, Iria. “Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte”. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 23, no 2, 2007.

CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser*. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

CARVALHO, O. F.; SILVA, G. M.; SANTOS, J. L. “O currículo para a formação de professores: tensões, disputas e perspectivas”. *Revista Espaço do Currículo*, vol. 14, no 3, 2021.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6a ed. São Paulo: Contexto, 2024.

CICILLINI, Graça Aparecida (Orgs). *Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2010.

COELHO, Maria da Conceição. “Formação de professores e relações étnico- raciais (2003–2014): produção do conhecimento na área de Educação”. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, no 68, 2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. "Formação de professores e relações étnico- raciais (2003–2014): produção em teses, dissertações e artigos". *Educar em Revista*, Curitiba, vol. 34, no 69, maio/jun. 2018.

Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2025.

COQUEIRO, Edna Aparecida. Educação Das Relações Étnico-Raciais: Desnaturalizando O Racismo Na Escola E Para Além Dela. Curitiba, Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1838-8.pdf>>. vol. 22, no 3, 2020. Acesso em: 23 out. 2025.

CUNHA, L. A. "A Universidade temporâ: o Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, no 35, p. 91, 1980. Disponível em: 156 <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1655>>. Acesso em: 12 jan. 2025.

CUNHA, Luiz Antônio. "A fragmentação do conceito de universidade no Brasil". *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), v. 5, n. 04, p. 20-26, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio Ensino Superior e Universidade no Brasil, In: 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte. Autêntica, 2007.

CUNHA, Valeska Guimarães Resende. *Formação de professores de História em cursos de Licenciatura a Distância: um estudo nas IES UNIUBE e UNIMONTES*. Uberlândia, 2014. f. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

DUARTE, Newton. "A formação de professores e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para enfrentar os desafios contemporâneos". In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

da Silva Ferreira, Antonio Jeovane. "A Educação Para as Relações Étnico-Raciais Na Formação De Pedagogos(as): Relatos De Uma Experiência Docente." Gestão Interdisciplinar: Educação Operações e Saúde, 2023, p. 238.

- DA SILVA, Andressa Queiroz; DA ROCHA, Flávia Rodrigues Lima. “Formações de professores e a lei 10.639/03: por uma descolonização do(s) saber(es) na escola”. *Revista Em Favor de Igualdade Racial*, vol. 3, no 1, pp. 2-20, 2020.
- DA SILVA, Ellidhy Oliveira; DE SOUZA SANTOS, Karine; DE ALMEIDA, Raquel Aparecida Sampaio. “Epistemicídio da população negra: desdobramentos na educação brasileira, breve histórico e práticas urgentes”. *Institututo de Psicologia da Universidade de São Paulo*, 2023.
- DA SILVA, Marlene Cabrera. “Ensino superior e universidade no Brasil”. *Revista do Serviço Público*, vol. 107, n. 2, 1972.
- DA SILVA, Santuza Amorim; MEIRA, Flávia Paola Félix. “A educação das relações étnicoraciais na formação inicial: um diálogo necessário no combate ao racismo”. *Cadernos Cenpec Nova série*, vol. 9, no 1, 2019.
- DE GODOY, Eliete Aparecida. “A ausência das questões raciais na formação inicial de professores e a Lei 10.639/03 / The absence of racial issues in initial teacher education and Law 10.639/03”. *Revista de Educação PUC-Campinas*, vol. 22, no 1, 2017.
- DE LIMA, Josenilda Rodrigues *et al.* “A educação das relações étnico-raciais nos cursos de formação de professores para a educação básica o caso da Universidade Federal de Alagoas”. *Fragmentum*, no 64, 2024.
- DE SANTANA, Elida Roberta Soares; FERRAZ, Bruna Tarcília. “Educação para as relações étnico-raciais: a dinâmica político-pedagógica da implementação da Lei 10.639/2003 na UFRPE”. *Momento-Diálogos em Educação*, vol. 30, no 1, 2021. 157
- DIAS, Lucimar Rosa. “Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeress nesse processo”. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 17, 2012.
- DOMINGUES, Petrônio. “O mito da democracia racial ea mestiçagem no Brasil (1889-1930)”. *Diálogos latinoamericanos*, n. 10, 2005.
- DOURADO, Luiz Fernandes. “Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios”. *Educação & Sociedade*, vol. 36, 2015.
- FERREIRA, Antonio Jeovane da Silva. “A educação para relações étnico-raciais na formação de pedagogos(as): relatos de uma experiência docente”. In: BORGES,

Ricardo Cesar de Oliveira; ALMEIDA JR., Paulo Roberto da Silva; SOUSA, Ariane de Queiroz (orgs.). *Gestão interdisciplinar: educação, operações e saúde*. Rio de Janeiro: Pod Editora, 2023.

FERREIRA, Francisca Lusia Serrão *et al.* “A formação docente numa perspectivas intercultural, crítica e antirracista”. *REI-Revista de Educação do UNIDEAU*, vol. 4, n. 2.

FLORES, M. A. “Contributos para (re)pensar a formação de professores”, *in* CNE (Ed.) Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva, Volume II (pp. 773-810), Lisboa: Conselho Nacional de Educação. ISBN: 978-989-8841-16-2, 2017.

FERREIRA, Verônica Moraes. *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.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Alessandra Agenor de Moura; SILVA, Marcio Pereira da; ALEXANDRE, Ivone Jesus. “Desafios e perspectivas na formação de professores e a Lei 10.639/03”. *Revista Eventos Pedagógicos*, vol. 3, no 2, maio/jul. 2012.

GATTI, Bernadete A. “A Pesquisa em educação: Pontuando algumas questões metodológicas”. *Nas Redes da Educação: revista eletrônica do LITE/FE/Unicamp*, Campinas, out. 2003.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO; MEC/INEP, 2009. 299 p.

_____. “A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas”. *Revista Usp*, n. 100, 2014.

_____. *Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais*. São Paulo: Est. Aval. Educ, 2014.

_____. “Didática e formação de professores: provocações”. *Cadernos de pesquisa*, vol. 47, p. 1150-1164, 2017.

_____. (2010). Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1355-1379 Disponível em: GATTI, Bernadete A. A pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas. 2006. Acesso

em: 30 de maio. 2024.

_____. “Formação de professores no Brasil: características e problemas”. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 31, n. 113, p. 1355–1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://shorturl.at/GutVx>. Acesso em: 08 maio 2025.

GOMES, Nilma Lino. “Educação e identidade negra”. *Aletria: Revista de estudos de literatura*, vol. 9, 2002.

GOMES, Nilma Lino *et al.* “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. 2012: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa”. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://shorturl.at/B7Ldt>. Acesso em: 1/11/2025.

_____. “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão”. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC, SECAD, 2005a.

_____. *Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____; MARTINS, Araci Alves. “História da África e das Culturas Afro-Brasileiras: a construção dos plurais”. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; GOMES, Maria de Fátima Cardoso (orgs.). *Formação Continuada de docentes da educação básica: construindo parcerias*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino (org.). *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03* (Coleção Educação para Todos). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. “As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas”. In: GOMES, Nilma Lino (org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

_____. “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”, *Curriculum sem Fronteiras*, vol. 12, no 1, jan./jun. 2012.

_____; JESUS, Rodrigo Ednilson de. “As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a

política educacional e indagações para a pesquisa". *Educar em Revista*, p. 19-33, 2013.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. De 159 Marcelo Brandão CipollaSão Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. *Formar professores em tempos difíceis: repensar a formação docente*. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

_____. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. "A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade". *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 29, no 2, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://shorturl.at/OBUhh>. Acesso em: 08 maio 2025.

_____. "A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo". *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, vol. 10, no 1, pp. 11–33, 2007. Disponível em: <https://shorturl.at/xuL1U>. Acesso em: 8 maio 2025.

LIMA, Josenilda Rodrigues de; CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. "A educação das relações étnico-raciais nos cursos de formação de professores para a educação básica: o caso da Universidade Federal de Alagoas". *Fragmentum*, Santa Maria, no 64, jul./dez. 2024.

LUZURIAGA, Lorenzo. História da educação e da Pedagogia. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco Penna. 19. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001. (Atualidades pedagógicas, vol. 59)

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo; MARTINS, Tânia Barbosa. "Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010". *Revista brasileira de educação*, vol. 20, 2015.

MARTINS, Antônio Carlos Pereira. "Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais". *Acta Cirúrgica Brasileira*, vol. 17, supl. 3, São Paulo, 2002.

MARTINS, Carlos Benedito; NEVES, Clarissa. *Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa*

sino-brasileira. Brasília: IPEA, 2016.

MILLS, Charles W. *O contrato racial* (edição comemorativa de 25 anos). São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

MORAES, Jaira Coelho. *A formação de professores no Curso de Pedagogia, licenciatura da FACED/UFRGS: um estudo a partir das diretrizes curriculares de 2006*. Porto Alegre, 2011. 105f. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

MUNANGA, K. *Rediscretando a mestiçagem no Brasil. Identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

_____. *Rediscretando a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2006.

_____(org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2008.

_____. “As Facetas de um Racismo Silenciado”. In: SCHWARCZ, L.; QUEIROZ, R. *Raça e Diversidade*. São Paulo: EDUSP/Estação Ciência, 1996, pp. 213-229.

_____. “Por que ensinar a África na escola brasileira?” *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 62, dez. 2015, p. 20-31. Disponível em: <https://shorturl.at/N3t86>. Acesso em: 27 de outubro de 2025.

_____. *Usos e sentidos*. 4^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MARTINS, Carlos Benedito. *Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente*. Brasília: Ipea; Pequim: SSAP, 2016.

NUNES, Cicera; SANTANA, Jusciney Carvalho; FRANCO, Nanci Helena Rebouças. “Epistemologias negras e educação: relações étnico-raciais na formação do(a) pedagogo(a)”. *Roteiro*, Joaçaba, vol. 46, jan./dez. 2021.

OLIVA, Anderson Ribeiro. *Reflexos da África: Ideias e representações sobre os africanos no imaginário ocidental, estudos de caso no Brasil e em Portugal*. Goiânia: Editora PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, Míria Gomes de; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. “Educação étnico-racial e formação inicial de professores: a recepção da Lei 10.639/03”. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 42, no 1, jan./mar. 2017.

OLIVEN, A. C. "Histórico da educação superior no Brasil". In: SOARES, M. S. A. (org.). *A educação superior no Brasil*. Porto Alegre: Unesco, 2002.

ONOFRE, Joelson Alves. "Educação infantil e relações étnico-raciais: uma análise das pesquisas acadêmicas publicadas em periódicos de educação (2018–2022)". *Anais do XII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE)*, ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Porto Alegre: ANPED, 2023.

_____; LOPES, Aline Aparecida; DIAS, Rita de Cássia Ribeiro. "Educação infantil e relações étnico-raciais: uma análise da produção acadêmica em educação (2019–2023)". *Cenas Educacionais*, vol. 7, no e20653, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.14068454

PANSINI, F.; NENEVÉ, M. "Educação multicultural e formação docente". *Currículo sem Fronteiras*, vol. 8, no 1, jan/jun 2008. Disponível em: <https://shorturl.at/QzdUL>. Acesso 161 em: 27 de outubro de 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1995.

_____. "Formação de professores-saberes da docência e identidade do professor". *Nuances: Estudos Sobre Educação*, vol. 3, no 3, 1997.

_____. *Didática e prática de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. "Formação de professores-saberes da docência e identidade do professor". *Nuances: Estudos Sobre Educação*, vol. 3, no 3, 1997.

PIMENTA, Jussara Santos. *Docência, Formação e Práticas Pedagógicas: Experiências e Pesquisas*. Jundiaí: Paco e Littera, 2019.

RAMOS, Adjane Santos; ALMIRANTE, Kleverton Arthur. "Antecedentes Históricos, percalços e a importância da implementação da Lei nº 10.639/03 na Educação: problematização contemporânea do racismo". *Revista Café com Sociologia*, vol. 5, no 1, 2016.

RIBEIRO, Lídia da Silva Cruz. *A Formação do pedagogo para a educação das relações étnico-raciais negras*. 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Goiás, Brasil.

Rocha, Camila Boaventura, *A formação de professores nos cursos de pedagogia das universidades federais de Minas Gerais: o lugar do ensino de história*. Universidade

Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. 180f.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. "As contribuições das pesquisas para a formação de professores". *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, pp. 1097-1119, 2003.

SACRAMENTO, Cristina Carla; ABREU JUNIOR, Laerthe de Moraes. "Educação para relações étnico-raciais e seus desdobramentos históricos: os discursos sobre os negros no livro didático de História do Brasil 'Nossa Pátria' de Rocha Pombo". *Poiésis*, Tubarão, vol. 8, no 13, pp. 248-264, janeiro/junho 2014. Disponível em: <https://shorturl.at/juglk>. Acesso em: 27 de outubro de 2025.

SANTOS, Rosane Barreto Ramos dos; QUEIROZ, Paulo Pires de. "Interculturalidade: instrumento de mudança da práxis escolar". *Intercâmbio*, vol. 31, pp. 1-17, 2018.

SAVIANI, Demeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. "Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro". *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, no 14, pp. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: <https://shorturl.at/OQkIv>. Acesso em: 08 maio 2025.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol. 37, no 130, pp. 99-117, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://shorturl.at/8WZvs>. Acesso em 31 de maio de 2025.

SCHEIBE, L.; DURLI, Z. "Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente". *Educação em Foco*, vol. 14, no 17, 2011.

SILVA, Andressa Queiroz da; ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da. "Formações de professores e a Lei 10.639/03: por uma descolonização do(s) saber(es) na escola". *Revista Em Favor de Igualdade Racial*, Rio Branco, vol. 3, no 1, pp. 2–20, ago./jan. 2020.

SILVA, Ellidhy Oliveira da; SANTOS, Karine de Souza; ALMEIDA, Raquel Aparecida Sampaio de. Epistemicídio da população negra: desdobramentos na educação brasileira, breve histórico e práticas urgentes. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2023.

SILVA, Felipe de Lima; DA COSTA, Andressa Florcena Gama; DA SILVA, Thalita Pereira. As relações étnico-raciais e os currículos dos cursos de licenciatura de uma universidade do Mato Grosso do Sul, 2019. In: *Colloquium Humanarum*. ISSN: 1809-8207.

SILVA, Francisco Thiago da. Educação das relações étnico-raciais negras no currículo da formação de professores. *Projeção e Docência*. Brasília, vol. 5, no 2, 2014. Disponível em: <https://shorturl.at/Sriuo>. Acesso em: 19 abr. 2025.

SILVA, Pablo Afonso; SILVA, Andressa Fernanda da. Formação de professores para a educação das relações étnico-raciais: um estudo nas licenciaturas da UFMS – CPTL. *Pesquisa e Prática em Educação*, Dourados, vol. 1, 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, vol. 30, no 63, 2007.

SILVA, Santuza Amorim da; MEIRA, Flávia Paola Félix. A educação das relações étnico-raciais na formação inicial: um diálogo necessário no combate ao racismo. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, vol. 9, no 1, jan./jul. 2019.

SOUSA, Fausto Ricardo Silva et al. Formação docente na perspectiva da educação antirracista como prática social. *Práxis Educativa*, vol. 17, 2022.

SOUZA, Cirlei Evangelista Silva; MELO, Geovana Ferreira. Formação inicial de professores: Práticas pedagógicas, inclusão educacional e diversidade. 1a ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

SOUZA, Rosemira Mendes de. Professores universitários de línguas estrangeiras: estudo de trabalhos prévios sobre sua formação continuada. In: *Anais do Seminário de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente*, Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2018.

SOUZA, Mário Luiz de; CARNEIRO, João Paulo. Relações étnico-raciais: currículo, avaliação, educação e diversidade. *Revista Exitus*, Santarém/PA, vol. 9, no 5, ed. esp., 2019. 163

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17a ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOLENTINO, Luana. *Sobrevivendo ao racismo: memórias, cartas e o cotidiano da discriminação no Brasil*. Campinas: Papirus, 2023.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. Formação e inserção profissional do pedagogo: o panorama histórico desta carreira e os egressos do curso de Pedagogia presencial da Faculdade de Educação da UFMG. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-AA2H3A>. Acesso em: 8 maio 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e colonialidade do poder: um olhar a partir da diferença colonial. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Educação e diversidade cultural: desafios teóricos e práticos. Petrópolis: Vozes, 2009.

ZEICHNER, Kenneth. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE 1. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (FORMULÁRIOS GOOGLE)

Apresentação da pesquisa aos participantes

Formação Docente e Educação Antirracista: Percepções de Estudantes de Pedagogia sobre a Lei 10.639/03

B I U ⊞ ✎

Olá! Seja bem-vinda(o) e muito obrigada(o) por participar desta pesquisa.

Este formulário faz parte do meu trabalho de mestrado em Educação, que busca compreender como a Lei nº 10.639/03 – que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira – tem sido inserida nos cursos de Pedagogia e de que forma ela tem impactado a formação de futuros(as) professores(as), especialmente no que diz respeito à construção de uma prática comprometida com a educação antirracista. Sua participação é muito importante e faz toda a diferença para esta pesquisa. As informações que você compartilhar serão usadas apenas para fins acadêmicos e sua identidade será preservada em todas as etapas – seu nome e o nome da sua instituição não serão divulgados em nenhum momento.

Te convido a responder com calma e, sempre que possível, com o máximo de detalhes. Suas percepções, experiências e reflexões são fundamentais para que possamos compreender melhor como essa temática tem sido trabalhada na formação docente.

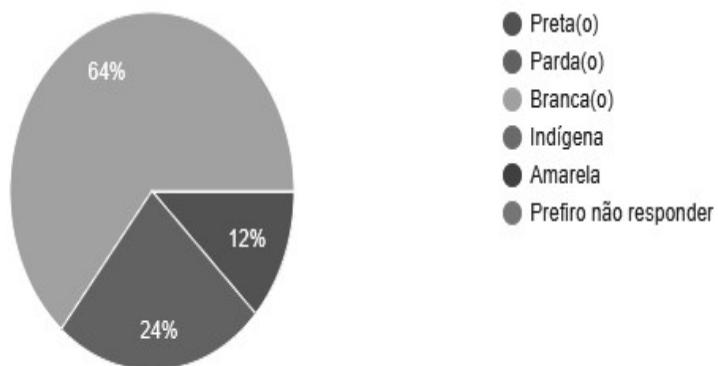
APÊNDICE 2. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (FORMULÁRIOS GOOGLE)

Respostas dos participantes na íntegra

Você se autodeclara:

Copiar gráfico

25 respostas

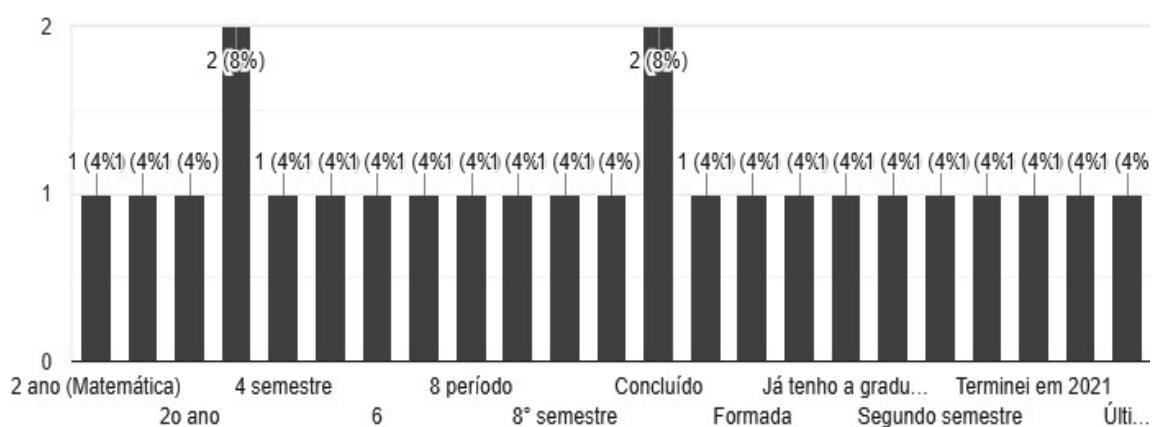


Fonte: Google Formulários

Em qual período ou ano do curso de Pedagogia você está atualmente?

Copiar gráfico

25 respostas



Fonte: Google Formulários

Antes de ingressar no curso de Pedagogia, você já teve contato com discussões sobre relações étnico raciais?

Se sim, por favor, descreva como foi essa experiência.

25 respostas

Não

Nunca tive contato com essa pauta em discussões.

Sim, quando cursei o ensino médio já tive contato com aulas e debates sobre o tema nas matérias de História e Ética.

Não conhecia o tema

Sim, minha família é preta. Muito comum falarmos de racismo.

Sim, discussão em roda de conversa informal

Sim, tive discussões durante o Ensino Médio a respeito das relações étnico raciais. As conversas ocorriam nas aulas de sociologia.

Sim, minha capacidade de "discutir" ou "entender" sobre relações étnico-raciais vem do vasto volume de textos, artigos, livros e outras informações com as quais fui treinado. Isso inclui materiais acadêmicos, históricos, sociológicos e culturais que abordam profundamente o tema das relações étnico-raciais.

Apenas em notícias pela TV ou internet

Sim, devido a minha função como auxiliar de educação infantil, por vezes foram ofertadas formações a esse respeito pelas prefeituras em que trabalhei.

Sim, antes de entrar no curso de pedagogia, já tive contato com discussões sobre relações étnico-raciais. Na escola, participei de algumas atividades voltadas para o tema, mas percebo hoje que muitas dessas ações eram restritas ao mês da consciência negra, sem um aprofundamento real sobre as desigualdades e o racismo estrutural. Também cursei um semestre de psicologia, e durante esse tempo tive um olhar mais crítico sobre essas questões, entendendo como elas atravessam a vida das pessoas desde a infância. Isso me fez enxergar a importância de uma educação verdadeiramente antirracista e transformadora.

Sim, mas não havia nem lei, nem estudo sobre isso. So buscando nas histórias dos negros escravos, que vieram para o Brasil e deixaram suas culturas, religiões, alimentos, que perduram até hoje.

Não, na realidade eu costumo pesquisar por conta

Tive algumas discussões, mas nada muito significativo

Sim

Sim. Trabalho como Assistente Técnica Pedagógica (ATP) de Ciências em Cajamar e com a ATP de História sempre conversamos nas nossas formações sobre o assunto e assim repassar para toda a Rede e chegar até nossos alunos.

Sim, por conta de questões relacionadas ao preconceito.

Sim. Muito esclarecedora e angustiante ao mesmo tempo, porque apesar dos avanços da discussão, ainda há muito para ser feito no sentido prático.

Não.

Sim, conhecimento de diferentes pontos de vista e aprofundamento sobre a questão.

Sim, trabalho numa instituição de assistência social e lá falamos muito sobre a importância deste assunto, e as crianças também trazem em roda de conversa suas vivências dentro e fora da comunidade.

Por causa do estilo musical que gostava, o Rap, escutava nas letras das músicas pequenos fragmentos sobre privilégios da branquitude, desigualdades sociais, racismo estrutural. Além do contato nas músicas, por acompanhar artistas como Rincon Sapiência, Mv Bill, Emicida, Djonga e alguns outros, ouvia discursos que pontuavam questões étnicos raciais, porém, não tenho nenhuma profundidade no assunto.

Sim, o tempo todo desde que entrei em 2019 no ensino infantil na Creche como auxiliar, através de cursos, palestras, rodas de conversa, etc

Cursei Serviço Social e o tema era bastante presente

Sua universidade oferece alguma disciplina (obrigatória ou optativa) que trate diretamente da Lei 10.639/03 ou da educação para as relações étnico raciais?

Se sim, qual?

24 respostas

Não

Não, não oferece nenhuma disciplina a respeito do tema.

Sim, uma matéria obrigatória: Diversidade étnico-cultural

Sim, nas aulas de legislação

Que me lembre não

Sim, mas as aulas ocorrem a partir da segunda metade do curso, no 3º ano.

Sim, a minha universidade oferece no curso de Pedagogia disciplina obrigatória que tratam diretamente da Lei 10.639/03 ou da educação para as relações étnico-raciais.

A Lei Federal nº 10.639/03 tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da educação básica. Posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 01/2004 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Sim. Estudo e prática sobre a Lei 10.639/03

Sim, dentro da matéria formação de grupos e desenvolvimento humano, estudei a respeito dessa lei, porém, o conteúdo foi raso.

Sim. De acordo com a grade curricular da minha universidade, há uma disciplina chamada "História: Diversidade Étnico Cultural no Brasil", prevista para o 5º semestre. Mas até o momento ainda não houve tratamento formal desse tema no curso.

Ainda não consegui ver se tem uma disciplina específica.

Sim, relações étnicas

Sim

História do ensino a cultura africana.

Sim, políticas educacionais e didática.

Sim

Não sei.

Não

Não oferece disciplinas opcionais nem obrigatórias

Tive a disciplina "educação, cultura e diversidade" que tratou brevemente da lei 10.639/03 entre outros temas abordados pela diversidade.

Tive a disciplina "educação, cultura e diversidade" que tratou brevemente da lei 10.639/03 entre outros temas abordados pela diversidade.

Que tive diretamente não, mas que incluia Lei sim, em várias outras disciplinas que já finalizei, tivemos leituras sobre autores negros, quilombolas que eu não conhecia e passei a conhecer, vários filósofos.

Sim...?

Na disciplina educação e diversidade foram abordados temas a respeito de racismo, preconceito ou diversidade étnico racial porém isso não aconteceu em uma disciplina isolada.

Ja tive aulas

Sim, tive uma experiência que me marcou bastante.

Em uma aula de Didática e Prática na Educação Infantil, uma professora levou uma mulher indígena para conversar com a turma. Ela falou sobre a etnia dela, os costumes da tribo, as brincadeiras das crianças e como vivem. Foi um momento muito especial, que me fez pensar sobre a importância de conhecer e valorizar outras culturas. Apesar de ter sido uma ação pontual, me fez enxergar melhor como as relações étnico-raciais também passam pela valorização dos povos indígenas na educação.

Ainda não

Sim

Já participei de um curso de jogos de tabuleiro com tema anti racismo.

Sim, já tive algumas aulas.

Sim.

Sim, na instituição em que trabalho

Sim. Na disciplina "Educação, cultura e diversidade" foi abordado o tema racismo, preconceito e diversidade étnico racial. Infelizmente foi tratado superficialmente através de conteúdo escrito em formato de relato histórico contando sobre a diáspora africana para o Brasil, a formação de comunidades quilombolas, sobre diversidade étnico racial apresentaram alguns grupos indígenas e como fazem um sistema educacional intercultural. A disciplina também tratou da importância de uma educação que valoriza a pluralidade de culturas e identidades visto que influenciam no ensino-aprendizagem.

Sim sim,

Além das disciplinas, você já teve contato com esses temas por meio de palestras, projetos de extensão, grupos de estudo ou eventos promovidos pela universidade?

Por favor, descreva como foi essa experiência.

25 respostas

Não

Na faculdade, especificamente, nunca tive contato.

A base teórica foi transmitida nas aulas e os projetos extensionistas abriam espaço para campanhas de conscientização na atuação diretamente com a comunidade.

Estou em uma pós que fala sobre direitos humanos o tema é abordado

Sim, curso na UFABC e palestra no MASP. Esses movimentos de aperfeiçoamento são muito importantes.

Nao

A faculdade, até então, não promoveu tais formações aos alunos. Pelo que sei há apenas a matéria oferecida na grade do curso.

Não, a disciplina educação e diversidade tratou do tema diversidade étnico racial de uma maneira superficial e com passagem rápida sobre o tema.

Somente palestras

Infelizmente não.

Até agora, tive pouco contato com esses temas no curso de Pedagogia.

Tive uma experiência no primeiro semestre, em um projeto de extensão no qual eu e meu grupo escolhemos o tema ressocialização para trabalhar. Durante esse trabalho, discutimos o preconceito enfrentado por pessoas que não tiveram acesso à educação, o que nos levou a refletir sobre exclusão social e desigualdades.

Sim, participei de palestras, com riqueza de conhecimentos dos negros, com muita bagagem africana, que desconhecia.

Ainda não

Sim, foi um pouco massante por conta do victimismo que querem impor sobre os negros

Sim, como comentei anteriormente, faz parte do Currículo de Cajamar e assim participei de vários cursos e palestras, além de ações diretas com os alunos, como teatros, debates e outras ações que acontecem nas salas de aula.

Não, quando cursei.

Tive acesso através de aulas e leitura.

Sim

Sim, falamos superficialmente porém foi muito esclarecedor.

Pela universidade apenas nas disciplinas.

Sim, foi e sempre é uma experiência enriquecedora.

Vide resposta acima - graduação em S.S.

De que forma a história e cultura afro-brasileira e africana têm sido abordadas no seu curso até agora?

Por favor, explique sua resposta.

23 respostas

Até o momento não foi abordado nenhum assunto a respeito. Pode ser pelo fato de que pode ser algo que será abordado futuramente em alguma disciplina, ou então, por falha da instituição na matriz curricular.

De maneira transversal em diferentes matérias, trazendo reflexões e contextualizando com os momentos históricos. Sempre focando na inclusão de todos no processo educativo.

Através de artigos e livros como o racismo estrutural de Silvio Almeida

No momento não estou fazendo

Em forma de inclusão na matéria de história

Até agora não houve grandes abordagens. Quando esse tipo de discussão ocorre parte dos próprios alunos, sem intervenção dos professores.

Foram abordados na disciplina educação e diversidade.

Não como prioridade.

Basicamente teórico

Até o momento tivemos apenas uma matéria sobre o assunto, com conteúdo escrito, porém, não muito profundo.

Até agora, a história e a cultura afro-brasileira e africana quase não foram abordadas no meu curso.

Não tive nenhuma disciplina ou atividade específica voltada para esse tema até o momento. Os conteúdos relacionados à cultura negra ainda não apareceram de forma estruturada ou contínua. O que tive foram alguns momentos muito pontuais, como o projeto de extensão que abordou desigualdades sociais (no qual falamos um pouco sobre preconceito) e uma aula com uma convidada indígena, que trouxe uma perspectiva importante sobre diversidade, mas não especificamente sobre a cultura afro-brasileira ou africana.

Foram abordados na disciplina educação e diversidade.
Não como prioridade.

Basicamente teórico

Até o momento tivemos apenas uma matéria sobre o assunto, com conteúdo escrito, porém, não muito profundo.

Até agora, a história e a cultura afro-brasileira e africana quase não foram abordadas no meu curso. Não tive nenhuma disciplina ou atividade específica voltada para esse tema até o momento. Os conteúdos relacionados à cultura negra ainda não apareceram de forma estruturada ou contínua. O que tive foram alguns momentos muito pontuais, como o projeto de extensão que abordou desigualdades sociais (no qual falamos um pouco sobre preconceito) e uma aula com uma convidada indígena, que trouxe uma perspectiva importante sobre diversidade, mas não especificamente sobre a cultura afro-brasileira ou africana.

Conheci a história de vários escritores, músicos, poetas. Que não se declararam negros, por motivo de racismo
Ainda não.

Tem sido abordada mais por conta da escravidão

Nada

Superficial

Como algo que precisa ser considerado no contexto social, não apenas como visão ideológica, mas também com ações afirmativas que promovam mudanças

Textos, entrevistas, vídeos.

O conhecimento foi obtido em palestras, e vivência dentro das unidades escolares durante o estágio.

Apenas na disciplina citada anteriormente.

Como tema pertinente e necessário.

Acho que o conceito de inclusão de modo geral abrange a questão racial também

Na sua percepção, a formação oferecida pela sua universidade tem preparado você para desenvolver uma prática pedagógica antirracista?

Por favor, explique sua resposta.

25 respostas

Sim

Não

Não. De maneira alguma.

Acredito que sim por ter esse foco na inclusão.

Não, não houve aprofundamento no tema

Sim

Não houve formações nesse sentido até então, contudo, pelo contato que tenho com os alunos do 3º ano, a matéria de diversidade étnica é bastante desvalorizada na faculdade.

Minha resposta é não, esse é um tema muito vasto e precisa ser aprofundado cada vez mais. Em uma sociedade em que o racismo se encontra entranhado nas veias a formação oferecida pela universidade deve ter o potencial de preparar para o desenvolvimento de uma prática pedagógica antirracista, mas a efetividade dessa preparação depende de diversos fatores. É crucial que a formação não se limite a conteúdos teóricos sobre o racismo, mas também inclua práticas pedagógicas que promovam a conscientização, o reconhecimento e o combate ao racismo, além de valorizar a diversidade e a história de diferentes grupos étnico-raciais.

Mesmo com o conhecimento teórico a prática na sala de aula encontra padrões estruturais difíceis de serem ultrapassados

Ela oferece uma noção sobre o tema, mas sinto que terei de buscar formações complementares.

Na minha percepção, ainda não.

Até o momento, a formação oferecida tem sido muito limitada no que diz respeito à prática pedagógica antirracista. Os temas sobre racismo, relações étnico-raciais e a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana não aparecem de forma constante ou aprofundada nas disciplinas. As experiências que tive foram pontuais e não vieram como parte de um trabalho contínuo. Acredito que uma formação verdadeiramente antirracista precisa abordar essas questões de forma mais estruturada, transversal e presente ao longo de todo o curso, para que a gente possa, de fato, levar isso para a prática na educação infantil e em todos os espaços escolares.

Acredito que ainda é muito pouco, a formação oferecida, com essa lei recente. Muito pouco divulgado.

Ainda não

Acredito que esse tema está muito politizado

Muito pouco. Digo porque, como trabalho diretamente com professores de ciências, mas também com professores de outras áreas (Infantil e Ensino Fundamental I), é nítido a falta de formações, preparo técnico e até emocional para abordar essas questões.

Parcialmente. A maior atitude depende da minha própria auto avaliação e da disposição em participar dessa construção prática

Proporcionou uma base sobre o tema mas acredito que falta mais estratégias para um maior aprofundamento.

Sim, fomentando a equidade e o respeito histórico e cultural. Por meio do conhecimento proporcionando um novo olhar para ações antirracistas.

Sim, mesmo que superficialmente nós vamos aprendendo a lidar com toda a diversidade.

Sem a proatividade de buscar por outros meios, não estarei preparada a desenvolver uma prática antirracista apenas com o que a universidade me ofereceu

Sim, muito. Pela constância em trazer questionamentos pontuais sobre o racismo.

Acho que sim

Quais são, na sua opinião, os principais desafios para a implementação da Lei 10.639/03 na formação de professores(as) oferecida pela sua universidade?

23 respostas

Acho que um dos maiores desafios é que a Lei 10.639/03 ainda não é trabalhada de forma continua e aprofundada durante o curso. Às vezes, quando o tema aparece em alguma disciplina ou atividade pontual, falta espaço para discutir com mais seriedade a história e a cultura afro-brasileira. Também percebo que nem todos os professores têm preparo ou formação adequada pra abordar o assunto, o que acaba tornando a abordagem superficial. Além disso, sinto que o racismo estrutural ainda influencia muito o quanto esse tema é, ou não é, priorizado dentro da universidade.

Por ser um curso EAD acredito que a falta dos debates possa ser um desafio na abordagem desse tema.

Falta de preparo específico do corpo docente o que dificulta a abordagem do tema. Currículo pouco estruturado para a temática: Em muitos cursos de licenciatura, os conteúdos relacionados à Lei 10.639/03 aparecem de forma pontual ou fragmentada, em vez de serem tratados de forma transversal e continua ao longo da formação. Resistência institucional e cultural. Falta de materiais didáticos adequados: A escassez de livros e recursos pedagógico. Pouca articulação com movimentos sociais e especialistas:

O tema chegar a faculdade

Curriculos que ainda ignoram ou marginalizam a temática racial e falta de formação antirracista dos próprios professores universitários.

Pessoas capacitadas para abordar o assunto. Defendo que deva ser necessário formação específica para trabalhar essas questões.

Na minha opinião e deixar a hipocrisia de lado.

A hipocrisia é a prática de afirmar acreditar ou sentir algo que não se acredita ou sente de verdade, ou de exigir padrões de comportamento que não se seguem. É uma forma de falsidade, onde a pessoa exibe uma fachada de virtude ou moralidade enquanto esconde suas verdadeiras intenções ou ações.

É muito fácil a pessoa dizer que ela não é racista mas quando vê uma pessoa negra logo pensa que ele é um ladrão.

Nesse momento todos os conteúdos desaparecem.

Tudo que foi lido e falado são apagados.

Porque o racismo está entranhado na pele das pessoas e isso precisa ser combatido através de campanhas, rodas de conversa e punições de leis rígidas para pessoas que praticarem o racismo.

O racismo estrutural

Acredito que a falta de representatividade no corpo docente, a dificuldade do ensino a distância, também a falta de obrigatoriedade em parâmetros cobrados pelo MEC.

Os principais desafios para implementar a Lei 10.639/03 na formação de professores na minha universidade são a falta de integração real e continua da lei no currículo, que ainda é tratada de forma superficial e pontual. A matriz curricular não inclui disciplinas suficientes, especialmente nos primeiros períodos, que abordem a história e cultura afro-brasileira e africana. Apesar disso, acredito que os professores estão dispostos a tratar do tema, mas a falta de espaço e estrutura na matriz limita a profundidade e a frequência dessas discussões. Isso demonstra um pouco de falta de compromisso institucional em garantir uma formação verdadeiramente antirracista.

Conscientização, obrigatoriedade com palestras, projetos que incentivem antirracismo.

Implementar conhecimento

É necessário um debate mais respeitoso e democrático

Colocar a lei em prática

Um assunto pouco falado e abordado mas muito importante.

Falta de disciplinas específicas, ausência de professores preparados para tratar da temática racial e pouca valorização da produção acadêmica negra são os principais desafios.

Falta de disciplinas específicas, ausência de professores preparados para tratar da temática racial e pouca valorização da produção acadêmica negra são os principais desafios.

Acho que num todo a conscientizar as pessoas, é o maior desafio

Não sei dizer sobre detalhes da lei, mas entendo que ainda existe certa resistência e que a formação deve ser vista de forma sistêmica, abrangendo todos os aspectos da formação docente.

Ela está presente mas ainda de forma rasa.

Os maiores desafios na minha visão são professores sem formação específica nessa área sobre relações étnico-Raciais, falta de materiais falando sobre o anti-racismo diretamente e a falta de comprometimento da instituição que está sendo aplicada a atividade.

No meu caso a universidade me tornou conhecida da história, dos fatos, me possibilitou saber que a lei existe e porque existe, mas como aplicar? Penso que apenas conhecer os fatos históricos não é suficiente

Os principais desafios para a implementação da Lei 10.639/03, vai além da formação oferecida pela universidade. Eles perpassam o quanto cada um de nós tem a sensibilidade em avaliar sua postura, seu pensar e agir perante o outro todos os dias em diversas situações.

Acho que vencer possíveis resistências internas de cada formando. É algo que além de imposto de fora deve vir de dentro da pessoa, numa desconstrução constante e abertura para essas ideias

Na sua visão, de que forma sua universidade poderia fortalecer a formação docente para a implementação da Lei 10.639/03?

Como você acredita que as universidades, de modo geral, poderiam se comprometer mais com a formação de professores(as) preparados(as) para uma educação antirracista?

24 respostas

Acredito que a universidade pode melhorar essa formação colocando mais disciplinas obrigatórias sobre a história e cultura afro-brasileira, com professores que estejam preparados para falar sobre o assunto de forma séria e respeitosa. Também seria bom ter mais projetos, eventos e rodas de conversa que falem sobre racismo e educação antirracista no dia a dia da formação.

No geral, acho que as universidades precisam se comprometer mais, incluindo esse tema nos currículos de verdade, formando bem os professores e dando espaço para que os alunos também possam refletir e aprender sobre isso de forma contínua, não só em momentos específicos.

Por meio de diálogos e troca de informações, promovendo a reflexão sobre o tema como também com cursos de formação continuada

É fundamental que os cursos de licenciatura incluam em sua grade curricular disciplinas obrigatórias que abordem temas como história e cultura africana e afro-brasileira, relações étnico-raciais, educação antirracista e direitos humanos. Não pode ser um conteúdo pontual ou opcional, mas sim estruturante na formação dos futuros professores.

Abordar o tema q não foi abordado

Promover formação antirracista para os próprios docentes universitários, muitos dos quais ainda reproduzem visões eurocentradas, silenciam ou minimizam o impacto do racismo estrutural na educação. Disponibilizar mais materiais a respeito.

Um dos caminhos mais promissores é investir nas pesquisas acerca do tema. Além do mais, é necessário trabalhar nos alunos o senso de urgência sobre essas discussões. As relações étnicos raciais ainda são vistas como supérfluas e, muitas das vezes, como desnecessárias por parte dos alunos e professores, portanto é sim necessário formar os alunos e professores com o intuito de perceberem a necessidade de tais debates.

Para cumprir efetivamente a Lei 10.639/03, as universidades podem:

Ampliar a oferta de disciplinas obrigatórias: É crucial que os cursos de licenciatura, especialmente Pedagogia, ofereçam disciplinas obrigatórias que aprofundem os estudos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como as relações étnico-raciais na educação. Isso garante que todos os futuros professores tenham contato com o tema.

Capacitação docente dos professores universitários: É fundamental que os próprios professores universitários estejam capacitados e atualizados sobre a temática racial. A universidade pode oferecer cursos, oficinas e grupos de estudo para que esses docentes se sintam seguros e preparados para abordar o assunto em suas disciplinas, de forma transversal.

Estímulo à pesquisa e extensão: Incentivar projetos de pesquisa e extensão voltados para a temática racial na educação. Isso pode incluir a produção de materiais didáticos, a realização de palestras e seminários, e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que promovam a educação antirracista.

Inclusão da temática em estágios supervisionados: Os estágios supervisionados são um momento crucial para a formação prática. A universidade pode orientar e incentivar que os alunos de licenciatura desenvolvam projetos e atividades nas escolas que contemplem a Lei 10.639/03, promovendo a diversidade e o combate ao racismo.

Parcerias com movimentos sociais e comunidades: Estabelecer parcerias com movimentos sociais negros, comunidades tradicionais e organizações que atuam na promoção da igualdade racial. Essa interação enriquece a formação dos futuros professores, oferecendo perspectivas e experiências reais.

Compromisso das Universidades com a Formação Antirracista
De modo mais amplo, as universidades podem se comprometer mais com a formação de professores preparados para uma educação antirracista ao:

Curricularização da temática racial: Integrar a discussão sobre racismo, preconceito e diversidade étnico-racial de forma transversal em todas as disciplinas dos cursos de licenciatura, não apenas em uma única matéria. A educação antirracista deve ser vista como um princípio que permeia todo o processo de formação.

Promoção de um ambiente universitário antirracista: A universidade deve ser um espaço de acolhimento e valorização da diversidade. Isso envolve ações afirmativas para o ingresso e permanência de estudantes e professores negros, combate a qualquer forma de discriminação dentro da instituição e a promoção de debates e eventos sobre a temática racial.

Produção e disseminação de conhecimento: A universidade tem o papel de ser um centro produtor de conhecimento. Deve investir na pesquisa sobre racismo e educação, publicando e disseminando estudos que contribuam para a compreensão do problema e a formulação de soluções pedagógicas.

Formação continuada: Oferecer programas de formação continuada para professores já atuantes na rede pública e privada, garantindo que a educação antirracista seja um compromisso contínuo, não apenas no período da graduação.

Diálogo com as redes de ensino: Manter um diálogo constante com as redes de ensino básico, compreendendo as necessidades e desafios dos professores em sala de aula para implementar uma educação antirracista e oferecendo suporte e recursos para essa implementação.

Ao adotar essas medidas, as universidades podem desempenhar um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e equitativa, formando docentes verdadeiramente comprometidos com a erradicação do racismo na educação.

Menos burocracia e mais liberdade para os professores desenvolverem os seus projetos

Por meio de palestras, matérias específicas sobre o tema e vídeo aulas realmente significativas e focadas e não apenas formações generalizadas.

Minha universidade poderia fortalecer a formação docente incluindo mais disciplinas sobre história e cultura afro-brasileira e africana desde os primeiros períodos, além de integrar esses temas em várias matérias. Também seria importante oferecer capacitação contínua para os professores.

De forma geral, as universidades precisam se comprometer mais, revisando currículos e promovendo práticas que valorizem a diversidade e combatam o racismo, preparando professores para uma educação realmente antirracista.

Acredito que sendo uma matéria de formação, deveria ser objeto de diálogos, palestras, durante o ano todo.

Colocando uma disciplina específica

É preciso um debate sério e sem narrativas

Tratar o assunto em disciplinas específicas durante todo o curso

Na minha opinião é um assunto muito importante que cabe sim dentro da pedagogia uma grade pra ser abordado com alunos palestras, contanto a verdadeira história de um povo que, ainda luta pelos seus direitos o que conquistaram ao longo do tempo mas ainda são escravizados.

A universidade pode fortalecer a formação docente tornando obrigatorias disciplinas sobre relações étnico-raciais, valorizando intelectuais negros e promovendo práticas pedagógicas antirracistas. De modo geral, as universidades precisam rever currículos e assumir o compromisso institucional com a educação antirracista.

Acredito que o segundo mais conteúdos, e preparação para esse tema.

Acredito que sim, e complemento dizendo que esse processo vai além das aulas ou aplicação da lei. É preciso que fortalecer uma cultura anti racista nas escolas e universidades

Horas maiores nas disciplinas ligadas ao tema, oferecer cursos de extensão, palestras, grupos de estudo e maior informação na prática.

Deve ser uma disciplina específica não apenas uma extensão.

Sim acredito, mas fazendo algumas mudanças como inserir essa matéria transversalmente na disciplinas de licenciatura, formação continuada de professores e docentes. enfim tratar este assunto tão importante

como uma matéria distinta e dando a devida importância a ela.

Trabalhei com uma professora, Maria Luciana, que através de livros infantis, vídeos para crianças no YouTube, brincadeiras que valorizavam a identidade das crianças; trabalhava diariamente a lei 10.639/03. Por trabalhar com ela aprendi muito mais do que a universidade até o início do último período pôde me ensinar sobre a lei 10.639/03 e a aplicação da mesma. Por isso, penso que convidar educadoras como ela, que possuem êxito na implementação da lei, para palestrar mostrando suas práticas e como tem sido eficiente, já seria um bom passo e incentivo.

Continuando e ampliando, melhorando questões de todas as formações docentes, além das que são ofertadas.

Através do diálogo e revisitando constantemente esse tema