

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED**

**ISHANGLY JUANA DA SILVA**

**DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO, DECOLONIALIDADE E RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES:  
PERSPECTIVAS SOBRE O CURRÍCULO E SUAS FRONTEIRAS EPISTÊMICAS**

**UBERLÂNDIA-MG  
2021**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED**

**ISHANGLY JUANA DA SILVA**

**DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO, DECOLONIALIDADE E RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES:  
PERSPECTIVAS SOBRE O CURRÍCULO E SUAS FRONTEIRAS EPISTÊMICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa T. Bueno Campos

**UBERLÂNDIA - MG  
2021**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S586 2021	<p>Silva, Ishangly Juana da, 1996- Diálogos sobre educação, decolonialidade e relações étnico-raciais na formação de professoras/es: perspectivas sobre o currículo e suas fronteiras epistêmicas [recurso eletrônico] / Ishangly Juana da Silva. - 2021.</p> <p>Orientadora: Vanessa Therezinha Bueno Campos. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: <a href="http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.277">http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.277</a> Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação. I. Campos, Vanessa Therezinha Bueno, 1959- , (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 37</p>
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG,  
 CEP 38400-902 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 10/2021/761, PPGED				
Data:	Trinta de junho de dois mil e vinte e um	Hora de início:	14h40	Hora de encerramento:	17h30
Matrícula do Discente:	11912EDU021				
Nome do Discente:	ISHANGLY JUANA DA SILVA				
Título do Trabalho:	"Diálogos sobre Educação, Decolonialidade e Relações Étnico-Raciais na Formação de Professoras/es: perspectivas sobre o currículo e suas fronteiras epistêmicas"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	(Re)Inventando a Prática Pedagógica				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professoras Doutoradas: Cândida Andrade de Moraes - UNIJORGE; Maria Aparecida Augusto Satto Vilela - UFU e Vanessa Therezinha Bueno Campos - UFU orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Vanessa Therezinha Bueno Campos, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Therezinha Bueno Campos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 08/07/2021, às 11:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Maria Aparecida Augusto Satto Vilela, Professor(a) do Magistério Superior**, em 08/07/2021, às 22:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **CANDIDA ANDRADE DE MORAES, Usuário Externo**, em 09/07/2021, às 16:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2882807** eo código CRC **44F88247**.

---

Dedico este trabalho à minha mãe, com quem aprendi a ter coragem para enfrentar a vida.

## AGRADECIMENTOS

“Só se levanta para ensinar, aquele que se sentou para aprender”  
(Provérbio Yorubá)

A escrita dessa dissertação de mestrado em Educação constituiu-se como um processo de aprendizagem, de alegrias e incertezas que fizeram dela um trabalho de autoconhecimento e de resiliência, antes de qualquer outra coisa. A relação contínua de aprender com as pessoas fez com que o meu sentimento seja o de dever cumprido, mas principalmente de gratidão. Gostaria de expressar minha felicidade em chegar à conclusão desse ciclo, particularmente por ele ter sido atravessado por tantas dificuldades que me fizeram por vezes, questionar se estaria mesmo trilhando o caminho correto.

Apesar de reconhecer que essas poucas linhas não são suficientes para expressar os significados que tiveram as escutas sensíveis nos momentos difíceis dessa trajetória, gostaria de deixar registrado minha gratidão às pessoas que me são abrigo e afeto nesse fluir diário. O que cada contato, mesmo que à distância, representou durante esse período (em que muitas vezes o encontro físico não pôde acontecer) foi crucial para que os dias fossem mais leves, humanos e fortalecedores, deixando a pesquisa menos solitária do que ela geralmente é.

As palavras e ações de incentivo daquelas/es que amo foram fundamentais para que hoje este trabalho pudesse ser compartilhado como um processo fluido que me possibilita dar mais um passo em meu percurso formativo. Sou grata à vida por possibilitar o vir-a-ser da existência ao lado de pessoas tão especiais.

Sou grata à ancestralidade que me sustenta, acolhe e orienta. Que me ensina a ser forte e sábia em um mundo que não é projetado para ser justo, mas que, como o dançar das ondas, também me ensina a não parar de alimentar meus sonhos. À todas/os que vieram antes de mim, eu agradeço imensamente.

À minha mãe, Maria das Vitórias dos Santos, por me incentivar a não desistir dos meus ideais, e por me mostrar como ser uma mulher forte. Gratidão por me ensinar as coisas mais preciosas que não aprendemos na academia. Obrigada por, mesmo sem saber, ter me ensinado a buscar um mundo onde as mulheres possam ser livres e donas do seu próprio destino. Que eu saiba retribuir tudo aquilo que sempre fez por mim e meus irmãos.

Ao meu companheiro de vida, Charles D. Aguiar Santos, por ser o amor, a paz e a tranquilidade nos meus dias mais turbulentos. Obrigada pelo cuidado incondicional e pelas

palavras de incentivo que não me deixaram esquecer da força e capacidade que trago comigo. Obrigada por me trazer a calma nos meus momentos de conflito.

À minha irmã de caminhada Mireile Silva Martins, por todo o cuidado em me ouvir quando o medo e as indecisões ocupavam o lugar do discernimento. Obrigada pelos conselhos e pela escuta sensível que só uma amizade sincera é capaz de oferecer.

À Mical de Melo Marcelino, que por meio da amizade e afeto tem se feito presente nas horas de alegria e de indecisão. Obrigada pelas conversas que se tornaram pausas necessárias e revigorantes ao longo desse processo formativo.

À querida Thaís Freitas P. Araújo Gomes por ser a amiga de caminhada que me traz inspiração e os mais sensatos conselhos para seguir, mesmo em dias difíceis. Sua amizade é um acalanto aos meus dias, sou grata à espiritualidade por nossos caminhos terem se cruzado.

Obrigada professora Dra. Vanessa T. Bueno Campos pela paciência e generosidade na condução do processo de pesquisa. Pela orientação nas leituras e no texto, pois foram essenciais ao fluir da escrita. Agradeço por ter me ensinado a acreditar que a docência pode ser mais humana e afetiva, sem se distanciar do compromisso ético e político que a envolve na busca por justiça social.

Obrigada professora Dra. Maria Aparecida A. Satto Vilela, pela significativa contribuição na banca de qualificação deste trabalho e por ter aceitado compor a banca de defesa. Sou grata pela cumplicidade nos projetos de vida e de profissão.

Agradeço à professora Dra. Cândida Andrade de Moraes por aceitar o convite para compor a banca de defesa da dissertação. Obrigada pela disponibilidade em participar desse momento tão importante de minha formação acadêmica.

Agradeço à professora Dra. Maria de Lourdes Ribeiro Gaspar, por aceitar participar da banca de defesa como suplente.

Obrigada professor Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior pelas significativas contribuições na banca de qualificação e por ter aceitado participar da banca de defesa como suplente.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS), coordenado pelas professoras Geovana e Vanessa pelo acolhimento e pelas partilhas de conhecimento.

Agradeço a Universidade Federal de Uberlândia, campus Pontal, por ter sido o lugar onde pude, além de me graduar em Pedagogia, construir um pensamento crítico sobre a Educação e suas formas de intervenção social. Às/aos minhas/meus professoras/es que



contribuíram para que eu despertasse o desejo pela pesquisa e ingressasse na pós-graduação, minha sincera gratidão.

Obrigada à todas/os as/os discentes, professoras/es e técnicas/os do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Agradeço as/aos estudantes dos cursos de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, campus Pontal e campus Santa Mônica que colaboraram com a pesquisa, fazendo com que ela alcançasse seus objetivos e tivesse significados singulares.

Obrigada a cada uma/um que, direta ou indiretamente, contribuiu de alguma forma nesse processo de construção. Meu sincero “muito obrigada!”

Sankofa

herdei de minha mãe a coragem  
para me erguer e prosseguir  
e também os seus fantasmas  
quando choro as lágrimas vertem por duas  
por todas as vezes em que ela se sentou no sofá  
com a mesma expressão de luzes rompidas  
uma mulher forte é uma mulher interrompida  
minhas palavras recorrem aos seus silêncios  
abrem uma fresta de sua porta  
primeiro pedem desculpa  
por todas as incompreensões antigas  
e as exigências em te querer sempre de pé  
depois pedem permissão  
para aproximar sessenta e dois anos  
do meu colo que não mais se distrai

abandonar-me está fora de cogitação  
senão quebro o fluxo da continuidade  
de seus nortes

herdei de minha mãe  
as garras que se prendem ao que se quer  
eu amo tudo que ela criptografa  
e quando descubro estão em mim  
seus sinais, desejos e fugas

tudo bem, está tudo bem  
suas notas de perdas estão bem guardadas  
e cabe a mim saber manter as colisões  
em seus devidos lugares  
saber o nome das prisões  
para poder tritura-las com os dentes  
o que não se nomeia vira pó que nada elimina  
chega a cegar os olhos

mas nem tudo que passa é nó  
e nem tudo que fica  
importa

herdei de minha mãe  
o não esquecimento  
e a urgência em nos compor

(LEÃO, 2019, p. 26-27)

SILVA, Ishangly Juana da. **Diálogos sobre educação, decolonialidade e relações étnico-raciais na formação de professoras/es: perspectivas sobre o currículo e suas fronteiras epistêmicas**. 2021. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

## RESUMO

A presente pesquisa de Mestrado Acadêmico em Educação insere-se na linha de Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia. Dialoga com a Pedagogia Universitária, uma vez que se propõe investigar as possibilidades e os desafios de se pensar o currículo da formação inicial de professoras/es em aproximação ao pensamento decolonial, apreendendo este como um projeto epistêmico, sociocultural e emancipatório. Temos como objetivo geral, compreender quais as possibilidades e os desafios para a construção de um currículo que pautas as questões étnico-raciais no âmbito de dois cursos de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia/MG. No contexto da investigação, estabelecemos diálogo com autoras/es tais como: Candau (2014), Oliveira e Candau (2010), Gomes (2008, 2010, 2017, 2019), Silva (2007), Campos, Cicillini e Silva (2015), Santos (2017), Santos (2002, 2009, 2016), Walsh (2009, 2013, 2017); Walsh, Oliveira e Candau (2018), Grosfoguel (2008, 2010, 2016), Freire (1992, 2000, 2002), Silva (2009), Arroyo (2013), Macedo (2006), dentre outras/os. Para alcançar o objetivo, a pesquisa seguiu os caminhos qualitativos, por meio da análise documental e revisão bibliográfica. Analisamos os Projetos Políticos Pedagógicos dos dois cursos em questão e as fichas das disciplinas. Como instrumentos de construção dos dados, realizamos a aplicação de questionários *on-line* semiestruturados com as/os discentes dos cursos em questão, analisados sob os pressupostos da análise temática. Consideramos que as problematizações a respeito da descolonização do currículo da formação docente, sob a perspectiva da Educação para as relações étnico-raciais se fazem necessárias enquanto tensionamentos ao modelo hegemônico de produção do conhecimento. Nesse sentido, a pesquisa nos possibilitou inferir que os currículos se fazem em meio às dimensões dos silenciamentos epistêmicos e das enunciações levantadas não só pelas sujeitas/os que o produzem, mas também pelo contexto de uma educação que se proponha antirracista. Na medida que o currículo prescrito e o vivenciado refletem as incidências da colonialidade do saber, a presença de saberes outros são primordiais para a descolonização da formação de professoras/es. Sob essa perspectiva, apesar de percebermos que vêm sendo anunciadas possibilidades formativas que se aproximam ao que é ressignificado pela educação para as relações étnico-raciais, entendemos que os currículos analisados possuem lacunas sobre as abordagens elucidadas pela decolonialidade, configurando pontos de debate essenciais à formação decolonial no bojo dos cursos de graduação em Pedagogia estudados.

**Palavras-chave:** educação; currículo; formação de professoras/es; relações étnico-raciais; decolonialidade.

## RESUMEN

Esta investigación de maestría académica en Educación forma parte de la línea de Saberes y Prácticas Educativas del Programa de Posgrado en Educación (PPGED) de la Universidad Federal de Uberlândia (UFU). Dialoga con la Pedagogía Universitaria, ya que se propone a investigar las posibilidades y retos de pensar el currículo de la formación inicial de docentes en aproximación al pensamiento decolonial, aprehendiendo este currículo como un proyecto epistémico, sociocultural y emancipador. Nuestro objetivo general es comprender las posibilidades y los desafíos para la construcción de un currículo que pauté las cuestiones étnico-raciales dentro de dos cursos de pregrado en pedagogía de la Universidad Federal de Uberlândia / MG. En el contexto de la investigación, el diálogo teórico fue con autoras/es como: Candau (2014), Oliveira y Candau (2010), Gomes (2008, 2010, 2017, 2019), Silva (2007), Campos, Cicillini y Silva (2015), Santos (2017), Santos (2002, 2009, 2016), Walsh (2009, 2013, 2017); Walsh, Oliveira y Candau (2018), Grosfoguel (2008, 2010, 2016), Freire (1992, 2000, 2002), Silva (2009), Arroyo (2013), Macedo (2006), entre otras/os. A fin de lograr el objetivo, la investigación siguió los caminos cualitativos, a través del análisis documental y la revisión bibliográfica. Analizamos los Proyectos Políticos Pedagógicos y los registros de las asignaturas de los dos cursos. Como instrumentos para la construcción de los datos, aplicamos cuestionarios *on-line* semiestructurados con las/los estudiantes de los dos cursos, analizados bajo los fundamentos teóricos del análisis temático. Consideramos que las problematizaciones respecto a la descolonización del currículo de formación docente, desde la perspectiva de la Educación para las relaciones étnico-raciales, son necesarias como tensiones al modelo hegemónico de producción del conocimiento. En este sentido, la investigación nos permitió inferir que los currículos se hacen en medio a las dimensiones de los silencios epistémicos y de las enunciaciones planteadas no sólo por quienes los producen, sino también por el contexto de una educación que se propone antirracista. En la medida en que el currículo prescrito y practicado refleja las incidencias de la colonialidad del saber, la presencia de otros saberes es primordial para la descolonización de la educación de las/los maestras/os. Desde esta perspectiva, aunque nos damos cuenta de que se han anunciado posibilidades formativas que se acercan a lo que se resignifica por la educación para las relaciones étnico-raciales, entendemos que los currículos analizados tienen lagunas con relación a los enfoques aclarados por la decolonialidad, configurando, por lo tanto, puntos de debate esenciales para la formación decolonial en el contexto de los dos cursos de pregrado en Pedagogía que fueron estudiados.

**Palabras clave:** educación; currículo; formación de maestras/os; relaciones étnico-raciales; decolonialidad.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CONGRAD	Conselho de Graduação
DIEPAFRO	Diretoria de Estudos e Pesquisas Afro- raciais
FACIP	Faculdade de Ciências Integradas do Pontal
FACED	Faculdade de Educação
FACES	Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Serviço Social
ICHPO	Instituto de Ciências Humanas do Pontal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICENP	Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
NEABi/Pontal	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do Pontal
NEPERE	Núcleo de Estudos e Pesquisas para as relações étnico-raciais e ações afirmativas
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PET	Programa de Educação Tutorial
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROINTER	Projeto Interdisciplinar
PUC- Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
TCC	Trabalho de conclusão de curso
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos

UFSC

Universidade Federal de Santa Catarina

UNILAB

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Idade das/os participantes.....	80
<b>Gráfico 2</b> - Autodeclaração das/os participantes do questionário.....	81
<b>Gráfico 3</b> - Redes de ensino onde as/os participantes cursaram a Educação Básica.....	83

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Identificação das/os participantes da pesquisa.....	60
<b>Quadro 2</b> - Componentes curriculares pertencentes a primeira versão do currículo do curso de Graduação em Pedagogia, Campus Pontal (2007) .....	63
<b>Quadro 3</b> - Identificação das disciplinas que apresentam abordagens sobre as questões culturais/ étnico-raciais, pertencentes a nova versão do currículo do Curso de Graduação em Pedagogia ICHPO/UFU/2018.....	71
<b>Quadro 4</b> - Componentes curriculares pertencentes ao currículo do Curso de Graduação em Pedagogia, Campus Santa Mônica (2006).....	75
<b>Quadro 5</b> - Identificação das disciplinas que apresentam abordagens sobre as questões culturais/ étnico-raciais, pertencentes ao currículo do Curso de Graduação em Pedagogia FACED/UFU/2006.....	76



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Ciclo 1 - Pessoas fazedoras de história.....	66
<b>Figura 2:</b> Ciclo 2 - Diálogos Interculturais.....	67
<b>Figura 3:</b> Ciclo 3 - Práxis Transformadora.....	68
<b>Figura 4:</b> Ciclos de formação e Eixo da <i>práxis</i> educativa.....	69

## SUMÁRIO

<b>1 ENTRE AS BUSCAS E OS SENTIDOS DO CAMINHAR: SOBRE OS PASSOS DADOS ATÉ AQUI.....</b>	<b>19</b>
<b>1.1 Contribuições para a temática em foco: o Estado da Questão .....</b>	<b>29</b>
<b>1.2 Interfaces da pesquisa.....</b>	<b>37</b>
<b>2 CURRÍCULO E DECOLONIALIDADE: CONCEITOS, PERSPECTIVAS E POSICIONAMENTOS.....</b>	<b>40</b>
<b>2.1 Formação de professoras/es e questões étnico-raciais.....</b>	<b>48</b>
<b>3 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>57</b>
<b>3.1 Instrumentos de construção dos dados.....</b>	<b>58</b>
<b>3.1.2 Interlocução com os dados.....</b>	<b>60</b>
<b>4 OS CURSOS DE PEDAGOGIA EM QUESTÃO: O QUE DIZEM SEUS CURRÍCULOS?.....</b>	<b>62</b>
<b>4.1 O curso de Pedagogia ICHPO/UFU - campus Pontal, Ituiutaba.....</b>	<b>62</b>
<b>4.2 O curso de Pedagogia FAGED/UFU - campus Santa Mônica, Uberlândia.....</b>	<b>74</b>
<b>5 ENTRE O PRESCRITO E O VIVENCIADO: DIMENSÕES FORMATIVAS DO CURRÍCULO A PARTIR DO OLHAR DISCENTE .....</b>	<b>79</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICE B - APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E DO QUESTIONÁRIO <i>ON-LINE</i> ENVIADA ÀS COORDENAÇÕES DE CURSO .....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELAS/OS ESTUDANTES....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXO A - PARECER COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP/UFU).....</b>	<b>117</b>

## 1 ENTRE AS BUSCAS E OS SENTIDOS DO CAMINHAR: SOBRE OS PASSOS DADOS ATÉ AQUI

Ela perambula pelo mercado de sonhos. As vendedoras estenderam sonhos sobre grandes panos no chão.

Chega ao mercado o avô de Juana, muito triste porque faz muito tempo que não sonha. Juana o leva pela mão e ajuda-o a escolher sonhos, sonhos de marzipã ou algodão, asas para voar dormindo, e vão-se embora os dois carregados de sonhos que não haverá bastante noite (GALENO, 2013)

Essa dissertação de mestrado em Educação é fruto de um sonho que não se permitiu ser abandonado. É o resultado de um sonho que apesar de todas as inimagináveis dificuldades que o atravessaram em 2020 e 2021, ainda assim não se distanciou das “asas para voar dormindo”. O trabalho que ora apresentamos, foi costurado em meio às perambulações e incertezas do amanhã, do medo do desconhecido que nos assolou, dos encontros e desencontros que a escrita acadêmica nos coloca. Foi principalmente e apesar de tudo isso, elaborado no esforço de ser mais, de transpor as intempéries, de resgatar a capacidade de sonhar.

Falar de si torna-se sempre um processo de recolhimento, de olhar para os caminhos trilhados, para os sentidos e as buscas que direcionam a vida, e para a circularidade que a compõe. Falar de si carrega a alteridade que configura nossa condição humana, e como tal, nossa habilidade de construção e (re) construção, nossa capacidade de práxis, de sermos sujeitos que fazem história, individual e coletivamente. Dizer de nossos percursos formativos requer pensarmos sobre o que nos compõe, o que singulariza o lugar do mundo a partir do qual nos anunciamos, tornando-o complexo de significados. É refletir sobre como os caminhos trilhados nos possibilitaram construir o que somos.

É nesse contexto que aprendo<sup>1</sup> com a Pedagogia da Indignação (FREIRE, 2000) que o passado é um espaço-tempo irreversível, em que a mudança é inviável. Sobre ele podemos ter aceitação ou rejeição, mas não mudá-lo. Entendi que as construções humanas precisam acontecer em meio às teias da memória, pois os povos e suas culturas se fazem em processos históricos e conflitantes, que nos auxiliam a interpretar a modulação do presente, como destacou Freire (2000). Nesse sentido, concordo com Galeano (2020, p. 25) que “a história é um profeta com o olhar voltado para trás: pelo que foi, e contra o que foi, anuncia o que será”. É com essas

---

<sup>1</sup> Nessa parte do texto usarei a primeira pessoa do singular no que se refere às minhas experiências de vida para compor o objeto da pesquisa. Nas demais seções do texto usarei a 1ª pessoa do plural por entender que para a construção da pesquisa foi necessário dialogar coletivamente com diversas/os autoras/es, estudantes, orientadora, grupos pesquisa, disciplinas do mestrado e colegas de profissão.

reflexões que proponho pensar a minha condição de ser educadora e aprendiz no mundo e com o mundo, de um modo que minha práxis não propague discursos e ações coloniais.

Com a Pedagogia da Esperança (FREIRE, 1992) relembro cotidianamente o que me move como gente, como ser em construção e o que me impulsiona enquanto pesquisadora no campo educacional. A esperança no devir e na importância da busca humana para que ele aconteça me traz indicadores de que o olhar sobre nossos processos formativos como educadoras/es<sup>2</sup> é um caminho fundamental para pensarmos o modelo de sociedade que queremos construir, apreendendo que mesmo em contextos de desilusão e de desespero, faz-se crucial levantar-se de novo, tentar de novo e recusar-se à condição de subalternidade (SPIVAK, 2010) que envolve algumas realidades sociais. E, por conseguinte, é preciso repensarmos a Educação permanentemente.

Partindo do entendimento de que o lugar se produz a partir das peculiaridades das vivências das/os sujeitas/os sociais, expressando significados e sentidos históricos e culturais a uma realidade que delinea o movimento da vida (CARLOS, 2007), ponto que o lugar de onde falo é tocado pelas tensões que estruturam as relações étnico-raciais, sociais e de gênero no Brasil, e nesse sentido, parto da concepção de que a Educação tem um papel central na busca por justiça social e extinção das desigualdades. A minha compreensão das relações-étnico raciais são similares às proposições de Verrangia e Silva (2010, p. 709): “[...] aquelas estabelecidas entre os distintos grupos sociais, e entre indivíduos destes grupos, informadas por conceitos e ideias sobre as diferenças e semelhanças relativas ao pertencimento racial destes indivíduos e dos grupos a que pertencem.” Tal opção implica em contestar os aspectos que envolvem os lugares situados política, social e culturalmente em contato com as opressões históricas que permeiam a edificação da sociedade brasileira.

Segundo essa elucidação, faz-se necessário pontuar a especificidade da discussão proposta no presente texto. Consideramos a valiosa contribuição dos povos indígenas enquanto grupo que compõe a tessitura das relações étnico-raciais no Brasil, no entanto, essa dissertação se deterá sobre os tensionamentos relacionados à população negra<sup>3</sup> brasileira e suas formas diaspóricas de ser e existir no Brasil.

As premissas que elaboram as discussões sobre relações raciais no Brasil, observadas neste estudo, enveredam na direção de que é preciso problematizar o modo como as pessoas de

---

<sup>2</sup> Reafirmamos o protagonismo da presença feminina na linguagem, não só por considerarmos ser este um posicionamento político, mas também por coerência à significativa presença das mulheres nos cursos de Pedagogia em questão.

<sup>3</sup> A população negra brasileira é composta pelas pessoas que se autodeclaram pretas e pardas. Segundo o censo do IBGE em 2010, cerca de 56% da população do Brasil é negra.

diferentes grupos sociais, étnicos e raciais experienciam a Educação e acessam processos e produtos a partir de suas experiências individuais e coletivas. Logo, depreendo que a categoria raça precisa ser pautada, como propõe Hall (2006), pela visão discursiva, política, antropológica e sociocultural do termo, no sentido de interpretar sob essa ótica as relações de poder nas quais as sociedades se estruturam<sup>4</sup>.

Destaco, sob esse viés, como exposto por Almeida (2016) e Devulsky (2016), a necessidade da construção de pesquisas a partir do reconhecimento de que as questões raciais são estruturantes, juntamente com as questões de classe e de gênero, para a apreensão dos problemas que perpassam as relações humanas em meio as estruturas do Estado. Logo, torna-se primordial conceber a categoria racial nas análises, em conjunto as demais categorias sociais, como o gênero, como apontado por Davis (2016), Gomes (2018) e Lugones (2014) de forma a acessar as complexidades das relações de opressão que se dão no contexto da sociedade hodierna, alimentadas pela colonialidade.

Seguindo uma lógica contra-hegemônica de ciência, que historicamente se faz baseada no discurso de neutralidade, ressalto que os olhares que embasam o processo de construção deste estudo se dão expressando *escrivivências*<sup>5</sup> (EVARISTO, 2005), na busca pela produção de uma escrita que se faça na relação com as experiências, com as construções sociais de memórias e histórias, (re) significando o uso da palavra ao produzir saberes.

Desse modo, entendo a construção do conhecimento humano e, em específico, as questões que transpassam o currículo da formação de professoras/es a partir das experiências que nos tocam e nos possibilitam projetar transformações que tenham sentidos e significados (LARROSA, 2002). Por conseguinte, rememorar a caminhada trilhada até aqui é fundamental para perceber o sentido dos passos que me trouxeram até o presente trabalho.

Os contatos fronteiriços que se estabeleceram em mim como modo de experimentar um currículo em diálogo com as questões étnico-raciais se deram no seio das potências formativas das aproximações aos debates decoloniais, por meio, em sua maioria, de eventos e projetos dos quais pude fazer parte ao longo de minha formação acadêmica no curso de graduação em Pedagogia na UFU.

---

<sup>4</sup> Pontuamos, a partir das elucidações trazidas por Almeida (2019), Gomes (2005) e Munanga (2004), dentre outras/os, que a ideia de raça não será tratada neste trabalho a partir da concepção biológica, uma vez que não compactuamos com as abordagens eugenistas e racistas disseminadas nos séculos XIX e XX.

<sup>5</sup> “Escrivivência” é um termo cunhado pela escritora Conceição Evaristo, em um movimento de (re) significação da palavra na tessitura das experiências, memórias e saberes que compõem a escrita e atribuem singularidades e expressões próprias das vivências de quem escreve.

No percurso acadêmico, cursei a educação básica nas redes municipal e estadual de ensino, e como é recorrente na realidade brasileira sou a primeira pessoa da minha família a terminar a graduação e entrar num Programa de Pós-Graduação em Educação, em uma universidade pública.

De acordo com a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES - 2018, publicada em maio de 2019, uma parcela expressiva de estudantes (64,7%) na educação superior, no ano de 2018, era oriunda de escolas públicas. Em conformidade com a amostragem, a presença feminina também é notória (desde pesquisas anteriores) quando falamos dos níveis superiores de ensino, atribuindo às mulheres<sup>6</sup> uma presença de aproximadamente 54,6% na discência universitária (ANDIFES, 2019).

Em 2014 ingressei no curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia<sup>7</sup>, Campus Pontal, concluindo-o em dezembro de 2018. A implementação deste campus em Ituiutaba – MG<sup>8</sup> contribuiu para a reconfiguração da dinâmica local e dos significados que a educação superior expressava no município até então<sup>9</sup>. A criação do campus Pontal ocorreu a partir do processo de ampliação da Educação Superior no Brasil, instaurado pela Resolução 02/2006 do Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia e, em fevereiro de 2007, foi aprovado o projeto de criação do curso de graduação em Pedagogia (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2018).

Em 2020 completou-se quatorze anos desde a aprovação da instalação do campus e sua forma de organização administrativa ao longo desse período sofreu modificações. O Campus Pontal, em seu projeto de criação, pertencia a uma única unidade acadêmica chamada Faculdade de Ciências Integradas do Pontal - FACIP. Atualmente, ele se organiza em 3 institutos: o Instituto de Ciências Humanas - ICHPO (que engloba os cursos de Pedagogia, História e

---

<sup>6</sup> É necessário ressaltar que a pesquisa não apontou intersecção de raça e gênero, logo, não foi possível apreender a quantidade de mulheres negras inseridas na educação superior no período da pesquisa.

<sup>7</sup> A Universidade Federal de Uberlândia conta hoje com sete campi sendo: o campus Santa Mônica, Umuarama, Educação Física e Glória, localizados em Uberlândia; o campus do Pontal, localizado em Ituiutaba; o campus Monte Carmelo e o campus de Patos de Minas. A instituição completou seus 41 anos em 2019, oferecendo cursos de graduação, pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), educação básica (Escola de Educação Básica – ESEBA), educação profissional e tecnológica (Escola Técnica de Saúde – ESTES), pós-graduação lato sensu (especializações) e pós-doutorado; além de atividades de extensão (ANUÁRIO, 2019).

<sup>8</sup> O município localiza-se na região do Triângulo Mineiro e conta com uma população de aproximadamente 104.607 mil habitantes segundo dados do IBGE (2017).

<sup>9</sup> O Campus Pontal foi criado a partir da Resolução nº 02/2006 do conselho universitário da Universidade Federal de Uberlândia (CONSUN) com a aprovação de, inicialmente 9 cursos de graduação: Administração (bacharelado); Ciências Biológicas (Licenciatura e bacharelado); Ciências Contábeis (bacharelado); Física (Licenciatura); Geografia (licenciatura e bacharelado); História (Licenciatura e bacharelado); Matemática (licenciatura e bacharelado); Pedagogia (licenciatura) e Química (licenciatura e bacharelado), e posteriormente os cursos de Engenharia de Produção (bacharelado) e Serviço Social (bacharelado), contando hoje com 11 cursos de graduação.

Geografia); a Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Serviço Social - FACES; e o Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal - ICENP (que engloba os cursos de Ciências Biológicas, Química, Física e Matemática).

No início da graduação, concorri a bolsas assistenciais e posteriormente à uma Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, condição que contribuiu significativamente para minha permanência na educação superior. De acordo com a pesquisa supracitada, 53,4% das/os estudantes participam de atividades e programas acadêmicos com alguma remuneração, o que exemplifica a relevância da política de bolsas para a permanência das/os estudantes na educação superior, assim como para uma melhor manutenção dos estudos e pesquisas realizados (ANDIFES, 2019, p. 223).

Considero pertinente pensar sobre o acesso e permanência nas IES, porquanto as dificuldades enfrentadas por estudantes, no que diz respeito às condições objetivas – moradia, alimentação, aquisição de livros, materiais, acesso à internet, vestuário, transporte, entre outros – para manter-se e atender as exigências acadêmicas que provocam a evasão.

No período de 2015 a 2018 integrei o PET - Programa de Educação Tutorial “Reconectando Saberes, Fazeres e Práticas Rumo à Cidadania Consciente”<sup>10</sup>. A participação nesse grupo possibilitou-me ampliar a minha percepção para os diversos saberes e fazeres culturais, em geral pouco valorizados nos espaços de educação formal e contribuiu significativamente para delinear meu objeto de estudo no trabalho de conclusão de curso, contribuindo para que o olhar sobre o currículo produzido e vivenciado para além da sala de aula fosse potencializado.

Em meio às atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas na graduação, voltei meu olhar à educação que ocorria para além da escola, pensando a cultura, as relações de gênero, as manifestações artísticas e culturais das pessoas, os silenciamentos históricos que as populações negra e indígena têm sofrido ao longo da história no Brasil, bem como ao estudo das políticas de ação afirmativa, da construção da identidade negra, dentre outras temáticas. Concebo ser primordial a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão sobre a qual as instituições de educação superior se edificam e deveriam ser construídas, possibilitando experiências a partir de diversas referências de currículo às/aos estudantes.

No período de agosto a dezembro de 2017, participei da mobilidade acadêmica no Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Campus Recife,

---

<sup>10</sup> O referido grupo foi criado em 2010 com o intuito de desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão sobre culturas populares, ações afirmativas, dentre outros temas. É composto por graduandas/os de diversos cursos do campus Pontal, o que contribui para o caráter interdisciplinar de suas atividades.

onde cursei as disciplinas de “Educação e Desigualdades Sociais”, “Educação e Relações Étnico Raciais no Brasil”, dentre outras, no curso de Pedagogia da referida instituição. Tal vivência foi de significativa relevância na construção do meu olhar enquanto pesquisadora, a partir das trocas culturais e educacionais possibilitadas neste período de formação.

De agosto a dezembro de 2018, atuei junto ao NEABi/Pontal - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do Pontal, com o projeto de extensão “TransNegressão: Curso de aperfeiçoamento e formação acadêmica para acesso à pós-graduação - FACIP/UFU”, cujo propósito era promover ações de formação de jovens e adultos para o acesso aos cursos de pós-graduação. Tal projeto cooperou para o entendimento de que há uma sub-representação de estudantes negras/os nos programas de pós-graduação brasileiros, o que pode ser analisado em paralelo às lacunas qualitativas do percurso feito por muitos estudantes na Educação Básica, e o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019), dentre outros aspectos, que se fazem obstáculos ao processo de escolarização desses grupos sociais.

A partir de tais vivências desenvolvidas nos grupos de estudos e pesquisas dos quais participei, na sala de aula, nos estágios na escola, e em outros espaços da universidade, reafirmando a dimensão intrínseca entre ensino, pesquisa e extensão, fui tecendo inquietações que aos poucos orientaram meu olhar e me fizeram perceber que a educação é um campo de disputas e de poder. Campo esse que pode ser identificado cotidianamente por meio das práticas (e principalmente dos silenciamentos) a respeito de a quem foi permitido ter voz nesse modelo de colonização (RIBEIRO, 2017). A participação nesses programas me permitiu apreender a importância das políticas públicas para o acesso e permanência de estudantes de baixa renda nas Instituições de Educação Superior, em especial as públicas, assim como a necessidade de que as questões concernentes às relações étnico-raciais estejam presentes na educação superior.

As vivências trilhadas ao longo de minha formação acadêmica têm me possibilitado refletir sobre a importância e a necessidade de que sejam asseguradas políticas públicas que contemplem investimentos e mecanismos de estruturação das universidades públicas do país, ao passo que elas são responsáveis pela formação de expressiva parcela dos profissionais que atuarão na sociedade. É incoerente falar de qualidade na educação superior sem problematizar o processo de desmonte que essas instituições vêm sofrendo nos últimos anos, seja pelas condições de trabalho, ou pelos sucessivos cortes orçamentários que não condizem com a necessidade para sua preservação. Assim sendo, a manutenção das instituições públicas brasileiras, os investimentos em bolsas de pesquisas, o respeito ao trabalho docente e discente realizados, são pautas que precisam estar no cerne da discussão educacional da sociedade civil e política.



Em meio a esse itinerário, construí o trabalho de conclusão de curso com o objetivo de compreender os saberes e fazeres das mulheres negras em um terno de congado de um município no Triângulo Mineiro, analisando como as memórias e as singularidades dessas mulheres contribuíam para a manutenção e a ressignificação dessa cultura ancestral, considerando as opressões interseccionais de raça, gênero e classe a que mulheres negras são submetidas no contexto brasileiro.

No percurso da pesquisa inquietou-me constatar que ao longo da graduação era um desafio encontrar referências bibliográficas oriundas de autorias de pesquisadoras/es negras/os (e em específico de mulheres negras) no currículo, me fazendo refletir sobre as configurações desse contexto. Percebi que o estudo de tais autoras/es ocorreu a partir da postura tomada no trabalho de conclusão de curso de dialogar em aproximação a visões de mundo distintas, outras geopolíticas, situadas em formas de existência diversas e interculturais, propondo enunciação e partilha de vivências e saberes.

Por meio dessa percepção, assumi como posição epistêmica dialogar com as produções de autoras/es negras/os e trazê-las na construção do trabalho de monografia, para propor uma reflexão sobre o porquê tal postura é prática recorrente na academia. Assim, autoras como bell hooks<sup>11</sup>, Lélia Gonzáles, Angela Davis, Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes, Djamila Ribeiro, dentre outras, permearam o processo de construção do trabalho e das reflexões que dele se originaram. Me dispus ao diálogo com elas para apreender a educação de forma crítica, analisando o impacto que a vertente colonizadora, eurocêntrica e patriarcal a que fomos submetidas/os incide em nossas produções acadêmicas, concebendo que essas relações de subordinação recorrentemente impedem que nossos conhecimentos sejam legitimados e considerados pela ciência.

Na continuidade do percurso acadêmico ingressei, no início de 2019, no mestrado em Educação, linha de Saberes e Práticas Educativas, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, *Campus* Santa Mônica. A minha inserção na pós-graduação trouxe incertezas, dúvidas e anseios que envolvem outras vivências de pesquisa, me fazendo redimensionar o entendimento das dinâmicas que transversalizam a pesquisa em Educação, no que se refere à formação de professoras/es. O processo de pesquisa, desde seu início foi

---

<sup>11</sup> bell hooks (escritora, educadora e feminista estadunidense), é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, cuja grafia, em letras minúsculas, deve-se ao fato de que o foco, segundo a autora, não deve ser sobre si, mas sim sobre o conteúdo que propõe sua escrita, suas ideias e suas proposições. O nome “bell hooks” é uma homenagem à sua bisavó materna.

desafiador, conflitante e árduo. Por outro lado, constituir-me pesquisadora em meio à essas teias tem sido um caminho de descobrimento, pessoal e epistemológico.

No mesmo ano, atuei como professora voluntária no programa “Ações Formativas Integradas de Apoio ao Ingresso no Ensino Superior” – Afin/Ituiutaba, programa da Universidade Federal de Uberlândia, institucionalizado em 2016, que atende estudantes de Ituiutaba-MG e região de baixa renda oriundos de escolas públicas (DE LA FUENTE, 2019). Nessa experiência identifiquei os caminhos de construir-me com o outro, a partir de uma relação de trocas de saberes onde pude perceber a dinâmica que a aula imprime às nossas formações enquanto educadoras/es, principalmente pelo contexto social no qual as/os alunas/os estavam inseridos. Concebi que ensinar é um ato de resistência, onde o ensino precisa assumir uma postura de transgressão e emancipação (HOOKS, 2017).

Ainda em 2019, atuei em uma escola do município de Ituiutaba/MG, desenvolvendo o trabalho de supervisão e orientação pedagógica do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Estar na escola pública me proporcionou acessar, nesse contexto, os desafios e as perspectivas que enviam as instituições de ensino brasileiras. Percebia nos diálogos com as/os professoras/es, que a dinâmica que permeia a escola se faz, muitas vezes, atrelada às concepções de reprodução de uma sociedade neoliberal, classista e que não se desvinculou de seus resquícios coloniais.

Por outro lado, tive a oportunidade de presenciar práticas significativas de produção de conhecimento, pautadas nos questionamentos ao currículo imposto e à lógica tecnicista de ensino que dá continuidade ao processo que Paulo Freire nomeou de “educação bancária” e por isso defendo que precisamos abrir espaço no currículo para “insurgências e reações pedagógicas decoloniais” (GOMES, 2019, p. 234), configurando lugar para o conflito na criação de outros caminhos possíveis.

Em fevereiro de 2020 me mudei para Uberlândia e logo em seguida comecei a trabalhar em uma escola municipal de ensino fundamental, com a coordenação pedagógica do 6º ao 9º ano. O trabalho na escola e a finalização dos créditos do mestrado foram atravessados pela pandemia de COVID-19 que impôs a todas/os nós a reorganização cotidiana de nossas atividades. Em meados de março tivemos as aulas da educação básica suspensas no município de Uberlândia, sendo alguns meses depois instaurado o ensino remoto com todos os desafios que ele trouxe às/aos profissionais da educação.

Desenvolver pesquisas no Brasil sobre formação de professoras/es têm sido, historicamente, um caminho de resistência. O movimento de deslegitimar a profissão docente como campo profissional, não concebendo-a como área essencial ao desenvolvimento da educação no país tem sido um dos desafios principais às professoras/es, pesquisadoras/es e

demais envolvidas/os com a produção de conhecimento sobre os diversos campos da atuação profissional docente. No entanto, fazer isso em tempos em que o descrédito pela ciência e o ataque às/os pesquisadoras/es e às instituições públicas de educação são ampliadas pela lógica do negacionismo de uma parcela da sociedade, que ignora as orientações médicas, as medidas de biossegurança e higiene, contribuindo para a aceleração do contágio da doença significou um desafio a mais aos nossos dias e à nossa saúde (mental e física).

À vista desses anseios e inquietudes é que seguimos no compromisso ético e político de colaborar com a pesquisa científica de modo que nosso estudo contribua, de algum modo, com as/os professoras/es na educação básica e as/os estudantes e professoras/es da graduação. Compreendo que o debate proposto na pesquisa de mestrado em Educação elucida as reflexões originadas na formação inicial e nas experiências que constroem a minha prática pedagógica cotidiana, tanto no âmbito social, como no educacional e político. Colocar em pauta a necessidade de nos questionarmos sobre os silenciamentos epistêmicos cotidianamente legitimados pela academia, através de suas escolhas de currículo (formal, real e oculto), dentre outras, é fundamental para percebermos como tal postura interfere nos saberes e práticas educativas efetivados também na educação básica e superior.

A partir dessas reflexões, versar sobre o currículo se constitui em uma necessidade pela formação que acreditamos. Colocar esses tensionamentos no cerne para pensar a formação docente efetivada na universidade, condiz com um dos papéis fundamentais da Pedagogia enquanto ciência da Educação.

As vivências de minha formação foram o eixo suleador para que pudesse deslocar o olhar e indagar sobre como produzimos a educação e o currículo de modo mais equânime e intercultural. Diante desse percurso trilhado, pontuo que esta pesquisa de Mestrado Acadêmico em Educação dialoga com a Pedagogia Universitária, uma vez que se propõe investigar as possibilidades e os desafios de se pensar o currículo de formação inicial de professoras/es em diálogo aos pressupostos decoloniais, abarcando estes como projetos epistêmicos, socioculturais e emancipatórios.

Consideramos que a Educação se faz em meio aos esforços individuais e coletivos, políticos e éticos, realizado entre as pessoas e por meio delas em uma contínua relação de incompletude (FREIRE, 2002). Reconhecemos, nessa perspectiva, que tratar de temas que permeiam o processo educacional exige um olhar e uma posição definida sobre o que atribui ao ato de educar subjetividades e complexidades. Desse modo, as construções ora propostas partem da concepção de que educar é um ato político e propositor de liberdade (FREIRE, 2000; HOOKS, 2017), entendendo que as relações são atravessadas por concepções, ideologias,

signos culturais etc. Admitimos e defendemos que as escolhas pedagógicas não são neutras, mas sim pautadas em questões históricas e geograficamente referenciadas, características estas que atribuem à elas um caráter de poder e de possibilidades.

A partir dessas concepções, pensamos que dialogar sobre a educação brasileira exige a demarcação de que vivemos em uma sociedade pautada em processos históricos de exclusão que influenciam a maneira com que as relações sociais se consolidam, incluindo a forma como as instituições educacionais contribuem à manutenção do imaginário social construído por este cenário. A necessidade de discutir sobre essas questões parte inicialmente do passado histórico que se vivenciou e da forma como esse passado ainda alicerça o *modus operandi* no qual as estruturas sociais se constituem.

Por meio do entendimento que as formas de construir e produzir conhecimento/saberes estão intrinsecamente relacionadas aos meios que uma sociedade lança seus projetos de democracia, faz-se necessário que enunciemos nossas inquietações para alcançarmos a inteligência de nosso objeto de estudo: considerando as abordagens curriculares sob o viés da descolonização, quais elementos possibilitam o olhar crítico da/o professora/or em processo de formação inicial, no que se refere às relações étnico-raciais? Como construir uma formação docente que contenha a expressão das histórias subalternizadas, das diversas experiências sociais, de modo a concebê-las como partícipes do processo de construção do conhecimento?

A partir desses questionamentos, entre outros que nos acompanharam no percurso da pesquisa, temos como objetivo geral identificar e compreender, quais as possibilidades e os desafios para a construção de um currículo que pautar as questões étnico-raciais, no âmbito de dois cursos de graduação em Pedagogia, da Universidade Federal de Uberlândia/MG.

Os objetivos específicos constituem-se em:

a) Aprender quais os elementos presentes no currículo o aproxima ou o distancia de uma abordagem decolonial de formação docente, a partir da interlocução com as questões étnico-raciais.

b) Analisar por meio do currículo e do diálogo com as/os discentes as possibilidades para a construção de uma formação de professoras/es que contemple a diversidade epistemológica e a descolonização curricular.

c) Problematizar a relação entre a decolonialidade e as relações raciais a partir das incidências identificadas nos currículos analisados.

Para alcançarmos a inteligência do objeto de pesquisa e dos objetivos, consideramos necessário compreendermos o Estado da Questão, conforme propõem Nóbrega-Therrien e

Therrien (2004) e fazer um levantamento de pesquisas, teses e dissertações que versam sobre o tema.

### **1.1 Contribuições para a temática em foco: o Estado da Questão**

Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, [...] se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento. (FREIRE, 2002, p. 23)

As reflexões instigadas por Freire salientam que no caminho de construção da pesquisa em Educação, é necessário o entendimento de que o conhecimento, em cada tempo histórico, é realizado de forma contínua e mutável. As modificações e atualizações que incidem nas construções científicas atribuem a elas um caráter provisório e singular, considerando o olhar de quem observa, em qual tempo histórico se observa e sob quais símbolos culturais interpreta a vida humana, produzindo episteme e resignificando conceitos já existentes. Dessa forma, o próximo tópico se constitui em um movimento de diálogo com o estado da questão, no intuito de aprendermos nosso objeto de estudo.

Tais considerações direcionam nosso olhar na condição de pesquisadoras em Educação (e nos demais campos da Ciência) para a necessidade de observarmos o já produzido, questionado e investigado em outros momentos por outras pessoas e dialogar com as perguntas e considerações feitas por elas, sob outros olhares, pois, além da motivação pessoal que move a realização de uma pesquisa, é basilar que esta se justifique também pela contribuição social que consolida no âmbito do desenvolvimento do conhecimento. Nesse sentido, o chamado Estado da Questão é, ao nosso ver, uma etapa fundamental da construção teórico-metodológica do estudo, ao passo que seu intuito

[...] é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p. 7)

Nesse viés, a realização desta etapa foi importante para que pudéssemos ter um panorama sobre em quais aspectos nosso estudo contribuiria com a produção científica acerca

da temática, a partir das contribuições já existentes, uma vez ser esse um dos desdobramentos da realização do estado da questão (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004).

No intuito de aproximarmos-nos do cenário do que tem sido produzido pelas pesquisas, realizamos um levantamento de teses, dissertações e artigos científicos produzidos entre 2010 e 2020 no Brasil com base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no *site* Google Acadêmico.

Utilizamos como descritores de pesquisa “Currículo da formação docente e decolonialidade” e “Formação de professores e currículo decolonial” e encontramos no *site* Google Acadêmico, aproximadamente 3.630 resultados, com aportes diversos sobre currículo da formação docente. Os mesmos descritores no *site* BDTD nos forneceram aproximadamente 20 resultados.

No *site* Google Acadêmico a busca com descritores como “currículo decolonial” e “Pedagogia decolonial” evidenciou que, em grande parte, as pesquisas sobre o modo com que produzimos a Educação e o currículo e de como as amarras coloniais incidem sobre esses processos, acessam um lugar de denúncia e de proposições antirracistas. Na impossibilidade de abarcar todas, trouxemos para o texto alguns desses trabalhos que nos auxiliaram a dialogar com nosso objeto de estudo.

O desenvolvimento dos estudos sobre a decolonialidade tem se intensificado ao longo dessas duas primeiras décadas do século XXI. A quantidade de pesquisas que versam sobre a formação de professoras/es é expressiva, e quando atribuímos ao recorte a matriz epistêmica e curricular, identificamos que as produções sobre a descolonização da formação docente são crescentes, no entanto, ainda são incipientes as que discorrem sobre a formação das/os pedagogas/os. Tal observação denota que a Educação Superior deve se atentar para a matriz epistemológica que consolida, uma vez que a formação docente, por intermédio das práticas pedagógicas das/os educadoras/es e dos currículos vivenciados, está intrinsecamente relacionada ao projeto de sociedade que se deseja construir.

Nesse estudo foi possível identificarmos por meio de artigos científicos, questionamentos sobre a questão das relações étnico-raciais no âmbito dos currículos dos cursos de formação de professoras/es. Ribeiro e Messeder (2017) trazem seus olhares sobre a formação de Pedagogas/os no que diz respeito ao ensino de história e cultura indígena em uma universidade estadual baiana. Segundo os autores, a temática é secundarizada no âmbito do currículo, sendo destinada à ela pouco diálogo no âmbito do curso analisado.

Passos (2014), ao abordar a oferta de disciplinas que contemplam as questões étnico-raciais em cursos de graduação em Pedagogia e História no estado de Santa Catarina, ressalta

que tais temáticas continuam sendo colocadas em posições periféricas na formação das/os pedagogas/os. Por conseguinte, os “currículos anunciados” demonstram que determinadas culturas e conhecimentos ainda se sobressaem na formação inicial de professores, criando lacunas e desperdiçando realidades sociais como potencializadoras de aprendizagens. Nessa vertente, porém sob outro enfoque, alguns trabalhos buscaram analisar os desafios de implementação da Lei 10.639/03<sup>12</sup> em cursos de graduação em Química, tanto a partir da análise do discurso de docentes (CARDOSO, 2019), quanto das possibilidades em disciplinas específicas numa vertente afrocentrada, propondo o “[...] deslocamento epistêmico do currículo de Química” (ALVINO, 2017, p. 10).

No levantamento, decidimos selecionar apenas os textos que dialogam de modo mais próximo com nosso objeto de estudo, no contexto do currículo da Educação Superior, em específico nos cursos de formação de professoras/es. Nessa perspectiva reafirmamos a relevância de nossa pesquisa ao propormos o debate, a análise e a reflexão crítica sobre o currículo do curso de Graduação em Pedagogia, no âmbito de uma Universidade Pública Federal, na região do Triângulo Mineiro, em Minas Gerais. Pontuamos que a presente pesquisa, ao evidenciar o olhar à formação de pedagogas/os, coloca na pauta da discussão as possibilidades de efetivação de abordagens decoloniais na formação das/os profissionais que atuarão na Educação Infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e na gestão pedagógica dos estabelecimentos de ensino. No entanto, reforçamos que esta é uma preocupação que deveria ser contemplada em todos os cursos de licenciatura, responsáveis pela formação de professoras/es nas diversas áreas do conhecimento, que atuarão na Educação Básica.

Optamos por selecionar nesta seção 12 trabalhos que se aproximaram de nosso objeto de estudo. São produções realizadas nos últimos dez anos nas cinco regiões brasileiras. Percebemos que, dentre as publicações analisadas, as palavras-chave que mais foram utilizadas são: Educação das Relações Étnico-Raciais, Currículo, Racismo Epistêmico, Interculturalidade, Currículo intercultural, Decolonialidade e Formação docente.

Destacamos que o caminho teórico-metodológico adotado para o desenvolvimento das pesquisas foi, na maior parte dos trabalhos, o qualitativo. Como instrumentos de construção de dados, houve a presença de análise dos currículos e demais documentos que direcionam os

---

<sup>12</sup> As Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, tornam obrigatório o ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira, africana e indígena nas instituições de Educação Básica, enfatizando que a valorização da cultura negra e indígena, a luta antirracista, e a construção de uma sociedade baseada nos princípios da igualdade étnico-racial, perpassa os currículos das escolas de todo o país.

curros, rodas de conversa, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas, dinâmicas coletivas, etc.

Percebemos que as teses e dissertações analisadas dialogam com os pressupostos defendidos pelo grupo Modernidade/Colonialidade, um coletivo composto por intelectuais latino-americanos que propõem uma releitura crítica e política do pensamento que defende a universalidade pautada no discurso da modernidade colonial. Compõem este grupo o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino Walter Mignolo, a socióloga-pedagoga norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, dentre outras/os (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p.3).

A formação de professoras/es têm sido foco de pesquisas quanto ao seu currículo, suas práticas, a identidade profissional que consolida, dentre outras abordagens. Percebemos que as inquietações a respeito da docência se constituem em um campo que visa analisar as nuances do ser professora/or, em suas dinâmicas próprias, políticas, singulares e coletivas. Para nós, a realização deste estado da questão, mesmo que provisório, aponta caminhos de investigação epistemológica sobre as bases que estruturam os cursos de formação, almejando possibilidades formativas diversas, interculturais e descolonizadas. Salientamos que há especificidades quanto à formação de Pedagogas/os, em relação às demais licenciaturas, o que nos coloca uma questão importante de análise.

Peixoto (2020) em seu artigo “Encruzilhada de Saberes em tempos de cólera: currículo decolonial e pedagogias da escrevivência” traz a realidade de uma Universidade pública da Bahia e busca compreender de que modo a estrutura curricular dos cursos de graduação na área de Ciências Humanas e Artes convergem em uma perspectiva decolonial e antirracista. Ao trazer a simbologia da encruzilhada, propõe a reflexão sobre os caminhos possíveis de produção epistêmica no ensino superior, em específico sobre a configuração da formação docente, dialogando com o conceito de escrevivência. Para a autora, descolonizar os currículos é primordial para a construção de uma universidade que proporcione uma Educação antirracista e plural.

Silva Junior (2020), em sua tese intitulada “O pensamento decolonial na Biogeografia e suas contribuições na formação docente” elucida a formação de professoras/es de Geografia e Biologia, estabelecendo diálogo entre a Biogeografia (componente curricular presente nos cursos de formação de professoras/es) e o Pensamento Decolonial. Entre outros pontos, indica pensarmos na vertente que “desnor-teia a formação docente”, percebendo esta ação como uma



possibilidade de formação que visa a importância do “sulear-se”, para a construção de outras propostas de Educação, estabelecendo vínculos com os saberes do/no campo, indígenas e afro-brasileiros.

No entanto, tal proposição não se configura enquanto uma ruptura com as contribuições formativas do norte, e sim o deslocamento do olhar para as experiências advindas do Sul, em um movimento de produção do saber diferente do que tem sido proposto pelos processos coloniais. Nesse sentido, Silva Junior (2020) ressalta que não é suficiente decolonizar disciplinas específicas, de forma desconexa com a formação docente como um todo, pois segundo o autor: “[...] entendemos que todo e qualquer componente curricular que integra cursos de formação docente precisa no mínimo atender ou se comprometer com aspectos que deem conta da articulação entre conteúdos específicos, dimensão pedagógica e dimensão intercultural” (SILVA JUNIOR, 2020, p. 173).

Ao versar sobre o pensamento eurocêntrico que embasa a formação docente em Arte no contexto da América Latina (Brasil/Colômbia), Moura (2018) analisou as possibilidades e desafios de uma formação de professoras/es segundo a ótica decolonial. Em sua tese de título: “Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em arte na América Latina (Brasil/Colômbia)” o autor salienta que as marcas deixadas pelos processos coloniais na América Latina continuam imprimindo à formação docente olhares que pouco contribuem para a superação de uma “Arte/Educação pautada em histórias únicas”. Desta feita,

A episteme eurocêntrica, única e excludente, desde a constituição das primeiras universidades latino-americanas e na (con)formação docente em muitas instituições, até a contemporaneidade, homogeneizou as formas de produzir conhecimento e de conhecer, de tal forma que a única versão de Arte ensinada e aprendida nos espaços educativos é europeia/ estadunidense. As imagens que compõem os repertórios, os imaginários e os saberes docentes são europeias. É desassossegador pensar que parece não existir, sequer, o questionamento dessa hegemonia por parte tanto de formadores/as quanto de formandos/as para docência em Arte. (MOURA, 2018, p. 25).

O autor pontua que, a tentativa de se consolidar um processo formativo das/os professoras/es de Arte que esteja para além do pensamento eurocêntrico, estadunidense, considerando os saberes oriundos na América Latina, se coloca como uma necessidade crítica e política. Partindo desse prisma, propõe identificar as “obediências” e “desobediências” epistêmicas que constituem a formação, em específico no Brasil e na Colômbia, do docente em Arte (MOURA, 2018). Para isso, analisa os currículos propostos para os cursos e dialoga com estudantes e professoras/es.

Ao analisar o currículo de quatro licenciaturas (Letras, História, Pedagogia e Sociologia) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira –

UNILAB, Ferreira (2018, p. 7) procurou em sua tese: “compreender as concepções de racismo e as práticas de seu enfrentamento sob a perspectiva dos sujeitos curriculantes (docentes e discentes)”. A autora observa, por meio da análise dos Projetos Políticos Curriculares dos cursos, entrevistas com estudantes e alunos, aplicação de questionários e observações registradas em diário de campo, em diálogo com as teorias pós-críticas do currículo, de que forma o racismo é tratado no âmbito dos cursos de formação em questão.

Por sua vez, Almeida (2017) contribui com a ampliação da questão ao localizar a discussão sobre currículo e formação docente tendo como locus de estudo o primeiro curso de formação de professores e professoras indígenas oferecido pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Sob o enfoque do pensamento decolonial, a autora se propõe analisar as concepções de interculturalidade que permeiam o currículo e de que forma as/os estudantes a vivenciam em seus processos de formação.

Para isso, utiliza como percurso metodológico, a pesquisa documental e a realização de grupos focais com as/os estudantes egressas/os da primeira turma do curso em questão, e, de acordo com a autora, foi possível perceber que a interculturalidade apresenta definições divergentes entre o que é proposto pelo currículo prescrito do curso de formação de professoras e professores indígenas e o que é vivido.

Na dissertação de mestrado realizada por Bruno (2018), a discussão se desenvolve em torno dos processos de perpetuação da colonização epistêmica presente na universidade nos cursos de graduação em Pedagogia, História, Filosofia, Letras, Libras e Língua Estrangeira da UFRB. A autora dialogou com as/os estudantes cotistas para compreender se estas/es atribuem à formação que vivenciam um caráter colonial de conhecimento. A análise dos currículos e do diálogo com as/os estudantes permitiu a pesquisadora denunciar o apagamento e o silenciamento que historicamente estruturam a academia e seus currículos quanto a contribuição de intelectuais negras/os, e sobre essa questão ela afirma que:

[...] a formação disciplinar instituída nos cursos de graduação em grande medida, silenciam e produzem ausências de debates críticos a respeito das continuidades do processo colonizatório na esfera epistemológica, além da reprodução de práticas formativas colonizadoras. (BRUNO, 2018, p. 115).

Versando sobre o currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Goiás, a dissertação de Silva (2018) analisa à luz da Antropologia e da Educação Física a supremacia de conteúdos e abordagens no currículo do curso baseadas em uma visão “ocidentalizada” do conhecimento, colocando em foco a possibilidade de “pensar,

ensinar e produzir conhecimento em Educação Física, a partir de uma perspectiva descolonizadora” (SILVA, 2018, p. 18).

Ao refletir sobre sua própria trajetória no curso de graduação, considerou que apesar de, em geral, o currículo apresentar um discurso contra-hegemônico quanto a formação da/o professora/or de educação física, o currículo efetivado reproduzia a lógica colonizadora, com o predomínio de conteúdos pautados em uma visão eurocêntrica do saber, em detrimento de outros entendimentos epistêmicos. Desta feita, procurou identificar quais saberes não-eurocêntricos existiam no currículo do referido curso. Optou pela pesquisa bibliográfica nas propostas curriculares e a observação participante, buscando dialogar com uma formação em Educação Física epistemicamente descolonizada (SILVA, 2018).

Cruz (2019), investigou a inserção de conteúdos sobre a contribuição afro-diaspórica no currículo do curso de licenciatura em Biologia no contexto de uma universidade em Bogotá, Colômbia, trabalhando com a opção metodológica de estudo bibliográfico e entrevistas com estudantes. Nessa direção, analisou as políticas de formação de professoras/es do país refletindo também sobre os desafios encontrados em outros contextos da Educação Superior na América Latina. Ao questionar sua própria formação em Ciências Biológicas, a autora questiona quais as perspectivas de se pensar uma formação docente em biologia que possibilite refletir sobre as relações étnico-raciais, e de que forma o referido curso poderia contribuir para mudar as desigualdades étnico-raciais na sociedade, considerando que expressiva parte da vertente curricular que constitui os cursos está fundamentada no modelo eurocêntrico do saber. A autora salienta que é preciso problematizarmos os conhecimentos que são legitimados nos cursos de formação em Ciências Biológicas (CRUZ, 2019).

Oliveira (2017), por sua vez, analisou o currículo do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo) da Universidade Federal de Minas Gerais, em aproximação às proposições decoloniais. Para isso, além de estudar o documento, entrevistou estudantes do curso e realizou rodas de conversa. Dentre seus objetivos específicos, a autora buscou compreender qual a contribuição do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para um olhar decolonial na universidade, assim como a importância de se discutir a construção de visões interculturais nos cursos de formação de professoras/es. Segundo ela, é necessário questionar o discurso de neutralidade científica que ainda persiste nas IES. (OLIVEIRA, 2017).

Silva (2015), buscou identificar em um curso de Licenciatura em Educação do Campo, no Estado de Pernambuco, as abordagens dadas ao currículo da formação de professores a partir dos conteúdos de ensino. Para isso, analisou o currículo, por meio do projeto curricular e suas fichas de trabalho, além de entrevistas semiestruturadas com coordenadores, o que a

possibilitou perceber que o referido curso se insere no que denominou de “Espaço de Fronteira denotando ações Coloniais e Decoloniais”. Segundo a autora, foi possível perceber conteúdos sobre os saberes campestinos, porém com uma carga horária menor, em relação aos conteúdos ditos hegemônicos, dentre outras constatações. Sobre essa perspectiva, a autora ressalta a necessidade de refletir sobre a temática no intuito de colocar na pauta de discussão saberes e sujeitos que são historicamente invisibilizados (SILVA, 2015).

Dialogando com a formação de Pedagogas/os no contexto da Abya Yala (América Latina), a tese de doutorado de Fuchs (2019) apresenta experiências curriculares que proponham uma formação decolonial no âmbito da Educação Superior. De acordo com o autor, os modos como a colonialidade opera impactam diretamente na formação educativa dos indivíduos, o que nos possibilita refletir que a decolonialidade não se trata de um movimento individual (FUCHS, 2019), mas sim de algo construído no coletivo, na cooperatividade, no estar com o outro e dialogar, horizontalmente com seu lugar de fala.

Em aproximação ao objeto de estudo de nossa pesquisa, objetiva identificar as experiências concretas de decolonialidade em currículos de uma instituição na Guatemala (Universidade Ixil), na Colômbia (Universidad de Antioquia (UdeA)), e, no Brasil, no âmbito do curso de Pedagogia do *Campus* Bento Gonçalves do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e na Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB). Aponta, dentre outras questões, que se faz necessário tecer aproximações com as experiências sociais locais, permeadas pela interculturalidade e interdisciplinaridade buscando envolver os currículos na busca por “suleamentos epistemológicos” construídos junto aos atores sociais e suas práticas.

Na visão de Silva (2015) torna-se primordial que os projetos de formação se atentem às adequações colocadas pelas legislações vigentes, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004); dentre outros, assim como debatam e analisem questões como racismo, diversidade e diferença, raça/etnia, etc. Ainda, segundo a autora, é primordial uma formação que contemple a diversidade cultural e fortaleça as identidades.

Frente aos trabalhos apresentados, consideramos que as problemáticas que envolvem os currículos dos cursos de formação de professoras/es (em Pedagogia e nas demais Licenciaturas), em diálogo aos pressupostos da descolonização curricular, nos permitem analisar que os projetos formativos que tendem a ocultar elementos de culturas colocadas à margem em suas práticas de formação docente, corroboram com a premissa de que a

colonialidade do saber é um aspecto constitutivo do modo como vivenciamos a educação, seja ela básica ou superior. A colonialidade do saber pode ser apreendida como a negação de conhecimentos existentes não oriundos da Europa, invisibilizando a herança cognitiva de populações africanas e indígenas (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Dessa forma, os currículos sob uma vertente colonizadora que reproduzem abordagens monoculturais, estão para além de serem uma particularidade de um curso específico ou uma instituição específica, exprimindo parte de uma estrutura social que reproduz o epistemicídio, e naturaliza que as formações no âmbito da Educação Superior sejam constituídas de saberes considerados hegemônicos. A efetivação de uma formação que se faça diversa e perceba que o amálgama de vivências e conhecimentos na perspectiva das relações étnico-raciais contribui não só para a construção de um processo educacional menos desigual, mas também para que se constituam identidades sólidas e políticas, capazes de moverem-se contra práticas racistas e discriminatórias, seja na educação básica ou fora dela.

Dessa maneira, pontuamos a necessidade do entendimento das especificidades formativas da/do Pedagoga/o, uma vez que essa/esse profissional atua em diversas instâncias de educação formal e não formal. Logo, pensar sua formação perpassa as tensões da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, da gestão das instituições de Educação, e dos outros âmbitos em que há práticas educativas. Nesse sentido, é substancial indagar quais as possibilidades das discussões étnico-raciais no âmbito do currículo dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, compreendendo que tal necessidade, além de uma exigência prevista em normativas, se faz enquanto um compromisso político e epistemológico.

## **1.2 Interfaces da pesquisa**

A partir das análises do Estado da Questão, optamos por desenvolver uma pesquisa de cunho exploratório, qualitativo, utilizando-se de aplicação de questionários *on-line* como instrumentos de construção dos dados, além de revisão bibliográfica e documental.

O instrumento de construção dos dados (questionários) foi desenvolvido com as/os graduandas/os dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal e Campus Santa Mônica, por apreendermos que elas/eles, no processo educacional, possuem um olhar singular quanto ao currículo vivenciado, atribuindo significados peculiares quanto à formação que experienciam. Nesta pesquisa, buscamos abrir espaço para que as/os discentes expressarem seus olhares, anseios e perspectivas sobre a temática ora abordada.

Ressaltamos que é preciso refletir sobre os caminhos possíveis para constituir uma formação acadêmica que proporcione espaços dialógicos e interculturais, uma vez que a Educação não se desvincula das opressões cognitivas, raciais, de gênero, de classe social e de hegemonias culturais. Dessa forma, o presente trabalho expressa a necessidade de buscarmos trajetórias que coadunem com essa abordagem, realocando o olhar para a Educação Superior, em específico para o currículo de formação em Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, pois, apesar de entendermos que o currículo prescrito não expressa a totalidade da realidade formativa, ele expressa o projeto de sociedade, formação e educação defendidos.

A escolha por trabalhar com os currículos dos dois cursos se deu por entender que as realidades formativas dos mesmos são distintas, o que sob nosso olhar contribui para termos visões singulares sobre os processos formativos dos cursos de Pedagogia, levando em consideração também o público presente nas instituições públicas de educação.

No campus Pontal, o curso de Graduação em Pedagogia foi instituído em 2006, (efetivando a formação de aproximadamente 14 turmas de pedagogas/os), tendo seu projeto político pedagógico passado por reformulação em 2018. Por sua vez, o curso de graduação em Pedagogia do campus Santa Mônica, instituiu-se em 1959, tendo seu projeto político pedagógico aprovado pelo Conselho de Graduação (CONGRAD) em 2006. Acreditamos que os dois cursos apresentam significativa relevância para a discussão proposta, não só pelo contexto histórico em que se situam, como também pelas questões locais, identitárias e institucionais que os perpassam.

Para estabelecer relações sobre o currículo e suas conceituações, dialogamos com Silva (2009), Arroyo (2013), Santomé (2001) e Macedo (2006); dentre outras/os. No que se refere à formação de professoras/es na perspectiva da educação das relações étnico-raciais, nos baseamos em autoras/es como Candau (2014), Oliveira e Candau (2010), Gomes (2008, 2010, 2017, 2019), Silva (2007), Santos (2017) e Silva Junior (2020), dentre outras/os. Com relação ao pensamento decolonial, os questionamentos se deram a partir das contribuições de Santos (2002, 2009, 2016), Walsh (2009, 2013, 2017), Walsh, Oliveira e Candau (2018) e Grosfoguel (2008, 2010, 2016); dentre outras/os.

Para pensarmos a Educação a partir de sua dimensão política, social, cultural, étnico racial e transgressora, as leituras de Almeida (2019), Brandão (2007), Bhabha (1998), Carneiro (2005), Freire (1992, 2000, 2002), hooks (2017), e Santomé (1997), dentre outras/os, ampliaram os horizontes de análise e discussão nesta pesquisa.

Sobre os percursos metodológicos, Bardin (2016), Brandão (2003), Gunther (2006), Kripta et al (2015) e Minayo et al (2016) foram algumas das referências utilizadas.

Desta feita, o presente trabalho sinaliza a necessidade de problematizarmos os currículos dos cursos de formação de professoras/es, questionando a lógica epistêmica que sustenta as visões de seus projetos formativos. Ressaltamos que não temos por objetivo estereotipar práticas e processos, mas sim, contribuir para que apreendamos as potencialidades e os desafios na busca por uma educação que se desvincule das amarras da colonialidade. É preciso descolonizar o conhecimento para a construção de projetos de sociedade mais democráticos, e tal construção passa, inevitavelmente, pela formação de professoras/es.

Essa dissertação de mestrado estrutura-se em 4 seções, excetuando-se esta Introdução. Na seção 2 “Currículo e decolonialidade: conceitos, perspectivas e posicionamentos” propomos refletir sobre as conexões que podem ser estabelecidas entre o currículo da formação docente e a decolonialidade, por meio dos tensionamentos sobre os processos que asseguram a perpetuação do modelo hegemônico do saber. No tópico 2.1 “Formação de professoras/es e questões étnico-raciais”, dialogamos com os caminhos percorridos pela formação de professoras/es no Brasil e buscamos apresentar as nuances que relacionam as questões étnico-raciais e a formação docente, indagando as maneiras com que tais processos são abordados no currículo do curso de Pedagogia.

Na seção 3 “A construção da pesquisa”, buscamos apresentar as escolhas metodológicas que viabilizaram a realização da pesquisa, considerando o estado da questão e os instrumentos de construção de dados.

Na seção 4 “Os cursos de Pedagogia em questão: o que dizem seus currículos?”, voltamos nosso olhar especificamente aos cursos de Pedagogia da UFU, campus Pontal e campus Santa Mônica, identificando e refletindo sobre as incidências projetadas em seus currículos no que se refere às aproximações e distanciamentos de uma educação para as relações étnico-raciais.

Nesse sentido, na seção 5 “Entre o prescrito e o vivenciado: dimensões formativas do currículo a partir do olhar discente”, dialogamos com as/os participantes do estudo, entrelaçando os dados selecionados pelas análises dos documentos e as respostas ao questionário sobre a temática da pesquisa, objetivando compreender quais as percepções das/os estudantes sobre a abordagem dada ao currículo no que diz respeito às questões étnico-raciais.

## 2 CURRÍCULO E DECOLONIALIDADE: CONCEITOS, PERSPECTIVAS E POSICIONAMENTOS

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida.  
(KRENAK, 2019, p. 26).

O pensamento de Ailton Krenak nos possibilita pensar sobre as ausências projetadas e nos impulsiona a falar de colonialidade. Tornar algo inexistente, subalterno e/ou marginalizado converge com o prisma da dominação epistêmica, curricular, política e cultural que plasma o modo com que as pessoas acessam as experiências sociais e educativas. Logo, as lacunas constituídas pela colonialidade (que afetam o currículo e as práticas educativas) são formas de perpetuar o epistemicídio.

Segundo Grosfoguel (2008), apesar do fim do colonialismo europeu que exerceu durante séculos a dominação sobre os povos marcados pelo processo de colonização, a continuidade das demarcações das estruturas de poder permanecem vivas por meio da colonialidade. Assim, as formas pelas quais as sociedades se pensam, produzem conhecimento, elaboram suas relações de trabalho, de gênero, dentre outras, são marcadas pelas associações de poder oriundas do processo “civilizatório” da modernidade. À vista disso, a colonialidade pode ser compreendida como o delineamento de poder que hierarquiza, segrega, invisibiliza e constrói discursos universais, de modo que os seres humanos, suas culturas e epistemes encontrem dificuldade de se pensarem a não ser sob a perspectiva colocada pelo eurocentrismo.

Por sua vez, a colonialidade do saber opera na medida em que inviabiliza que as experiências, os conhecimentos, as cosmovisões dos sujeitos subalternizados (co)existam. Ela imprime no imaginário social padrões de conhecimento que, apesar de não serem os mesmos utilizados pelo colonialismo, são tão destrutivos, no que diz respeito a diversidade epistêmica do mundo, quanto ele. Assim, como proposto por Lugones (2014, p. 939), a colonialidade além de classificar e hierarquizar povos, reduz de forma veemente as pessoas colonizadas colocando-as na condição de não-humanos.

Pensar em como a colonialidade impacta nossos processos formativos e de que modo o currículo pode ser um instrumento que a reproduz, são pautas que transversalizam os debates decoloniais. As problematizações em torno das questões decoloniais ligam-se diretamente à temática do conhecimento (BERNARDINO COSTA, et al., 2019). Este é um campo de disputas e de embates que, mesmo de um modo silencioso e discreto, estrutura-se a partir da lógica colonial que cria visões hegemônicas, universais e eurocêtricas do mundo. Essas discussões



propõem pensar estratégias (políticas, culturais, educativas e sociais) de como podemos vivenciar a sociedade de modo equânime, em consonância à interculturalidade, visões de mundo, produções cognitivas. Destarte, talvez o questionamento que se coloque seja: sob quais matrizes epistêmicas têm se embasado os processos de formação das/dos professoras/es?

Importa saber que não há concordância entre as/os autoras/es quanto à utilização da expressão “decolonial” ou “descolonial”, porém, ambos os termos se referem a análise crítica dos modos pelos quais o poder de dominação colonial se impõe aos grupos sociais, questionando os processos opressores impostos pela colonialidade (QUINTERO, et al., 2019). Ainda, sob a perspectiva de Walsh (2013), a opção de suprimir o “s” condiz com o entendimento de que não se trata simplesmente de desarmar ou reverter o colonial, como é entendido pelo “des”, em castelhano. Dessa forma, a decolonialidade demanda posturas e práticas que estão para além da denúncia, embasando-se em “[...] posicionamentos, horizontes e projetos para resistir, transgredir, intervir, surgir, criar e influenciar. Isso denota, então, um caminho contínuo de luta no qual se pode identificar, tornar visível e incentivar "lugares" de exterioridade e construções alternativas” (WALSH, 2013, p. 25, tradução nossa).

Desta feita, como salientado por Rodrigues Junior (2018, p. 73),

[...] uma ação decolonial haverá, assim como na habilidade da ginga dos capoeiras, encontrar saídas para as arapucas que obstruem nossas liberdades. Assim, o enfrentamento do trauma colonial não é meramente um ato de descolonização, como se fosse possível um retorno, ou seja, uma reivindicação do ser/estar em uma experiência anterior ao acontecimento. O que venho a defender é a decolonialidade como uma capacidade de resiliência e transgressão diante do trauma e da violência propagada pelo colonialismo e conservada na esfera da colonialidade.

A decolonialidade enquanto campo heterogêneo de análise, nos possibilita interpretar o projeto decolonial, elucidando “a luta política das mulheres negras, dos quilombos, dos diversos movimentos negros, do povo de santo, dos jovens da periferia, da estética e arte negra [...] (BERNARDINO COSTA, et al., 2019, p. 9-10).

As abordagens propostas constituem-se em perspectivas teóricas e analíticas que problematizam as relações de poder da colonialidade, questionando-a e buscam compreender de que modo suas dinâmicas interferem na constituição da modernidade (QUINTERO, et al., 2019), ou, como elucidou Maldonado-Torres (2019, p. 36) “[...] a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos.”

É a partir desses conceitos que nos propomos pensar o currículo da formação de professoras/es. Ressaltamos que as questões curriculares e o trabalho pedagógico se constroem em meio as presenças (e ausências) consolidadas. Estas por sua vez, amalgamadas a colocações

críticas nos possibilita identificar um aspecto importante dos territórios de poder que o compõem (ARROYO, 2013), transcorrendo as vivências educacionais, sejam elas na educação básica ou superior, que legitimam realidades de “ausências epistêmicas”. Sob esse viés indagamos: quais autoras/es são contempladas/os pelos currículos da formação inicial de professoras/es?

O currículo é, conforme defende Silva (2009) um campo de conhecimentos, disputas, relações de poder, (re) configurado por questões coloniais e que, analisado sob a ótica das teorias pós-coloniais, englobam à discussão novas categorias de análise.

Corroborando com essa asserção, de acordo com Gomes (2019), o currículo extrapola o âmbito da formalidade, do oficial, ele abarca os contextos cotidianos das pessoas, do que não é claramente dito, do que é negligenciado, interrompido, camuflado. A percepção do currículo passa pelo entendimento do não dito, do não pautado, do silenciado.

Segundo Silva (2009) ao tratarmos das nuances que envolvem o currículo podemos dialogar com os parâmetros tradicionais, que o define apenas como uma questão de organização do processo de ensino e aprendizagem meramente técnico; a partir das teorias críticas que incorporaram às discussões aspectos como a influência das relações de classe, ideologia, contexto econômico capitalista, o currículo oculto, a reprodução do *status quo*, dando outro significado aos estudos e debates; e as teorias pós críticas que por sua vez incrementam às abordagens as complexidades identitárias, de alteridade, de gênero, de raça, de etnia, etc.

Dessa forma, argumentamos que o currículo é uma configuração importante do processo pedagógico e representa escolhas pedagógicas, organização didática, processos de ensino e aprendizagem, avaliação, dentre outros aspectos. Para além disso, concebemos o currículo a partir das relações de poder que o estrutura, que o perpassa e o condiciona na dinâmica das tensões de gênero, classe, raça e etnia que compõem a realidade latino-americana, e em específico, a brasileira, sendo esta inevitavelmente marcada pela colonialidade de seu processo histórico. Nessa perspectiva, apresentamos nossa apreensão de currículo para além das colocações pós-coloniais, trazendo também para o cerne analítico, o viés decolonial.

Sendo assim, tratar do currículo, suas representações e projeções, significa abarcar territórios, relações de poder, identidades e discursos que, por não poderem ser ignorados no contexto das análises, dão à elas um caráter subjetivo e representativo (SILVA, 2009). Sob esse viés, refletimos sobre os tensionamentos presentes no currículo e suas relações de poder, percebendo-o enquanto um “espaço-tempo de fronteira” no qual precisa existir espaço para negociações (MACEDO, 2006), criando rachaduras nas interposições postas pelo racismo institucional (ALMEIDA, 2019).

Tais apontamentos são oportunos para estabelecermos relações entre o currículo da formação de professoras/es e o entendimento da pedagogia decolonial, depreendendo esta como reflexões e práticas que propõem uma educação engajada com a mudança das estruturas coloniais de dominação dos saberes e conhecimentos dos grupos marcados pelas relações de poder (OLIVEIRA; CAUDAU, 2010).

As proposições dos autores apresentam as possibilidades de uma educação que parta da premissa do diálogo e da construção de práticas pedagógicas emergentes e propositivas, enquanto um pensamento crítico que abrange os contextos marcados pelos processos de colonização capitalista, eurocêntrica e racista buscando, a partir deles, construir narrativas emergentes que refutem a hegemonia instaurada nestes monopólios culturais e epistêmicos.

A pedagogia decolonial, em conformidade com Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 5), está para além da educação formal, dialogando também com o contexto dos movimentos sociais, com as vivências das lutas dos povos colonizados e com a práxis que desloca da centralidade o conhecimento eurocêntrico baseado em relações de poder desiguais, porque o “pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas etc.”

Em consonância com essa abordagem, dialogamos, a título de exemplo, com o que Rocha (2011) denomina de “Pedagogia da Tradição” e Pacheco (2014) de “Pedagogia Griô”, como possibilidades que podem compor a tessitura dos cursos de formação, em um movimento que construa narrativas que pensem a relação entre processo educativo e a tradição, a ancestralidade, a oralidade, a natureza, dentre outros, a fim de estabelecer simetrias com saberes-fazer e seus potenciais pedagógicos nas relações étnico-raciais.

Trata-se também de conceber, no âmbito da formação ao longo da vida, o princípio de que a aprendizagem de conteúdos específicos não se faz desvinculada da cultura e suas fronteiras (BHABHA, 1998), das relações raciais, de gênero, dentre outras. Nesse sentido, Santos (2017, p. 12), ao refletir sobre essas e outras questões no âmbito da formação, salienta que a presença de tais pautas no currículo permite estabelecer conexões entre os saberes acadêmicos e os que estão fora da academia, assim, a diferença de saberes contribui para o enriquecimento dos processos de formação docente.

Em confluência ao exposto pelas/os autoras/es, a construção de pedagogias decoloniais (WALSH, 2017) no âmbito dos currículos da educação superior que se proponham pautar a educação das relações étnico-raciais, demanda a criação de mecanismos (institucionais e simbólicos) e possibilidades pedagógicas que se originem do contato horizontal dos saberes-

fazerem, configurando simetrias e edificando uma educação não monocultural e eurocêntrica, em consonância com experiências que perpassam as pessoas e seus corpos, como colocado por Silva Junior (2020). Ainda, em confluência ao exposto por Rodrigues Junior (2018), sobre a “Pedagogia das encruzilhadas”, é oportuno pensar nos entrecruzamentos como caminhos potenciais do currículo, no que tange as formas possíveis de uma Educação decolonial.

Tais ponderações nos levam a analisar que nas últimas décadas do século XX, e início do século XXI, o campo educacional tem sido instigado a dialogar e repensar sobre questões que outrora não eram enfocadas nos debates referentes ao processo educativo (formal e não formal). Questões culturais, de gênero, raça e etnia, orientação sexual, religiosidades, dentre outras, estão presentes nas pautas dos movimentos sociais como questões que a cada dia se apresentam mais latentes e urgentes, inserindo-se nas agendas políticas da educação. De acordo com Candau e Russo (2010), pensar sobre essas pautas, no contexto da América Latina, coloca em evidência especificidades pontuais que nos ajudam a ponderar sobre as relações que se dão entre Educação e interculturalidade, em países como o Brasil, por exemplo. Por conseguinte, como salientado por Gomes (2018, p. 69) “performar um estudo decolonial passa por entender, diferente do que se convencionou chamar de pós-colonialismo, que tal forma de realizar estudos está ligada à história da América Latina.”

Corroboramos com Tavares e Gomes (2018) de que a pedagogia, a decolonialidade e a interculturalidade são conceitos indissociáveis e, sob a ótica de Walsh (2009, p. 3), as diferenças culturais estão amalgamadas à uma estrutura colonial e racializada, logo, não basta reconhecer a existência da diversidade e da diferença cultural sem pautar seus conflitos, as relações de desigualdade que incidem sobre determinadas culturas, que as inferioriza e produz “assimetrias”. Por isso, o conceito de *interculturalidade crítica* expressa a necessidade de um processo que se construa com os subalternizados, contrastando as hierarquias culturais das relações humanas, pois

[...] a interculturalidade crítica deve ser entendida como uma ferramenta pedagógica, que questiona constantemente a racialização, subalternização e inferiorização e seus padrões de poder, torna visíveis diferentes formas de ser, viver e conhecer, e busca o desenvolvimento e criação de entendimentos e condições que não apenas articulem e dialoguem com as diferenças [...] mas também - e ao mesmo tempo - incentive a criação de “outras” maneiras de pensar, ser, aprender, ensinar, sonhar e viver que atravessam fronteiras. (WALSH, 2009, p. 15, tradução nossa)

Defender a interculturalidade crítica, segue na contramão dos modelos de invisibilização das produções científicas de determinados grupos; a dicotomização do que é considerado saber científico atribuindo à este pontos de validação eminentemente

eurocêntricos, patriarcais e sexistas; a não possibilidade de acesso à bibliografias, saberes e entendimentos diversos, que agregam à formação uma dinâmica multirreferenciada de visões de mundo e locais de fala. Por isso reafirmamos, consoante a Silva Junior (2020, p. 183) que “a formação docente que apostamos não deve apenas dar conta dos conteúdos específicos da área de atuação, mas precisa articulá-los com a dimensão pedagógica em uma perspectiva decolonial, para que possa dar conta da tessitura de uma educação intercultural [...]”.

Dessa forma, é necessária a proposição de espaços de interlocução que potencializem reflexões e diálogos sobre os conhecimentos produzidos a partir das relações educativas, sabendo que tais conhecimentos não são neutros, acontecem no mundo e com o mundo (FREIRE, 2002) e são condicionados por relações coloniais pois, corroboramos com a concepção de que toda epistemologia é fruto de relações sociais e de poder (SANTOS; MENESES, 2009).

Segundo Santos (2009), as relações modernas ocidentais (incluindo a ciência moderna) estão alicerçadas e definidas na direção de um pensamento abissal, que se consolida na compreensão da existência de linhas visíveis e invisíveis que separam e excluem as realidades sociais, saberes e pessoas. O paradigma posto pelo pensamento abissal, conforme propõe o autor, impede que os saberes existam simultaneamente em uma relação harmônica, legitimando a ideia de que não existem outras possibilidades de conhecimentos e existências a não ser os baseados no modelo ocidental e eurocêntrico, e tudo que há para além disso, é tido como inexistente.

Sendo assim, as universidades em consonância à ciência moderna em seu processo histórico de consolidação, construíram-se sobre o aparato social e educacional que atribuiu à ela a unicidade da produção do conhecimento científico, assim como parâmetros unívocos de ver e interpretar o mundo, destinando “às margens” dessa delimitação, diversas outras pessoas e suas experiências (SILVA JUNIOR, 2020; GROSGOUEL, 2016). No Brasil, e em outros países da América Latina, o racismo contribui para que tais demarcações se tornem cada vez mais visíveis e ao mesmo tempo mais sutis.

A problemática desse pensamento nos exige dialogar com os conceitos de “sociologia das ausências” e “sociologia das emergências”, concebendo-os como possibilidades analíticas para a discussão dos processos de invisibilização consolidados pela colonialidade e seus produtos. Tais princípios denotam que é preciso “[...] reconhecer experiências e conhecimentos invisibilizados e desvalorizados pelo pensamento colonial para pensar o futuro a partir de um presente dilatado, observando os sinais do presente como tendências ou embriões que podem ser decisivos no futuro.” (SANTOS, 2016, p. 28).

A sociologia das ausências caminha no campo das denúncias aos processos que tornam como inexistentes experiências sociais, saberes e conhecimentos que, propositalmente, são produzidos como invisíveis, como abissais. Tal aporte social busca construir mecanismos para a superação dos saberes monoculturais e para a edificação de uma ecologia de saberes. Logo, engloba-se à atuação de uma sociologia das ausências, dar ênfase à diversidade e multiplicidade das realizações sociais, por vezes contrapondo-as à lógica que as particulariza a um âmbito hegemônico (SANTOS, 2002; GOMES, 2017).

Por sua vez, por sociologia das emergências podemos depreender as possibilidades de construção do futuro como um processo que depende das dinâmicas do presente, baseado no diálogo com as experiências sociais dos sujeitos, que se consolida no campo das alternativas, das possibilidades de mudança, do movimento e da construção. Um dos aportes constitutivos da sociologia das emergências, é a posição de inconformidade frente ao desperdício das experiências e dos saberes que compõem a diversidade do mundo, apontando caminhos possíveis e criando expectativas de um futuro que se diferencie do presente no que diz respeito às questões de poder que precisam ser revistas. Nesse sentido, enquanto a sociologia das ausências parte das experiências prontas, já vivenciadas, a sociologia das emergências projeta-se nas experiências possíveis (SANTOS, 2002; GOMES, 2017).

Ao problematizarmos os currículos que estruturam os cursos de formação de professoras/es, buscamos apreender como tais fenômenos sociais e educativos se constituem, considerando as ausências que o marcam, assim como suas emergências, pois

O currículo é um construto social tecido pelos sujeitos que constituem a comunidade acadêmica. A definição dos conhecimentos eleitos como formativos e a interpretação dada a esses conhecimentos reverberam no espaço-tempo formativo das IES a partir dos saberes que são legitimados, silenciados, excluídos e/ou negados (SANTOS, 2017, p. 13)

Por esse ângulo, interpretamos que fazem parte do campo das possibilidades, as práticas que se proponham pensar e construir o currículo de modo político, atrelando aprendizagem à conhecimentos de mundo, à experiências sociais e à resistências históricas. O acesso as literaturas de mulheres e homens negras/os e indígenas, como potencializadoras dos processos de ensino e aprendizagem, as contribuições das etnociências, das africanidades, as manifestações artísticas de jovens negras/os e indígenas, dentre outras, se contemplados nos cursos de formação, contribuem significativamente para sua descolonização. Também compõe esse campo possível o diálogo com os valores civilizatórios afro-brasileiros (BRANDÃO, 2006;

ROCHA, 2011), que compreendem o ensinar e o aprender a partir de uma visão circular, corporal, orgânica e ambiental do saber.

Logo, ressaltamos que se faz necessário que os currículos dos cursos de formação de professoras/es contenham também a expressão da História, cultura e conhecimentos dos povos subalternizados. É preciso traduzir-se neles as premissas de tornar-se sujeito no mundo em diálogo com o Sul<sup>13</sup>, não em oposição sistemática ao Norte, mas percebendo que nele também há riqueza epistêmica e sociocultural criativa. Os referidos currículos necessitam construir aportes onde seja possível dialogar com as formas de resistência das populações do campo, quilombolas, indígena e afro-brasileira, como salientado por Silva Junior (2020).

É incoerente a sustentação de um projeto formativo que não contemple as contribuições de autoras/es negras/os e indígenas para embasar os referenciais teóricos, assim como que ignore a relação entre ciência e cultura como forma de *sulear*<sup>14</sup> diálogos com a educação formal e não formal. A partir desses pressupostos, entendemos como um currículo colonizador, opções pedagógicas curriculares que favorecem:

[...] uma seleção de mão única de conteúdos a serem discutidos com os estudantes, os quais priorizam somente um determinado tipo de abordagem sobre as várias e desafiadoras questões sociais, políticas e culturais do país, da América Latina e do mundo [...] A colonialidade se enraíza nos currículos quando disponibilizamos aos discentes leituras coloniais do mundo, autores que, na sua época, defendiam pensamentos autoritários, racistas, xenofóbicos e que produziram teorias sem fazer a devida contextualização e a crítica sobre quem foram, pelo que lutaram, suas contradições, suas contribuições e seus limites (GOMES, 2019, p. 232).

Partindo dessa premissa, pontuamos ser relevante pensar em epistemologias alternativas, definidas por Santos (2009) como epistemologias do Sul para construir uma educação que se pautem em uma ecologia de saberes. Dessa forma, construir esses e outros aspectos parte do movimento de assimilação sobre o que constitui o epistemicídio acadêmico, processo este responsável por omissões e negligências históricas no campo da educação, se constituindo na morte, supressão ou submissão dos conhecimentos e saberes de outrem, geralmente de grupos sociais marcados pela colonialidade e seus subprodutos que agem sob a

<sup>13</sup> O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu [...]. As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologia de saberes (SANTOS; MENESES, 2009, p. 12-13).

<sup>14</sup> Consideramos que é preciso questionarmos a visão ideológica que o “norte” exerce na configuração que estrutura o mundo. Sob esse viés, interpretamos o “*sulear-se*” como possibilidade contra hegemônica, legitimando lugares de enunciação vindos de grupos historicamente marginalizados (FREIRE, 1992; SANTOS, 2009).

ótica de manutenção de um saber único e hegemônico. Epistemicídio acadêmico, como apontado por Santos (2009) é uma das formas de produzir “ausências” pautando-se na negação de uma diversidade epistêmica existente que produz e interfere no contexto social.

Corroborando com Santos (2009), Carneiro (2005) afirma que o epistemicídio é,

[...] para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Segundo Gomes (2010), ao reivindicar seu espaço enquanto produtores de conhecimentos legítimos, a população negra e indígena coloca em pauta lutas históricas contra o epistemicídio de seus saberes e propõem o deslocamento do olhar imposto pela ciência moderna da compreensão deles não mais como “objetos de estudo” e sim como produtores de conhecimento. É preciso buscar possibilidades de construção de uma pedagogia que contribua com a formação inicial de professoras/es trazendo discussões a respeito de questões como diversidade, movimentos sociais e educação, relações étnico-raciais e seus desdobramentos etc. Faz-se necessário, como nos aponta Gomes (2017), empreender “pedagogias das ausências e das emergências”, como caminhos possíveis para a efetivação de uma “pedagogia da diversidade”.

## **2.1 Formação de professoras/es e as questões étnico-raciais**

O ideário educacional europeu cumpriu um papel específico na configuração das relações pedagógicas entre colonizador/colonizado nas Américas. A história da Educação brasileira nos mostra que as circunstâncias da ação jesuítica de ensino em muito se distanciava de uma concepção de Educação que se pensasse a partir dos sujeitos subalternizados.

A partir do discurso de modernidade advindo de um projeto desumano de colonização eurocêntrica, as práticas pedagógicas imprimiram às convivências nos territórios colonizados um caráter homogeneizador e epistemicida. Munduruku (2012), ao retomar o caráter empreendido pela educação durante o período colonial brasileiro, problematiza sobre como ela voltou-se à consolidação de conhecimentos e religiosidades próprias dos colonizadores, ao passo ser este um dos caminhos para a efetivação do projeto que se pretendia construir à época, mantendo a cultura eurocentrada como modelo a ser seguido.



Pensar sobre o processo de formação de professoras/es no Brasil nos ajuda a compreender os desafios presentes no atual contexto de estudo sobre a docência, considerando que, segundo Damis (2010), na sociedade brasileira a formação de professores não tem sido uma preocupação essencial.

Cruz (2008) salienta quatro marcos históricos para compreender o processo de constituição do curso de Pedagogia no Brasil, sendo eles: 1939 onde houve a oficialização do curso, 1962 onde o currículo do curso começou a ganhar ênfase nos debates educacionais, 1969 momento em que as proposições sobre as habilitações passam a caracterizar a atuação profissional da/o Pedagoga/o, e 2006 com as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. Para além de compreender no fluir da história como se deu a constituição do curso de Pedagogia no Brasil, nos é instigado também observar qual o lugar destinado às questões étnico-raciais no decorrer da constituição do curso.

Conforme Borges, Aquino e Puentes (2011), apenas no início do século XIX é que se começou a pensar na formação de professores para o ensino secundário, demanda influenciada pela recorrente necessidade de ampliação do ensino para atender ao processo de industrialização do país. Ainda, de acordo com os autores, o caráter neoliberal permeou de forma muito significativa o modo como se pensou a Educação no país no século XX, à medida que as premissas capitalistas estavam no cerne da função da escolarização das pessoas, mediatizadas pelo papel coercitivo do Estado durante o período ditatorial.

Para Borges, Aquino e Puentes (2011), o curso de Pedagogia implementado em 1939 no Brasil, teve início com o modelo 3+1 objetivando a formação de especialistas em educação e de forma complementar de professores para atuar nas escolas normais. Esse modelo propunha que 3 anos deveriam ser destinados ao estudo de conteúdos específicos e 1 ano ao estudo das abordagens didáticas.

Na década de 1960, como pontuado por Brito (2006), apesar da manutenção do formato 3+1 para o curso de Pedagogia, houve uma modificação quanto às disciplinas do bacharelado e da licenciatura. No âmbito do currículo do bacharel em Pedagogia, em 1962, foram propostas sete disciplinas, já a licenciatura, colocava em curso três disciplinas ao licenciando. Segundo a autora, tais alterações continuaram por perpetuar a separação entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia como já vinha sendo feito desde o início do curso no país.

Com a reforma universitária de 1968 os cursos de Pedagogia vincularam-se às Faculdades de Educação por meio da reforma universitária (ARANTES, GEBRAN, 2014) e, nesse contexto surgem as habilitações, contribuindo para a dicotomia ainda maior no papel do professor e do gestor escolar.

Marques e Pimenta (2015) destacam que o contexto da década de 90 trouxe redimensionamentos à temática da formação de professoras/es não só no que diz respeito às pesquisas como também no que se refere às políticas públicas para a educação. As décadas finais do século XX, potencializaram o contato com as ideias progressistas representadas em grande medida pelas concepções de Paulo Freire, iniciando um processo de reformulação do curso de Pedagogia e Licenciaturas e realocando às discussões a necessidade de se repensar a dicotomia na formação de especialistas e de professores, como colocado por Borges, Aquino e Puentes (2011).

Sob esse viés, a promulgação da LDB 9394/96 marcou o processo de regulamentação da formação de professoras/es no Brasil, trazendo avanços e retrocessos envoltos em abordagens neoliberais de educação. Há uma ruptura com as habilitações, além da definição de que é responsabilidade dos cursos de graduação em Pedagogia ou em pós-graduações a formação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação escolar (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1996).

Machado e Santos (2019, p. 59), por sua vez, salientam que a formação nos coloca temas e questões que outrora não eram enfocados, nos exigindo olhares diferentes daqueles que em dado momento concebiam o professor apenas como um “mero transmissor de conhecimento”. Ao contrário, hoje é necessário pensar no professor como “agente político, compromissado com a transformação social”.

É possível perceber também no Art. 4º da Resolução CNE/CP nº 1/2006 a compreensão da Pedagogia enquanto curso que se destina à formação das/os professoras/es para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, assim como nas tarefas de planejamento, coordenação e acompanhamento de processos educativos. O caráter essencial dado à docência é retomado na resolução, e o olhar às questões étnico-raciais aparecem superficialmente no Art. 2º § 1, e no Art. 5º, ao tratar das aptidões do perfil do egresso.

A problemática da questão étnico-racial não aparece no limiar da Pedagogia no Brasil como uma preocupação constituída em paralelo à elaboração do curso. À medida que o curso vai se delimitando, construindo suas percepções e alcances formativos (atrelado à incertezas e desafios identitários que perduram até os tempos atuais), proposições sobre como construir uma formação de professoras/es que contemplassem as relações étnico-raciais foram incontornáveis às agendas políticas. Colocada no campo da invisibilidade, tal assunto torna-se intransferível à medida que as denúncias vão surgindo tanto no campo político quanto no epistemológico brasileiro.

No viés desses movimentos, para Gomes (2017) a partir das duas últimas décadas do século XX, o Movimento Negro Brasileiro projetou suas ações de modo mais incisivo no campo educacional, reforçando a concepção de que o combate ao racismo está intrinsecamente atrelado à Educação. Nesse período, intensificaram-se as discussões sobre a necessidade das ações afirmativas como complemento às políticas de cunho universalistas que não alcançaram, de forma significativa, a população negra do país. A questão étnico racial foi aos poucos demarcando uma presença cada vez maior nos debates sobre a formação de educadoras/es.

A III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, na África do Sul em 2001, foi um marco que reforçou ao Brasil seu compromisso enquanto Estado em efetivar políticas públicas que possibilitassem o combate ao racismo e proporcionassem a reparação de direitos à população pobre, negra, indígena, de pessoas com deficiência, dentre outros grupos marginalizados. Com a mediação do Movimento Negro e de outros movimentos sociais, foi possível relacionar na agenda política pautas que garantissem que em aspectos educacionais, culturais, representativos e legislativos, os grupos minoritários pudessem ter seus direitos reconhecidos pelo Estado brasileiro. É a partir dessas reivindicações políticas que podemos falar hoje da Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08, assim como da Lei 12.711/12, dentre outras. É também a partir desses processos históricos que hoje problematizamos a formação de professoras/es em diálogo com a decolonialidade.

Por intermédio de tais enfrentamentos, as políticas de ação afirmativa se constituem em importantes meios pelos quais a população presente na educação superior se modificou, inserindo no espaço acadêmico a presença da comunidade negra, indígena, feminina e de pessoas com deficiência, o que de modo mais incisivo contribuiu para que uma parcela maior de pessoas que representam a diversidade brasileira tivesse acesso à educação superior, considerando o perfil demográfico do país. É importante ressaltar que tais presenças, por si só, não asseguram mudanças nos processos formativos, uma vez que para isso é preciso haver reconfigurações de cunho epistemológico e conceitual.

Reivindicações para a efetivação de outros contextos formativos como os apontados pelas legislações citadas, são pontes para a construção de parâmetros epistêmicos que aliados às instruções normativas legais, apontam para a necessidade de repensarmos a formação de professoras/es no Brasil, assim como todo o sistema educacional. Ao rememorarmos que a formação de professoras/es foi inicialmente pensada a partir da preocupação com a escolarização (e catequização) das massas, em um viés oriundo de modelos voltados à industrialização do país, percebemos o caráter colonizador que deixa marcas ainda hoje.

As referidas leis supracitadas, ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena, exigem do Estado uma posição de enfrentamento aos processos epistemicidas que convergem para que práticas pedagógicas monoculturais sejam revistas. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004), é primordial que as discussões sobre as relações étnico-raciais também estejam presentes na constituição da matriz curricular tanto dos cursos de licenciatura, quanto das demais áreas da ciência. Reavaliar as estruturas universitárias, reposicionar disciplinas, conteúdos, atividades extracurriculares, bibliografias, etc., a partir de um olhar intercultural, são elementos importantes para contestar o processo de colonização e descolonização na formação docente.

Nesse sentido, concebemos que a formação docente, assim como educação de modo geral é geográfica e ideologicamente referenciada, situada num momento histórico, em um campo político e perpassada por vivências culturais, epistêmicas, de poder e, por isso, como aponta Brandão (2007), o ideal do colonizador não serve como projeto de emancipação ao colonizado. Ressaltamos que os conhecimentos se colocam, conforme a assertiva de Grosfoguel (2008, p. 119), “[...] ou no lado dominante, ou no lado subalterno das relações de poder, e isto tem a ver com a geopolítica e a corpo-política do conhecimento. A neutralidade e objetividade desinserida e não-situada da geopolítica do conhecimento é um mito ocidental”.

Essa premissa requer o entendimento sobre como as relações étnico-raciais e pedagógicas no Brasil historicamente atrelaram-se a um contexto e a uma matriz de referência marcadamente colonizadora, e segundo Candau (2014), não devemos dissociar a formação de professoras/es do viés histórico-social que a envolve. É sob esse viés que corroboramos também com Marques e Pimenta (2015) quando dizem que ao pautarmos a docência como profissão e os saberes necessários a ela, devemos considerar que a/o professora/or quando ensina não mobiliza nesta ação apenas os saberes da matéria que precisa ser ensinada, mas também mobiliza uma prática que se faz mediando a cultura.

Conforme Freire (2002), há a necessidade eminente de aprendermos a ler criticamente o mundo para podermos interpretá-lo e transformá-lo, e em consonância à esse pressuposto, defendemos uma formação de professoras/es amalgamada às discussões sobre cultura, justiça social, experiências coletivas, práticas sociais, descolonização de conhecimento, dentre outros conceitos que abarcam a emancipação das/os educadoras/es e educandas/os, reconhecendo, como aponta Libâneo (2012), a relevância da/o pedagoga/o e o exercício do seu trabalho em diversas instâncias da prática educacional. Desta feita,

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. [...] Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação [...]. (SILVA, 2007, p. 490).

A formação, de acordo com Veiga (2014), torna-se um processo de emancipação sem prazo para término, sem ser um produto com fim em si mesmo, abarcando territórios políticos, sociais e culturais, de modo a mobilizar conhecimentos para melhor apreender e se posicionar frente aos desafios impostos às instituições educativas e seus processos. Perante os obstáculos colocados à formação que se preocupe com a justiça social e a equidade, torna-se imprescindível questionar sobre a função social de ser professora/or, questionando os “sentidos dos silêncios” (CAMPOS, CICILLINI e SILVA, 2015, p. 444 e 456) impostos e vivenciados tanto na formação quanto nas práticas docentes, pois

As relações estabelecidas na escola, na sociedade influenciam as reflexões, conhecimentos, intenções e intervenções dos docentes. Nessa perspectiva, consideramos necessário vincular essa reflexão à luta pela equidade e pela justiça social, especialmente focada nos aspectos políticos do ensino, bem como na construção do saber/fazer escolar [...] a educação ética, a educação em direitos humanos e a educação para a diversidade e cidadania surgem como dimensões diferenciadas, porém entrelaçadas. Em todas elas são impostas reflexões sobre os fins e procedimentos da educação, seja na educação geral ou na especificidade da educação escolar e sobre a prática educativa, seus limites e a responsabilidade que lhe tem sido atribuída.

Por conseguinte, consideramos que a formação “[...] não é algo pronto [...] é um processo permanente. É interdisciplinar, por articular conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos, experienciais” (VEIGA, 2014, p. 330).

A partir dessa abordagem, defendemos uma formação docente que se comprometa com a preparação à docência, à gestão pedagógica e à atuação nos demais âmbitos em que a/o Pedagoga/o se constitua, de modo a enaltecer o caráter político e pluridimensional que envolve a Pedagogia e os fenômenos que perpassam as práticas educativas como propõe Libâneo (2012), desvinculando-a de uma suposta neutralidade e percebendo que as ações profissionais são embebidas de escolhas políticas e epistemológicas, no que diz respeito às experiências produzidas nos diversos contextos sociais, contribuindo para uma formação que se questione, que se pense, que se ponha em pauta no sentido de efetivar processos de autoformação e de práxis.

Em consonância ao que aponta Libâneo (2012), construir uma sociedade menos excludente e mais justa passa, inevitavelmente, pelo trabalho das/os pedagogas/os, assim como por suas formações. Pensar os fundamentos que estruturam os cursos e seus projetos políticos, no que diz respeito a descolonização de seus currículos, coopera com essa visão educativa.

De acordo com Santos (2017), a ruptura dos mecanismos de manutenção de silenciamentos no âmbito da formação de professoras/es pode contribuir para que compreendamos a necessidade de que a discussão sobre uma educação antirracista não seja apenas uma temática, e sim uma concepção educacional comprometida com um projeto de sociedade a se consolidar.

Kilomba (2019), ao metaforizar o instrumento histórico de violência e medo que serviu ao projeto colonial, denuncia que a “máscara do silenciamento” ainda perpetua como ferramenta de subordinação em nossas sociedades. A partir da visão da autora, a máscara usada para tapar a boca das pessoas escravizadas não representava apenas uma violência física, mas também algo de cunho simbólico. Esse simbolismo investe-se de novas roupagens, mascarando velhos dilemas do racismo brasileiro, se apresentando pelo genocídio da população negra, pela baixa presença de professoras/es negras/os na educação superior, pelo epistemicídio de seus saberes nos currículos das instituições educativas, pela sub-representação de seus corpos políticos em espaços públicos de decisão.

Tais premissas nos instigam a indagar: há silenciamento nos currículos dos cursos de Pedagogia (e nas demais licenciaturas) no que diz respeito às questões étnico-raciais, de gênero, e demais prismas onde a diversidade se coloca? Quais elementos nos apontam caminhos para pensarmos práticas formativas que desloquem, epistemicamente, os formatos monoculturais de pensar a educação e suas nuances?

Segundo a Resolução nº 04/2014 do Conselho de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, que “estabelece a inclusão de conteúdos e atividades curriculares concernentes à Educação das Relações Étnico-raciais e Histórias e Culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos Projetos Pedagógicos da Educação Básica, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e da Educação Superior da Universidade Federal de Uberlândia” esta inserção deverá se dar considerando os seguintes princípios:

- I – consciência política e histórica da diversidade dos grupos étnico-raciais distintos, com cultura e história próprias;
- II – fortalecimento de identidades e de direitos, ampliando o acesso a informações sobre a diversidade do País; e

III – ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, reconhecendo a participação dos diferentes grupos sociais e étnico-raciais na construção da nação brasileira (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2014, p. 1)

Salientamos que os instrumentos normativos contribuem para as mudanças estruturais nas quais a universidade se sustenta. Elas são um aporte importante, contudo é preciso que haja uma movimentação efetiva para que suas premissas saiam do papel e sejam efetivas. De acordo com Gomes (2008), torna-se necessário observar qual o lugar ocupado por essas discussões nos cursos de formação, inclusive se considerarmos as reformulações pelas quais tem passado os currículos das instituições nos últimos anos. Segundo a autora, apesar de tais reformulações, esses debates ainda ocupam um lugar secundário no âmbito da formação docente.

Ao observarmos a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, instituída pela resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019, legislação mais recente sobre a formação docente no Brasil, percebemos que sobre a questão étnico-racial o documento preconiza que é preciso se “atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2019, p. 19) e, no que diz respeito à organização curricular do curso, a BNCC - formação pontua que é preciso a “[...] adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira.” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2019, p. 5).

A questão étnico-racial aparece na BNCC - formação de modo pontual e breve, demonstrando que tal aporte não ocupa um lugar central no documento. De certo modo, os indicativos nela contidos subsidiará os cursos de formação de professoras/es nos próximos anos e frente a isso refletimos sobre em que medida essas lacunas a respeito das pautas étnico-raciais e indígenas (dentre outras relevantes como a educação do/no campo, etc) tangenciam as possibilidades para que os cursos de formação de professoras/es se comprometam, de fato, com uma readequação curricular que se proponha descolonizada. Tais nuances distanciam a real função que esses documentos reguladores deveriam ter para contribuírem com a projeção de cursos com uma diversidade epistêmica abrangente e que possibilitasse realidades outras de formação. A proposta esvazia a discussão racial e não contribui para que dinâmicas outras de formação se produzam..

À vista dessas premissas nos propomos analisar os Projetos Políticos Pedagógicos e as fichas dos componentes curriculares dos dois cursos de Pedagogia da UFU, no sentido de

estabelecer intelecções sobre como as questões étnico-raciais os perpassam e de que maneira podemos estabelecer (ou não) relações com os pressupostos de uma Pedagogia decolonial.



### 3 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

A edificação metodológica da pesquisa em Educação implica pensarmos sobre as questões dialógicas feitas com as pessoas e por elas, (re) descobrindo formas de ver o mundo, de construí-lo e significá-lo. É possibilitar os caminhos do fazer científico amalgamado com as subjetividades que atribuem à cada pessoa uma forma singular de interpretar os acontecimentos educativos e que, por tal questão, imbrica olhares multi referenciados e plurais aos dados e às maneiras de interpretá-los. Dessa forma, a presente pesquisa é exploratória e se orienta pelo viés qualitativo, apontando este como um campo de possibilidades no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, uma vez que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes. (MINAYO; DESLANDES; GOMES 2016, p. 20)

No processo de construção da pesquisa qualitativa, observamos aspectos importantes que atribuem a esta abordagem percursos particulares. Ampliando a discussão sobre a temática, Gunther (2006) aponta que é inerente à abordagem qualitativa entender o processo de pesquisa enquanto construção, descoberta, permeada por conflitos, culturas, processos sociais e pessoais dos envolvidos, dentre outros. Ainda, segundo o autor, a relação entre pesquisador e objeto de estudo, assim como as variáveis do contexto são atributos considerados como importantes na investigação.

O caráter qualitativo direciona o olhar à interpretação do que é pertinentemente humano, suas formas de relacionamento com seus pares e os significados que atribuímos às práticas sociais. Partimos da premissa de que existem contextos não quantificáveis (apenas), mas que carecem de interpretações singulares, imprimindo identidade e atribuindo posições e discursos a partir do lugar no mundo a que se pertence.

Corroborando com o exposto, ao defender aportes presentes na construção da pesquisa em Educação, Brandão (2003) coloca em pauta dilemas do processo de investigação, refutando, por exemplo, a noção de neutralidade da pesquisa em Ciências Humanas. Consideramos a visão do autor no sentido de saber que a/o pesquisadora/or em relação ao seu objeto de estudo não exerce uma posição de neutralidade, uma vez que todo olhar é referenciado social, ideológica e

culturalmente. Logo, o viés que engloba as abordagens qualitativas considera essas variáveis entre pesquisador-objeto, uma vez que

O telescópio multiplica o olhar, mas ainda é um olho humano que vê o que olha. Os números e as teorias dão um chão seguro à compreensão do que é visto ou experimentado através de instrumentos, mas é uma mente humana que dá sentido ao que o olho descobre ou a imaginação inventa quando constrói uma interpretação objetivamente pessoal do que a pessoa pensa. É uma mente humana que pensa, mas é um coração que a dirige (BRANDÃO, 2003, p. 36-37)

Pensar a pesquisa em educação com abordagem qualitativa denota fazer pontes entre a investigação e os dados contidos nas entrelinhas do vivido, do dito (e do não dito) e do sentido. É dialogar com a linha tênue que existe entre as realizações cotidianas e os processos culturais que atribuem significado a elas.

### 3.1 Instrumentos de construção dos dados

Para a construção dos dados da pesquisa, usamos como fonte os documentos que dispõem sobre a estrutura curricular e demais aspectos que compõem o curso de formação em Pedagogia da UFU, Projeto Político Pedagógico (PPP), ementas de disciplinas, Diretrizes Curriculares Nacionais, entre outros, dialogando com as questões étnico-raciais para a formação docente.

Os PPPs analisados foram as duas versões do campus do Pontal, em Ituiutaba (2007 e 2018) e a do campus Santa Mônica, em Uberlândia, de 2006. Para Gil (2002), as fontes documentais são aquelas que não receberam manuseio analítico. Por sua vez, as fontes bibliográficas são compostas em grande medida por livros e artigos científicos, em que seus autores contribuem com suas análises sobre os conteúdos, permitindo ao pesquisador ampliar a busca pelas temáticas.

Além da análise documental e pesquisa bibliográfica, realizamos a aplicação de questionários *on-line*, encaminhados às/aos alunas/os regularmente matriculadas/os no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, campus Pontal (ICHPO) e do campus Santa Mônica (FACED), por meio da coordenação dos cursos, via e-mail. O questionário é uma ferramenta rápida e anônima de obtenção de dados, configurando uma significativa técnica de coleta de informações (GIL, 2002).

Os questionários continham vinte e quatro perguntas, divididas em cinco seções: 1) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde era informado do que se tratava a pesquisa, o contato das pesquisadoras responsáveis e o convite para a participação da/o estudante, dentre

outras informações; 2) Perfil da/o participante: Idade, Identidade de gênero, religião, autodeclaração e ocupação que desempenha; 3) Processos Formativos: educação básica e graduação; 4) Percepções sobre o curso de graduação em Pedagogia da UFU: trajetória acadêmica; perspectivas sobre o Projeto Político Pedagógico do curso, disciplinas e atividades extracurriculares; 5) Perspectivas sobre a formação vivenciada no curso de Pedagogia/UFU: atividades experienciadas no curso que dialogam com as questões étnico-raciais, acesso a bibliografias, etc.

Antes da ampla aplicação às/aos alunas/os, usamos como estratégia o questionário piloto com 4 estudantes do curso (2 do campus de Ituiutaba e 2 de Uberlândia) para avaliarmos e realizar possíveis alterações de modo a aperfeiçoar o instrumento.

A partir das sugestões encaminhadas fizemos algumas alterações, sendo as principais: 1) diminuição das questões abertas, pois apesar da temática ser familiar às autoras, algumas perguntas não foram entendidas pelos respondentes, e 2) ampliação das alternativas de resposta em cada pergunta, possibilitando que a/o participante tivesse maiores condições de entender o que lhe era questionado. Após essas alterações, entramos em contato com as coordenações de curso para apresentarmos a pesquisa e iniciar o envio às/aos estudantes, que foi feito pelas próprias coordenações, via e-mail.

Nos deparamos com a dificuldade em obtermos o retorno do questionário, sendo necessário retomarmos o contato com as/os participantes da pesquisa algumas vezes, assim como solicitar que as/os docentes do curso encaminhassem o instrumento às/aos alunas/os que estavam matriculadas/os nas disciplinas que ministravam, para que pudéssemos alcançar um quantitativo maior de estudantes. Os questionários ficaram disponíveis para respostas por sessenta dias, após esse período iniciamos as análises das informações recebidas.

Sobre o tratamento das informações obtidas pelo instrumento no que se refere a identificação das/os participantes, utilizamos um código para resguardar a identidade das/os mesmas/os, sendo que, as/os estudantes do campus Pontal foram identificadas/os pelo símbolo ●, seguido do período (1º, 3º, 5º, 7º, 9º período, ou indeterminado (P.I)) em que estão matriculadas/os, da versão de currículo que vivenciam no curso. Assim, se a/o estudante cursar a primeira versão do currículo (de 2007), terá “1<sup>a</sup>” na sequência do seu símbolo, e se pertencer a segunda versão do currículo, terá “2<sup>a</sup>”, seguido da idade da/o participante.

Já para as/os estudantes do campus Santa Mônica, utilizamos o ▲, seguido do ano de curso (1º, 2º, 3º ou 4º ano) em que se encontram matriculados e a idade, como exemplificado no Quadro 1.

**Quadro 1 - Identificação das/os participantes da pesquisa**

Identificação das/os estudantes do Curso de Graduação em Pedagogia - Campus Pontal	Identificação das/os estudantes do Curso de Graduação em Pedagogia - Campus de Uberlândia
<p>● 1º P (1ª), 26 anos ou            ● 1º P (2ª), 26 anos            Círculo azul + o período que cursa + 1ª (2007)            ou 2ª versão (2018) do currículo + idade</p>	<p>▲ 4ºA + 37 anos            Triângulo vermelho + o ano que cursa + idade</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Reiteramos que para o início da construção dos dados levamos em conta alguns quesitos iniciais, tais como a aprovação do projeto pelo CEP/UFU, o contato com as coordenações dos cursos para o envio dos questionários, e posteriormente com as/os participantes da pesquisa para realizar o convite.

### 3.1.2 Interlocução com os dados

A abordagem analítica aos documentos curriculares e as respostas aos questionários foram feitas a partir da análise de conteúdo que se constitui, de acordo com Bardin (2016, p. 48) em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter [...] indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens”, buscando respostas ao objetivo da pesquisa. Tal análise,

[...] consiste na investigação do conteúdo simbólico das mensagens (conteúdos dos documentos) cuja função é encontrar respostas para as questões formuladas e/ou confirmar hipóteses estabelecidas previamente e também em descobrir o que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências, do que está sendo comunicado (Gomes, 2001). O pesquisador descreve e interpreta o conteúdo das mensagens em busca de respostas para o problema de pesquisa [...] (KRIPKA, et al., 2015, p. 65)

Segundo Bardin (2016), são etapas constitutivas da análise de conteúdo: 1) a pré - análise, em que se sistematizam ideias, seleciona-se os documentos a serem examinados e estabelece-se um contato inicial com eles no intuito de se obter impressões iniciais, suscitar perguntas, etc, construir hipóteses e indicadores e criar um planejamento da análise. 2) A exploração do material: nesta etapa a/o pesquisadora/or ocupa-se do tratamento das mensagens, codificando-as e decompondo-as, pois

[...] a codificação corresponde a uma transformação [...] dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma

representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...] (BARDIN, 2016, p. 133)

O primeiro momento de leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos se deu num movimento em que buscamos apreender o panorama geral da proposta de curso, onde fosse possível identificarmos qual a perspectiva de formação, os princípios filosóficos e sociais que respaldavam os projetos. Buscamos, após esse primeiro contato, focar de modo mais específico nas colocações presentes (ou não) no texto que pudessem fornecer indícios da demarcação do lugar destinado à questão étnico-racial.

Nesse viés, o diálogo com as/os autoras/es possibilitou levantarmos perguntas ao texto, partindo do entendimento que as/os concepções das/os sujeitas/os do currículo falam por si só, nas entrelinhas do conteúdo escrito. Apresentamos alguns questionamentos que se fizeram presentes ao longo da leitura analítica: qual o lugar destinado à questão étnico-racial no processo formativo de graduandas/os em Pedagogia? Quais incidências nos permitem compreender a contribuição do curso com a Educação para as relações étnico-raciais? Há uma preocupação no âmbito do currículo prescrito com a questão multicultural?

Após esse momento, iniciou-se a escolha da terceira etapa, ou “Unidades de registro e contexto” que, segundo a autora pode ser “a palavra” ou “o tema”, apenas para exemplificar as possibilidades mais recorrentes. Para empreender uma análise temática, de acordo com Bardin (2016), é preciso explorar os “[...] ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objeto analítico escolhido.” (BARDIN, 2016, p. 135). Dessa forma, os núcleos de sentido apresentados orientaram nosso olhar, uma vez que determinadas temáticas se sobressaíram em relação a outras ao longo da construção dos dados.

Ao analisarmos as fichas dos componentes curriculares, suas as ementas e referências bibliográficas indicadas, estabelecemos pontos de percepção sobre qual a contribuição de determinadas disciplinas dentro de uma proposta formativa mais ampla, levantando questionamentos sobre as escolhas das próprias disciplinas, o período em que são ofertadas e a carga horária atribuída à elas na graduação.

Esse movimento de análise se respaldou em duas categorias, elaboradas a partir dos “núcleos de sentido” identificados na leitura dos documentos e no retorno obtido nos questionários: i) a percepção das/os estudantes sobre as questões étnico-raciais no currículo vivenciado, e ii) os dimensionamentos dos saberes afro-brasileiros e indígenas presentes no currículo dos cursos.

## **4 OS CURSOS DE PEDAGOGIA EM QUESTÃO: O QUE DIZEM SEUS CURRÍCULOS?**

A presente seção tem como objetivo analisar os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de graduação em Pedagogia do campus Santa Mônica (Uberlândia) e do campus Pontal (Ituiutaba) da Universidade Federal de Uberlândia - MG.

Buscamos tecer considerações sobre o modo com que as propostas curriculares dos cursos se colocam no campo do currículo prescrito, fazendo interlocuções com os enunciados da decolonialidade e entendendo-os como aportes necessários à edificação de um currículo de formação voltado à educação para as relações étnico-raciais. Em vista disso, analisamos as versões de 2007 e 2018 do PPP do campus de Ituiutaba, e a versão de 2006 do PPP do curso de graduação em Pedagogia de Uberlândia, campus Santa Mônica.

Além de buscar compreender os dimensionamentos dos saberes afro-brasileiros e indígenas presentes no currículo dos cursos, nosso olhar foi direcionado a partir de questionamentos como: em quais momentos é possível identificarmos aproximações com os saberes afro-brasileiros nos componentes curriculares? De que maneira estão constituídos os referenciais bibliográficos e a carga horária das disciplinas a partir das temáticas de estudo propostas por elas? Isto posto, o próximo tópico se destina a tais entendimentos do currículo e das nuances que o compõem.

### **4.1 O curso de graduação em Pedagogia ICHPO/UFU - campus Pontal, Ituiutaba**

O curso de graduação em Pedagogia da UFU, campus Pontal, instalado no âmbito do Instituto de Ciências Humanas (ICHPO) iniciou suas atividades formativas no ano de 2007, na cidade de Ituiutaba, MG. Nesse período o Campus Pontal ainda não possuía a organização administrativa que tem hoje, sendo estruturado a partir de uma única unidade acadêmica denominada Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), como já mencionado neste texto.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso, a proposta inicial de formação foi construída a partir de 5 docentes, sendo criado em 2010 o Núcleo Docente Estruturante (NDE) no intuito de estabelecer, debater e dimensionar coletivamente as abordagens que direcionariam o curso. Em 2017, após 10 anos de efetivo exercício no campus, iniciou-se o movimento de reelaboração da proposta curricular, com o envolvimento de docentes, técnicos e estudantes (UFU, 2018). As/os ingressantes da Licenciatura em Pedagogia de 2019 estão

sendo as/os primeiras/os a vivenciarem a proposta atualizada do currículo, estando ele em vigência até a presente data.

O curso dispõe de 3 núcleos de formação sendo eles: o Núcleo I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais (1.515 horas); Núcleo II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional (1.545 horas); Núcleo III: Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (200 horas); e disciplinas optativas gerais e específicas de licenciatura (120 horas), perfazendo um total de 3.380 horas de formação acadêmica, distribuídos em 4 anos de curso para as turmas em turno integral, e 4 anos e meio para as turmas que se matriculam no noturno (UFU, 2018)

A graduação em Pedagogia do campus Pontal, desde sua criação, se propõe dialogar com os princípios freireanos, não só por meio de seus fundamentos epistemológicos, mas também por sua organização didático-pedagógica. A escolha por (re) afirmar a abordagem freireana como orientadora da formação em Pedagogia se deu pela defesa da proposta contra-hegemônica que tal configuração expressa, dialogando com as possibilidades de construção de uma sociedade mais justa, equânime, e que problematize os avanços do capital e seus impactos para a democracia comprometida com a justiça social (UFU, 2018).

No que diz respeito ao projeto inicial, de 2007, percebemos a organização curricular por ciclos, sendo eles: ciclo 1 - Os sujeitos como *fazedores* de história; ciclo 2 - Multiculturalismo e o respeito pelo diverso; e ciclo 3 - Tempos e espaços dialógicos em construção, dispostos com os seguintes componentes curriculares:

**Quadro 2** - Componentes curriculares pertencentes a primeira versão do currículo do Curso de Graduação em Pedagogia, campus Pontal (2007)

Núcleo de Formação Específica	Núcleo de Formação Pedagógica	Núcleo de Formação Acadêmico-científico cultural
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antropologia cultural</li> <li>- Direito à Infância e Educação</li> <li>- Educação de Jovens e Adultos</li> <li>- Educação, Sociedade e Cidadania</li> <li>- Filosofia da Educação</li> <li>- Fundamentos da Educação Infantil</li> <li>- História da Educação</li> <li>- História, Educação e Cultura Brasileira</li> <li>- Pedagogia: identidade, teoria e prática</li> <li>- Pensamento Filosófico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alfabetização e letramento</li> <li>- Aprendizagem e Educação Inclusiva</li> <li>- Aprendizagem e informática na sala de aula</li> <li>- Avaliação educacional</li> <li>- Construção do conhecimento de Artes</li> <li>- Construção do conhecimento de Ciências</li> <li>- Construção do conhecimento de Educação Física</li> <li>- Construção do conhecimento de Geografia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Círculo de Cultura: O que é diversidade?</li> <li>- Círculo de Cultura: O que é fazer história?</li> <li>- Círculo de Cultura: o que é ser educador?</li> </ul>

Brasileiro - Pesquisa em Educação Política e Gestão da Educação - Política Educacional Contemporânea - Princípios éticos freireanos - Processo de Alfabetização - Psicologia da Educação - Desenvolvimento, ensino e aprendizagem - Sociologia da Educação	- Construção do conhecimento de História - Construção do conhecimento de Língua Portuguesa - Construção do conhecimento de Matemática - Construção do conhecimento interdisciplinar I - Construção do conhecimento interdisciplinar II - Currículo e Educação Infantil - Currículos e o Trabalho - Pedagógico - Didática I - Didática II - Educação e Artes: expressão dramática e musical - Escolas abertas à diversidade - Estágio Supervisionado I - Estágio Supervisionado II - Estágio Supervisionado III - Estágio Supervisionado IV - Gestão democrática da escola - Jogos, Brinquedos e Brincadeiras - Língua Brasileira de Sinais - Literatura Infantil - Organização do Trabalho - Cotidiano da Sala de Aula - Organização do Trabalho Pedagógico - PIPE I - PIPE II - PIPE III	
---	--	--

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (2007, p. 40)

As modificações realizadas consistiram na reformulação, realocação, exclusão e inserção de disciplinas, assim como a carga horária de algumas delas, além da adequação quanto às últimas legislações vigentes. É perceptível que o trabalho empreendido pelas/os docentes e estudantes na configuração da nova versão, acrescentou ao PPP de 2007 algumas nuances que não percebemos no primeiro texto. Após 10 anos de efetivo exercício do curso, é possível inferirmos traços de um identidade curricular própria, amalgamada às concepções freireanas que direcionam a prática formativa das/os graduandas/os.

Na versão de 2007, a disciplina “Escolas abertas à diversidade” de 60h/a é a que pela ementa mais se aproximava às discussões sobre temas alusivos à diversidade cultural, multiculturalismo crítico, etc. Segundo a ficha do componente curricular ela se propunha trabalhar assuntos como “a diversidade na escola. Experiências de escolas abertas à inclusão. O educador e a diversidade cultural. A construção da escola para a diversidade. As políticas



públicas atuais voltadas para uma sociedade inclusiva. Multiculturalismo crítico. Escola e cultura.” (FICHA DE DISCIPLINA, 2007). Não identificamos nos objetivos da disciplina e em sua ementa uma aproximação às culturas indígenas e afro-brasileiras, apesar de reconhecermos que as temáticas propostas pela disciplina são relevantes à atuação pedagógica das/os estudantes.

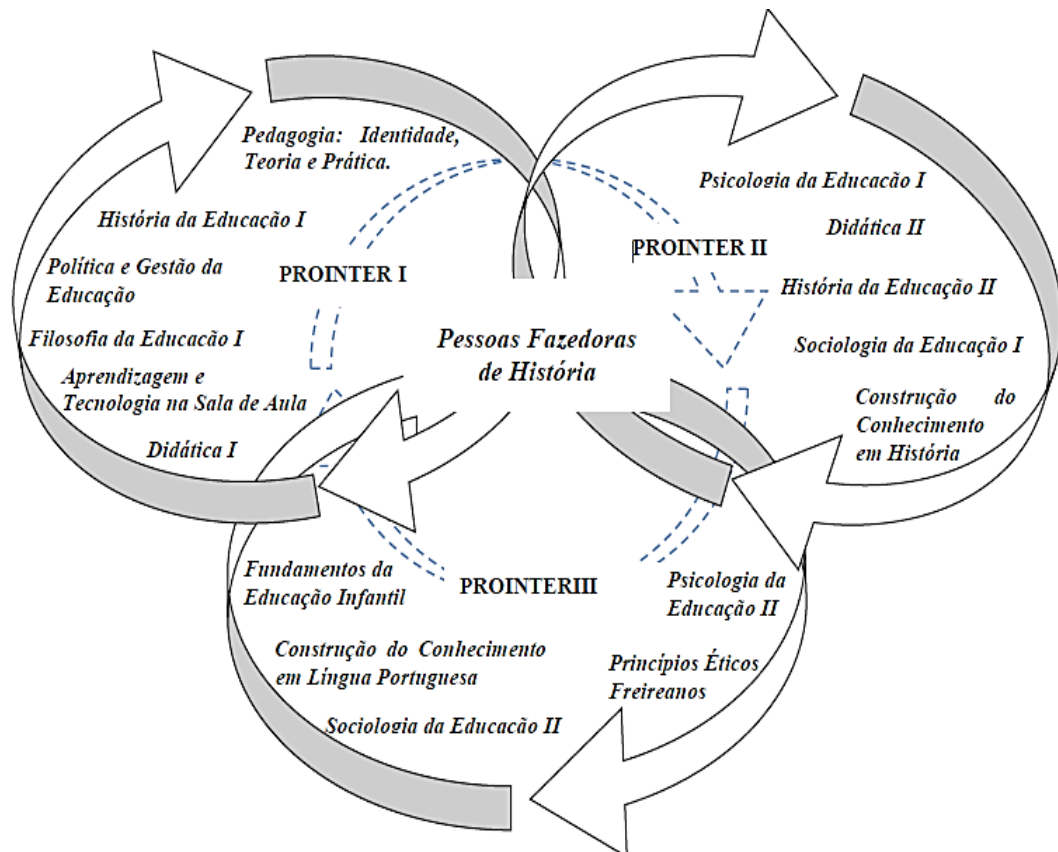
Em “Antropologia cultural”, disciplina obrigatória de 30h, é mencionado, em sua Unidade II, o trabalho sobre a “cultura Afro-brasileira: desafios da prática pedagógica e diversidade”. A discussão se coloca no âmbito da cultura, entretanto não percebemos nas referências bibliográficas autoras/es que materializam a diversidade epistemológica. No que se refere às disciplinas de “Filosofia da Educação”, “Sociologia da Educação” e “História da Educação” essa ausência também se dá como uma constante.

Na versão de 2007 pudemos identificar que o trabalho com as questões étnico-raciais aparecem de forma secundária, uma vez que a discussão não se amplia concretamente em disciplinas voltadas para esse fim ou mesmo de modo transversal ao longo de outros componentes curriculares. Essa demarcação conceitual não se dá nessa versão do currículo, configurando um distanciamento com os pressupostos decoloniais.

A nova proposta formativa do curso de Pedagogia da UFU, campus Pontal, elaborada em 2018, manteve o desenvolvimento por meio dos ciclos de formação e dos círculos de cultura, iniciando-se agora com o PROINTER I até o PROINTER VI. O currículo entrou em vigor a partir do 1º semestre de 2019.

A proposta do PROINTER é constituir relações entre o ensino, a pesquisa e a extensão, concebendo a prática enquanto componente da formação num viés interdisciplinar. No que se refere à sua estruturação curricular, o curso de Pedagogia do ICHPO/UFU propõe três ciclos de formação: Ciclo 1) Pessoas *fazedoras* de história; 2) Diálogos Interculturais e 3) *Práxis* Transformadora, nos quais encontramos os 54 componentes curriculares que integram a versão atualizada do curso, como observamos nas Figuras 1, 2 e 3.

**Figura 1:** Ciclo 1 - Pessoas fazedoras de história



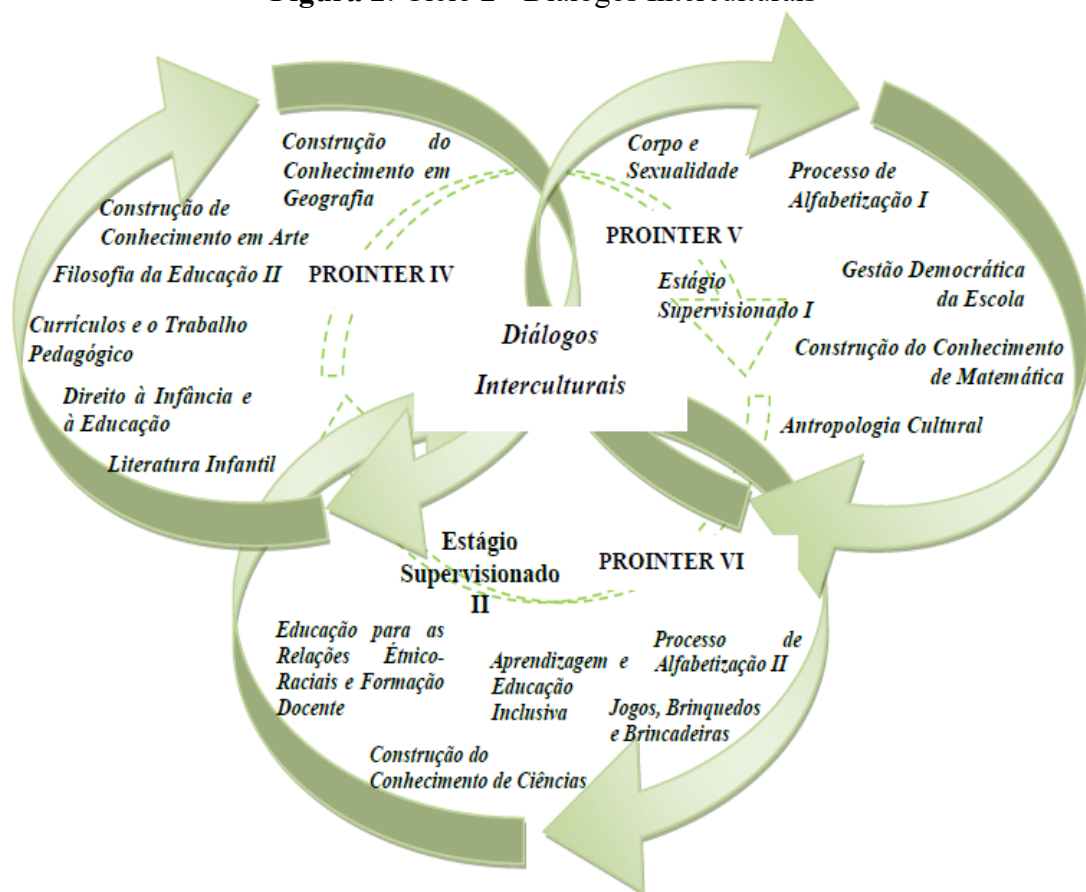
Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (2018, p. 55).

O ciclo 1 - Pessoas fazedoras de história, engloba as disciplinas de Pedagogia, Identidade Teoria e Prática; História da Educação I e II; Política e Gestão da Educação; Filosofia da Educação I; Aprendizagem e Tecnologia na Sala de Aula; Didática I e II; Psicologia da Educação I e II; Construção do conhecimento em História; Sociologia da Educação I e II; Fundamentos da Educação Infantil; Construção do conhecimento em Língua Portuguesa e Princípios Éticos Freireanos. O ciclo 1 também é composto por Projetos Interdisciplinares (PROINTER) I, II e III. Neste primeiro ciclo, o intuito é potencializar as/os estudantes para que desenvolvam a autonomia de constituir-se enquanto sujeitas/os que produzem cultura e História, que transformam a realidade e o mundo em que vivem (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2018).

Partindo da premissa de que as diferenças culturais e seus tratamentos são problemáticas importantes e que precisam perpassar a formação docente (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2018), o segundo ciclo “Diálogos Interculturais” por meio das disciplinas propostas, sugere o debate sobre as culturas enquanto produções humanas e as relações que se originam desses contatos. Compõem este ciclo as seguintes disciplinas: Construção do

conhecimento em Geografia; Construção do conhecimento em Arte; Filosofia da Educação II; Currículos e o Trabalho Pedagógico; Direito à Infância e Educação; Literatura Infantil; Corpo e Sexualidade; Processo de Alfabetização I e II; Gestão Democrática da Escola; Construção do Conhecimento em Matemática; Antropologia Cultural; Estágio Supervisionado I e II; Educação para as Relações Étnico Raciais e Formação Docente; Aprendizagem e Educação Inclusiva; Construção do Conhecimento de Ciências; Jogos, brinquedos e brincadeiras, além dos Projetos Interdisciplinares (PROINTER) IV, V e VI.

**Figura 2:** Ciclo 2 - Diálogos Interculturais

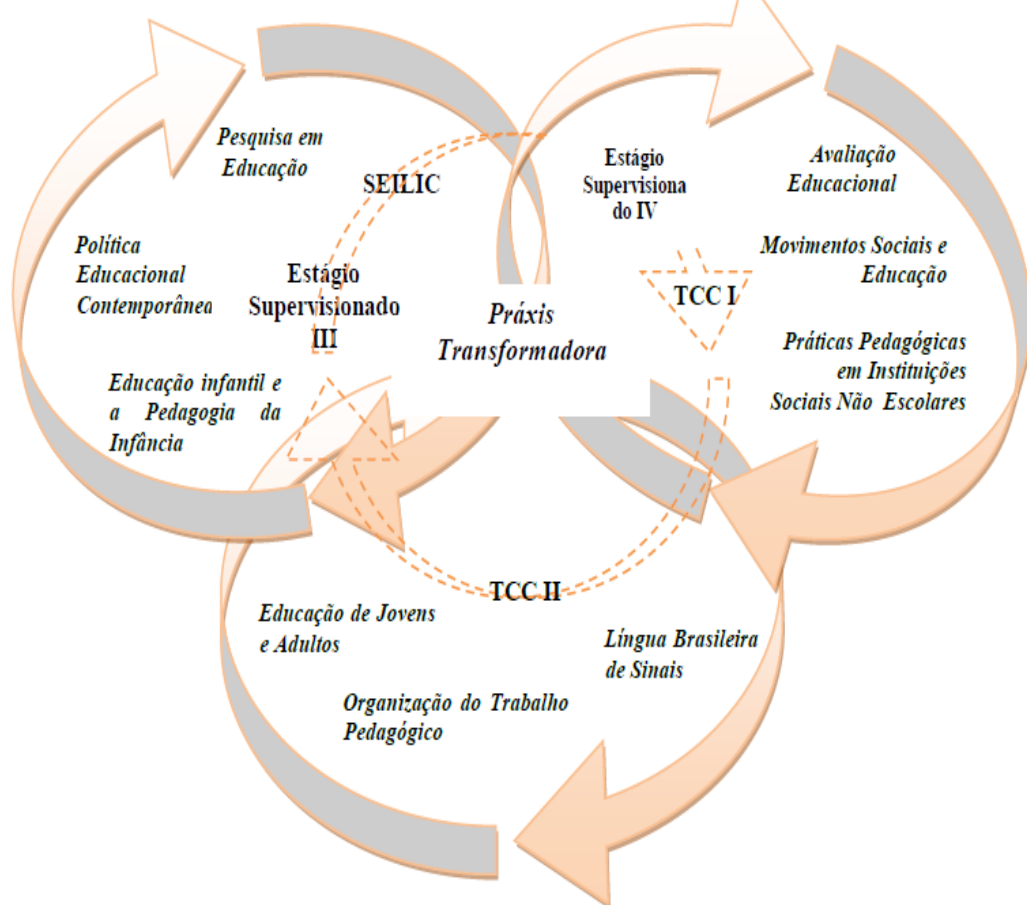


Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERÂNDIA (2018, p. 57).

Por sua vez o ciclo 3 “Práxis Transformadora” traz a pergunta “O que é ser Educador?”, como potencializadora das discussões que se originarão no ciclo. Percebemos que este momento tem por objetivo pautar sobre os espaços e tempos em que a/o pedagoga/o se constrói. Sob essa vertente, tal eixo é realizado nos últimos semestres do curso e contempla as disciplinas: Pesquisa em Educação; Política Educacional Contemporânea; Educação Infantil e a Pedagogia da Infância; Estágio Supervisionado II, III e IV; Educação de Jovens e Adultos; Organização do Trabalho Pedagógico; Língua Brasileira de sinais; Práticas pedagógicas em instituições

sociais não escolares; Movimentos sociais e Educação; Avaliação Educacional; Trabalho de Conclusão de curso I e II, e o SEILIC - Seminário Institucional das Licenciaturas.

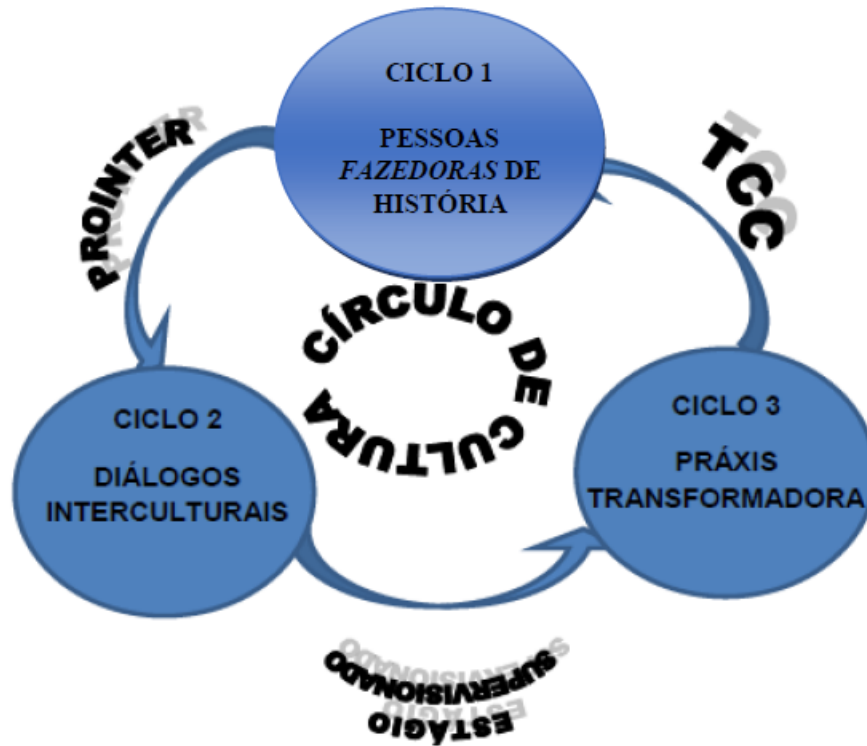
**Figura 3: Ciclo 3: Práxis Transformadora**



Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERÂNDIA (2018, p. 59).

Cada ciclo é desenvolvido ao longo de três semestres letivos que juntos compõem o “Eixo da Práxis”. Ao final de cada ciclo é realizado o círculo de cultura, uma ação desenvolvida pelas/os alunas/os, professoras/es e técnicas/os do curso como forma de construir sínteses coletivas. A realização do círculo de cultura é colocada no PPP enquanto uma atividade de diálogo e de avaliação entre as/os envolvidas/os no processo de formação (UFU, 2018)

Figura 4: Ciclos de formação e Eixo da *práxis* educativa



Fonte: Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERÂNDIA (2018, p. 51).

Em consonância aos princípios abordados por Paulo Freire, o círculo de cultura insere-se na proposta curricular do curso de Pedagogia UFU campus Pontal, como um espaço-tempo formativo baseado na concepção de que o ensinar e o aprender fazem parte do mesmo processo de constituição humana, realizado por todas/os as/os envolvidos.

De acordo com Coimbra e Richter (2016), o círculo de cultura coloca em pauta a elaboração do conhecimento e as formas de produzi-lo e sistematizá-lo, propondo uma formação holística que busca assimilar as potencialidades do aprender e do ensinar.

A estrutura circular do Círculo de Cultura incita relações horizontais, nas quais o/a professor/a se configura como um/a animador/a do debate e o/a educando/a traz suas contribuições, e assim, coletivamente, construímos conhecimentos. Esta perceptiva não minimiza o papel do/a educador/a, ao contrário exige dele/a um conhecimento profundo dos/as estudantes, assim como maturidade intelectual sobre o tema em estudo/debate para contribuir de forma significativa com o processo pedagógico (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2018, p. 59-60).

A circularidade também se faz presente na cosmovisão afro-brasileira e indígena, na medida em que o olhar sobre o mundo, a partir de concepções cíclicas e contínuas, atribuem às aprendizagens um caráter integrado, ecológico e sustentável.

Como aponta Trindade (2005), o princípio da circularidade nos permite acessar o campo do movimento, do processo, de algo que é coletivo. Tais propostas anunciam que é na roda que se aprende e se ensina, na horizontalidade das relações, tempos e saberes.

No que se refere aos aspectos legais e normativos dos cursos de formação de professoras/es no Brasil, o PPP sinaliza as premissas colocadas pela LDB 9394/96; pela Resolução do CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006; e pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do Magistério para a Educação Básica. O documento também traz a Resolução nº 04/2014 do Conselho de Graduação, que versa sobre a inclusão de conteúdos e atividades curriculares concernentes à Educação das Relações Étnico-raciais e Histórias e Culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos Projetos Pedagógicos da Educação Básica, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e da Educação Superior da Universidade Federal de Uberlândia. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2014).

Os demais marcos legais como a Lei 10.639/03 e 11.645/08, que versam sobre o ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Parecer CNE/CP Nº: 8/2012), dentre outras, também são sinalizadas no projeto do curso.

A práxis é um ponto apresentado no PPP e delinea a concepção que respalda o projeto. Segundo Freire (2000), a práxis é um movimento de ação-reflexão-ação que dá sentido às práticas e permite que estas sejam repensadas, sempre que necessário, reafirmando o caráter dialógico das ações humanas. No âmbito da formação docente, tal movimento é imprescindível para colocar na discussão as concepções que se dão transvestidas de certezas irrefutáveis sobre o que é ensinar e aprender, considerando as nuances históricas, materiais e dialéticas que envolvem esse ato.

Interpretamos que a proposta de trabalho a partir dos ciclos de aprendizagem, denota, de certa forma, a preocupação para que haja diálogo entre os componentes curriculares e entre os períodos em que estes são cursados. Esse movimento possibilita refletir sobre a importância de que as disciplinas sejam pensadas entre si, para que cada vez mais o conhecimento possa ser assimilado de forma conjunta, interconectada, relacionada.

Vale salientar que a organização disciplinar ainda conforma a maioria das organizações curriculares das instituições, no entanto, é preciso cuidado para que elas não sejam restritas em si mesmas, sem diálogo e sem interdisciplinaridade. Pensar em como interpretamos a organização disciplinar dos currículos também é uma forma de descolonizá-los.

As percepções lançadas sobre o projeto de curso e as disciplinas propostas nessa nova versão se dão envoltas no entendimento de que essa configuração de currículo contribuirá com a formação de pedagogas/os da UFU em Ituiutaba, o que retoma a responsabilidade das formadoras/es de que o currículo não é algo dado, mas um constructo social que se (re)constrói cotidianamente pelas relações que estabelece com as/os aprendentes. A partir dessa compreensão, organizamos no Quadro 3 apontamentos sobre as proposições disciplinares da versão atualizada em 2018.

**Quadro 3** - Identificação das disciplinas que apresentam abordagens sobre as questões culturais/ étnico-raciais, pertencentes a nova versão do currículo do Curso de Graduação em Pedagogia ICHPO/UFU/2018

<b>DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS</b>	
<b>Disciplina/Carga Horária Modalidade da oferta</b>	<b>Ementa</b>
Educação para as Relações Étnico-raciais e Formação Docente (Carga Horária 30h)	Tratar os conceitos de etnia, raça, racialização, identidade, diversidade, diferença, igualdade, multiculturalismo, preconceito e discriminação. Compreender os grupos étnicos “minoritários” e processos de colonização e pós-colonização. Políticas afirmativas para populações étnicas e políticas afirmativas específicas em educação. Populações étnicas e diáspora. Racismo, discriminação e perspectiva didático-pedagógica de educação antirracista. Currículo e política curriculares de combate ao racismo. História e cultura étnica na escola e itinerários pedagógicos. Etnia/Raça e a indissociabilidade de outras categorias da diferença. Cultura e hibridismo culturais. As etnociências na sala de aula. Movimentos Sociais e educação não formal. Pesquisas no campo da educação e relações étnico-raciais.
Antropologia Cultural (Carga Horária 30h)	As identidades culturais e suas singularidades. Reconhecimento do predomínio do cultural sobre o biológico. A disparidade de rapidez do desenvolvimento tecnológico e a dinâmica das nossas maneiras de pensar, agir e sentir.
Movimentos Sociais e Educação (Carga Horária 30h)	As particularidades do capitalismo no Brasil contemporâneo: relação Estado, sociedade civil, classes sociais, movimentos sociais e cidadania (público e privado, espaços públicos não estatais). Declaração Universal dos Direitos Humanos, Programa Nacional de Direitos Humanos e políticas públicas nacionais para a diversidade. Identidade e processo de atuação dos principais movimentos sociais no Brasil e suas implicações na educação formal e não-formal: gênero e orientação sexual, étnico-racial, meio ambiente, moradia entre outros.
<b>DISCIPLINAS OPTATIVAS</b>	
<b>Disciplina/Carga Horária Modalidade da oferta</b>	<b>Ementa</b>
Educação do Campo	Estudo dos marcos históricos da educação do campo no Brasil. Análise crítica do papel do Estado na formulação das políticas

(Carga Horária: 30h -práticas/30h teóricas)	educacionais para o campo – legislações e programas governamentais. Estado, Movimentos Sociais, Questão Agrária e suas relações com a educação do campo. Concepções, conceitos e fundamentos da Educação do Campo. Fundamentos do projeto político pedagógico da Educação do Campo. Teorias pedagógicas para a educação do campo. Educação do campo: sujeitos, representações sociais e espaços educativos. Gestão participativa, organização do trabalho e práticas pedagógicas para educação do campo
História da Infância no Brasil (Carga Horária: 15h -práticas/45h teóricas)	Processos históricos de conformação da escolarização da infância no Brasil: referenciais analíticos. A educação de crianças indígenas em diferentes regiões brasileiras: ritos, adaptação e resistência. Educação de crianças negras em colégios jesuítas entre o período colonial e o imperial; as irmandades negras e a educação de sua infância na primeira metade do século XX. Escolas étnicas para a educação primária: italianos, alemães e japoneses. A infância e a educação no Triângulo Mineiro.

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (2018)

A disciplina que pauta, de forma direta, a questão das relações étnico-raciais, a partir de temáticas como, colonialismo, mito da democracia racial, movimento negro e Educação, Lei 10.639/03, interculturalidade e multiculturalismo, dentre outros temas, é a disciplina “Educação para as Relações Étnico-raciais e Formação Docente”, oferecida no 6º período do curso com carga horária de 30h.

Consideramos que os assuntos propostos na referida disciplina são relevantes para uma formação que se comprometa com a ação antirracista, e o fato de tais aspectos estarem contemplados no currículo prescrito denuncia uma preocupação com tais abordagens. No entanto, é preciso refletirmos que a oferta de uma disciplina com uma carga horária reduzida (30h), em relação aos demais componentes curriculares, quer dizer algo sobre ainda haver uma negociação de quais assuntos serão tratados com maior ênfase (seja pela carga horária, ou por seus desdobramentos) sendo atribuídos a eles um espaço-tempo mais amplo na grade curricular. Percebemos que as questões étnico-raciais ainda não acessam tais espaços-tempos, consolidando o que Gomes (2008) denomina de “desequilíbrio” no âmbito da formação (inicial e continuada).

Não foi possível identificar pelas ementas, no que se refere às disciplinas como Construção do conhecimento em Arte, Geografia, Matemática, História e Ciências, alguma referência no que diz respeito à relação entre seus conteúdos e a diversidade dos saberes raciais. Refletimos que os efeitos dessa realidade impactam significativamente na forma como a/o professora/or nos anos iniciais construirá subsídios para o trabalho com a Lei 10.639/03. Assim, algumas perguntas se colocam: como os cursos de formação podem oferecer arcabouços teórico metodológicos às/aos futuras/os docentes para que construam práticas pedagógicas antirracistas



e interculturais em seus espaços de atuação? Quais conhecimentos precisam se dar no currículo para potencializar essa efetivação?

Entendemos ser relevante que o currículo se constitua enquanto território de identidades plurais, estabelecendo relações entre os conteúdos a serem ensinados e as práticas dos grupos humanos, por conseguinte, pensar as etnociências como possibilidades de abarcar os saberes locais, expressos, por exemplo pela Etnomatemática (SANTOS, 2012) e trazer a contribuição dos povos indígenas e afro-brasileiros nas áreas do conhecimento são premissas relevantes para alcançarmos um currículo descolonizado. Tais abordagens são exemplos relevantes na construção de um currículo descolonizado, que se proponha estabelecer, conforme Santos (2009) uma ecologia de saberes, em diálogo ao que Mignolo (2008) aponta como sendo uma desobediência epistêmica. Tais parâmetros nos auxiliam a pensarmos em como o ensino dessas disciplinas específicas pode se dar amalgamado à educação das relações étnico raciais, como colocado por Verrangia e Silva (2010), Barzano e Melo (2019), dentre outras/os autoras/es.

Analisamos, a partir das fichas de disciplinas que há ausências significativas em relação a determinados componentes curriculares de fundamentos, como Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação, no que se refere aos aspectos teórico-epistemológicos e sua relação aos conhecimentos afro-brasileiros e indígenas. Há uma notória presença da cosmovisão euro-ocidental e um certo silenciamento das demais. Problematicamos que tais campos da Ciência são fundamentais na formação docente, e por isso precisamos pensar em como não os efetivar enquanto momentos de aprendizagem monoculturais.

Sob esse viés, a partir das reflexões feitas por Santomé (2001), nos parece importante a discussão sobre as culturas que são licenciadas no currículo, uma vez que para o autor, o currículo vai muito além do que a mera seleção de conteúdos, sendo perpassado de modo específico pelas culturas dos sujeitos que o vivenciam. O autor problematiza a subjugação das “etnias minoritárias”, dentre outras questões, que não possibilitam a construção de currículos críticos e emancipatórios pois, para ele, há uma valorização de determinado modo cultural de se fazer o currículo que privilegia as especificidades da norma linguística, do idioma, da literatura, da geografia, da história, etc, no sentido de manter a hegemonia cultural dos grupos privilegiados.

Percebemos, a partir das fichas das disciplinas, que há uma sub-representação no que se refere a referenciais bibliográficos de autoras/es negras/os (e indígenas) e sobre essa realidade, indagamos: como pensar um currículo diverso epistemicamente se ainda concebemos que o conhecimento segue pautando-se, apenas, em visões ocidentais, eurocêntricas, masculinas e brancas de apreender o mundo? Ressaltamos, nesse sentido, que um formação decolonial,

possibilita visões a partir de lugares de fala distintos, e quando isso não ocorre, há um esvaziamento do conceito, de forma direta e arbitrária. Por isso, “é preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais” (HOOKS, 2017, p. 52).

A ausência de autoras/es negras/os compondos os referenciais bibliográficos é um ponto que distancia o currículo de uma abordagem decolonial, uma vez que legitima que determinados corpos epistêmicos não sejam considerados produtores de conhecimento, marginalizando-os.

Pontuamos também ser relevante superar a visão de que há um momento específico, estanque, para que tais discussões apareçam no currículo. Elas podem estar amalgamadas aos conteúdos, aos referenciais, às imagens e materiais didáticos usados em sala de aula, pois, sendo eles produzidos e pensados pelos grupos humanos, estes carregam visões de suas culturas e modos de fazer próprios.

Nessa perspectiva entendemos que é preciso realocar as potencialidades de trabalhar, por exemplo, a literatura, sem silenciar a literatura negra, indígena, etc; trabalhar a Antropologia, a História, a Filosofia, englobando perspectivas diversas ao modelo ocidental eurocêntrico de modo a desconstruir a visão universal de estabelecer contato com o conhecimento. Retomando o que Santos (2009) apontou sobre a importância do não desperdício da diversidade epistêmica do mundo, torna-se imprescindível a compreensão de que o ensino dos conteúdos não se desvincula das abordagens socioculturais que eles carregam.

#### **4.2 O curso de graduação em Pedagogia FAGED/UFU - campus Santa Mônica, Uberlândia**

O curso de Graduação em Pedagogia da UFU, campus Santa Mônica, em Uberlândia, iniciou suas atividades no ano de 1959, efetivando há mais de sessenta anos a formação de Pedagogas/os no município de Uberlândia - MG. Atualmente, o curso está inserido na Faculdade de Educação - FAGED, tem caráter anual (com duração máxima de sete anos e mínima de quatro anos), perfazendo uma carga horária total de 3.530 horas distribuídas em: Núcleo de Formação Específica e Núcleo de Formação Pedagógica: 3.220 horas, e Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural: 210 horas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2006).

A versão do Projeto Político Pedagógico do curso em vigor, de 2006, traz inicialmente uma contextualização histórica dos percursos que conduziram à atual proposta de currículo.

Segundo o documento, o curso de Pedagogia está alicerçado em pressupostos que propõe à/ao egressa/o a atuação na docência da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, na gestão educacional numa perspectiva democrática, e na produção e difusão do conhecimento do campo educacional (PPP/FACED, 2006, p. 14).

A composição curricular do curso está organizada da seguinte forma:

**Quadro 4** - Componentes curriculares pertencentes ao currículo do Curso de Graduação em Pedagogia, Campus Santa Mônica (2006)

Formação Específica	Formação Pedagógica	Formação Acadêmico - científico- cultural
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação de Jovens e Adultos.</li> <li>- Educação Especial Educação Infantil</li> <li>- Filosofia</li> <li>- Filosofia da Educação;</li> <li>- História da Educação 1;</li> <li>- História da Educação; 2</li> <li>- Princípios e Métodos de Alfabetização</li> <li>- Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 1 (POTP 1)</li> <li>- Princípios e Organização do Trabalho do Pedagogo 2 (POTP 2)</li> <li>- Princípios e Organização do Trabalho Pedagogo 3 (POTP 3)</li> <li>- Sociedade, Trabalho e Educação</li> <li>- Sociologia da Educação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estágio Supervisionado 1</li> <li>- Estágio Supervisionado 2</li> <li>- Metodologia do Ensino de Ciências</li> <li>- Metodologia do Ensino de História e Geografia</li> <li>-Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa</li> <li>- Metodologia do Ensino de Matemática</li> <li>- Didática 1</li> <li>- Didática 2</li> <li>- Projeto Integrado de Prática Educativa 1 (PIPE 1)</li> <li>- Projeto Integrado de Prática Educativa 2 (PIPE 2)</li> <li>- Psicologia da Educação 1</li> <li>- Psicologia da Educação 2 Políticas e Gestão da Educação</li> <li>- Seminário de Prática educativa</li> <li>- Currículo e Culturas Escolares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disciplina optativa</li> <li>- Atividades Acadêmicas Complementares</li> </ul>

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (2006, p. 16 e 17)

A leitura do Projeto Pedagógico do Campus Santa Mônica suscita alguns questionamentos em relação a presença das questões étnico-raciais. Não identificamos no texto, referência às legislações que versam sobre a Educação para as Relações Étnico Raciais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Lei 10.639/03. Também não foi possível perceber as concepções filosóficas e sociais que respaldam o curso, pois não estão colocadas no currículo prescrito (PPP). Logo, a leitura assumiu uma abordagem técnica de apreender o curso, com informações sobre carga horária, oferta de disciplinas, perfil do egresso, etc. Há uma dificuldade de interpretar qual a identidade do curso de Pedagogia do campus Santa Mônica e qual sua proposta de atuação na construção de uma formação de professoras/es que se faça antirracista.

No que diz respeito às disciplinas, foi possível percebermos que a discussão étnico-racial não perpassa o currículo do curso de graduação em Pedagogia do campus em questão,

sendo destinada à ela momentos específicos como por exemplo, uma única disciplina que aparenta ter esta finalidade. Há um notório silenciamento de referenciais bibliográficos de autoras/es negras/os e quando acessamos a questão indígena, percebemos que a lacuna se torna ainda mais expressiva, ao passo não haver ao menos uma disciplina que trate essa questão ou mesmo que ela esteja proposta em outros momentos do curso, como podemos ver no Quadro 5:

**Quadro 5** - Identificação das disciplinas que apresentam abordagens sobre as questões culturais/ étnico-raciais, pertencentes ao currículo do Curso de Graduação em Pedagogia FAGED/UFU/2006

<b>DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS</b>	
<b>Disciplina/Carga Horária Modalidade da oferta</b>	<b>Ementa</b>
Não há	Não há
<b>DISCIPLINAS OPTATIVAS</b>	
<b>Disciplina/Carga Horária Modalidade da oferta</b>	<b>Ementa</b>
Racismo e Educação: desafios para a formação docente (Carga horária: 60h/a)	Esta disciplina estudará o racismo enquanto categoria conceitual e enquanto prática social vivenciada no cotidiano escolar, no universo das instituições educativas e na estrutura da sociedade brasileira. Nesta perspectiva, abordaremos as principais concepções racistas ao longo da história e a constituição do racismo enquanto uma instituição imaginária da nossa sociedade; num segundo momento abordaremos como as instituições educacionais brasileira e particularmente a escola se tornam espaços de construção e reprodução de práticas raciais; e por fim abordaremos alguns aspectos da Lei Federal nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (2006)

Disciplinas como “Currículo e culturas escolares”, que cita em sua ementa o multiculturalismo, ou mesmo “Metodologia do ensino de Matemática” que aponta o tema da Etnomatemática, não consolidam pontos em potencial para uma educação que contemple o currículo em diálogo ao que defendemos nesta dissertação, pois não é perceptível algum direcionamento específico no âmbito das disciplinas de como se pensar o currículo em diálogo à cultura afro-brasileira e indígena.

A disciplina “Racismo e Educação: desafios para a formação docente”, ofertada em 60h/a com caráter optativo, é o único momento no currículo prescrito em que se aparece a

necessidade de se estabelecer relação entre o racismo e a educação. A ementa propõe compreender o racismo enquanto aspecto conceitual, dentre outras questões, auxiliando nos dimensionamentos de uma educação para as relações étnico-raciais. Como já apontado neste texto, faz-se necessário problematizarmos por quais motivos geralmente essas discussões encontram-se em lugares “periféricos” no currículo, distantes de acessarem o campo de um debate sólido e que reflita a posição política e pedagógica dos cursos de se comprometerem com uma educação antirracista.

Importa saber que tal modelo formativo se distancia do que consideramos ser uma formação decolonial de professoras/es. Se distancia por não englobar as perspectivas das culturas afro-brasileiras e indígenas enquanto fronteiras de conhecimentos legítimos a serem inseridos nas salas de aula das universidades públicas, auxiliando a pensar a escola de educação básica e seus estudantes. Se distancia por tratar como inexistentes as possibilidades pedagógicas dos saberes considerados “marginalizados”, construídos ao “Sul”.

Retomando as considerações de Santomé (2001), ao percebermos o espaço ocupado pelas ditas culturas hegemônicas que pairam sobre a construção curricular, é perceptível a compreensão de que os movimentos que direcionam as propostas de formação são diretamente impactados pelo modelo de sociedade que se pretende edificar. Mesmo que percebamos que o discurso antirracista no âmbito do século XXI ecoa de forma mais contundente do que em períodos históricos anteriores, ainda percebemos que no currículo prescrito essa discussão continua acessando lugares secundários, contemplado de maneira insuficiente no contexto da formação dos cursos em questão.

Sob esse viés, autoras/es como Peixoto (2020) legitimam a discussão de que é incontornável os tensionamentos aos currículos que se fazem de modo monocultural, desconsiderando que para além dos saberes inerentes à formação profissional docente, existem realidades sociais e históricas específicas que refletem modos de ser e fazer singulares. Segundo a autora, ao inserirmos no espaço acadêmico as contribuições dos movimentos sociais, das populações indígenas e afro-brasileiras, contribui-se para que as construções curriculares se refaçam de modo a não hierarquização de formas de produzir saberes. É importante dizer que esse movimento não se finda na criação de componentes curriculares específicos, contudo é necessário repensar a “arquitetura curricular da formação docente” como salienta a autora.

A necessidade de olharmos para os currículos de formação de professoras/es enquanto territórios que estabelecem fronteiras epistemológicas se faz a partir dos pontuais distanciamentos na licenciatura em Pedagogia no que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais, em especial no curso de Uberlândia, onde a ausência se dá de modo mais

expressivo. A forma como percebemos o projeto pedagógico do curso demonstra que é necessário uma atualização geral da proposta, sob a premissa de englobar as legislações atuais e também para que educadoras/es, estudantes e demais envolvidas/os tenham a oportunidade de repensarem os atuais direcionamentos que respaldam o curso.

No caso do curso de graduação em Pedagogia em Ituiutaba, percebemos que a última atualização do projeto político pedagógico trouxe temáticas que outrora não estavam inseridas no curso. A anunciação de questões que se colocam no bojo de uma educação decolonial aparece, de maneira incipiente, no novo PPP de modo a anunciar os caminhos para uma reconfiguração dos processos formativos das/os pedagogas/os egressas/os a partir de 2019 no campus do Pontal. Todavia, cabe-nos ressaltar que esse avanço no que tange uma abordagem pedagógica pluriversal precisa confluir também na descolonização dos referenciais bibliográficos, indo ao encontro do que propomos chamar de ecologia de saberes (SANTOS, 2009) e trazendo de modo significativo o debate que envolve os aspectos étnico-raciais na educação.

Nessa direção, as perspectivas previstas pelos documentos suleadores dos cursos, como PPP e ementas de disciplinas, colocam no campo do prescrito as nuances que alicerçam as propostas de currículo. Por outro lado, cabe-nos na próxima seção estabelecer um espaço de interlocução com as/os estudantes para compreendermos de que forma elas/es têm seus percursos na educação superior atravessados por tais configurações curriculares.

## **5 ENTRE O PRESCRITO E O VIVENCIADO: DIMENSÕES FORMATIVAS DO CURRÍCULO SOB A VISÃO DAS/OS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA/UFU**

[...] pode ler-se outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação (LARROSA, 2002, p. 25-26)

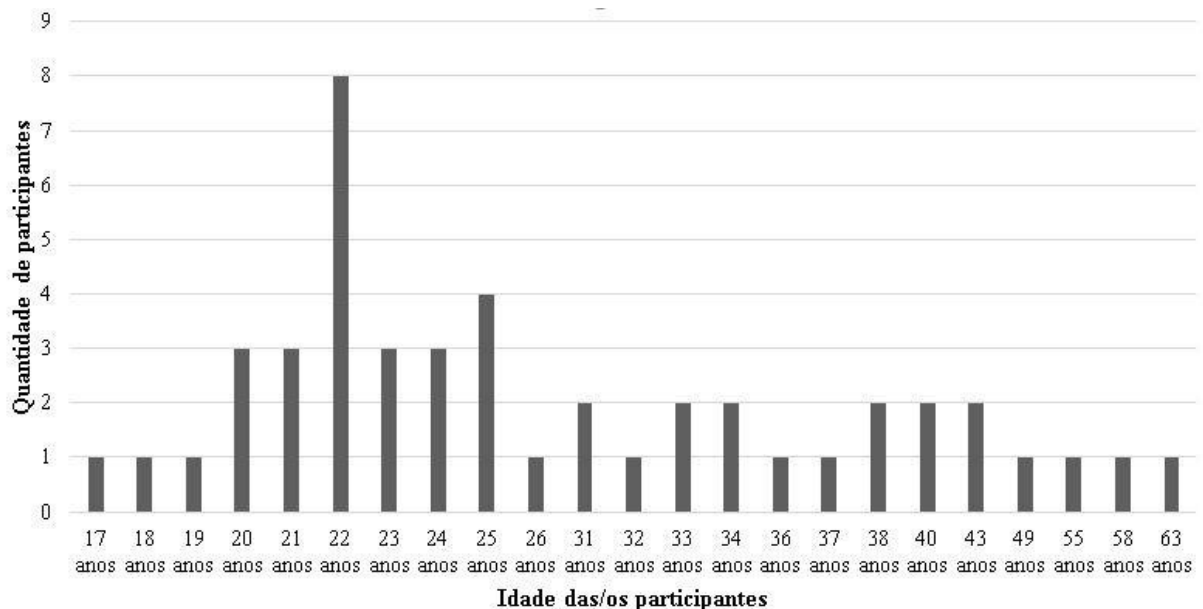
Entendemos o currículo a partir das possibilidades fronteiriças existentes entre o prescrito e o vivenciado, na vertente dos apontamentos suscitados por Larrosa (2002) de que a compreensão dos sentidos e significados daquilo que nos perpassa é algo singular, sendo o “sujeito da experiência” um “território de passagem”. Isso configura dizer que os olhares lançados sobre as experiências curriculares assumem notoriedade à medida que as pessoas atribuem sentido às experiências de seus percursos formativos. Mais do que isso, significa dizer que precisamos nos propor o exercício de repensar as presentes estruturas curriculares às quais fomos formadas/os, possibilitando que as pessoas tenham o direito de construir experiências outras de conhecimento. Esse mesmo paradigma nos conduz a pensarmos em como projetar realidades educativas outras, descolonizadas, diversas e plurifacetadas, onde as/os diferentes sujeitas/os se vejam e se reconheçam.

Esta seção tem como objetivo, analisar os dados obtidos a partir dos questionários e da análise dos documentos curriculares (PPP e fichas de disciplinas) dos cursos de Pedagogia da UFU campus Santa Mônica e Pontal. Tal ação se dará em diálogo ao referencial teórico, para entendermos o contexto de nossa pesquisa, assim como trazer elementos que contribuam para apreendermos de que modo as questões étnico-raciais são (ou não) prescritas pelos currículos dos cursos em questão e vivenciadas pelas/os discentes. Ainda, nos propomos problematizar quais as nuances que se distanciam ou se aproximam das experiências curriculares apresentadas pelas/os estudantes no que diz respeito aos pressupostos decoloniais, considerando duas categorias: i): a percepção das/os estudantes sobre as questões étnico-raciais no currículo vivenciado, e ii) os dimensionamentos dos saberes afro-brasileiros presentes no currículo dos cursos.

A partir dos questionários enviados às/aos alunas/os, foi possível estabelecer o perfil das/os participantes da nossa pesquisa, no que se refere a autodeclaração (cor/raça), idade,

identidade de gênero, etc. Obtivemos 47 questionários<sup>15</sup> sendo, 26 de alunas do Campus Santa Mônica (55,3%) e 21 questionários de alunas/os do Campus Pontal (44,7%). Do total de participantes, 2 são homens e estudam no campus Pontal.

**Gráfico 1 - Idade das/os participantes**



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos questionários respondidos pelas/os estudantes.

As/os estudantes que dialogam com a pesquisa possuem idades entre 17 e 63 anos. A partir das informações contidas no gráfico 1 podemos perceber que, do total de participantes, 22 pessoas encontram-se na faixa etária de 18 a 24 anos, e 24 graduandas/os possuem idades superiores a 25 anos. Uma estudante declarou ter, quando aplicamos o questionário, 17 anos.

É considerável que nas últimas décadas o acesso à Educação superior tem se dado em idades mais avançadas para alguns seguimentos sociais. Segundo dados do IBGE (2020), o acesso e a permanência no ensino superior brasileiro retratam traços pontuais das condições de desigualdade educacional, ao passo que são reflexos dos índices proporcionalmente antagônicos de distribuição de renda e de cor/raça das/os estudantes. Com isso, a idade com que as pessoas ingressam na educação superior desloca-se de maneira crescente à medida que

<sup>15</sup> Segundo a coordenação do curso de Pedagogia do campus Pontal, no período em que realizamos a pesquisa estavam matriculadas/os 144 alunas/os no turno integral e 207 alunas/os no noturno, totalizando 351 estudantes com vínculo. No que diz respeito ao curso de Pedagogia do Campus Santa Mônica, de acordo com o Anuário da Universidade Federal de Uberlândia (2019, p. 80), em 2019 haviam 316 estudantes matriculadas/os no curso graduação em pedagogia sendo, 158 no turno da manhã e 158 no turno da noite.

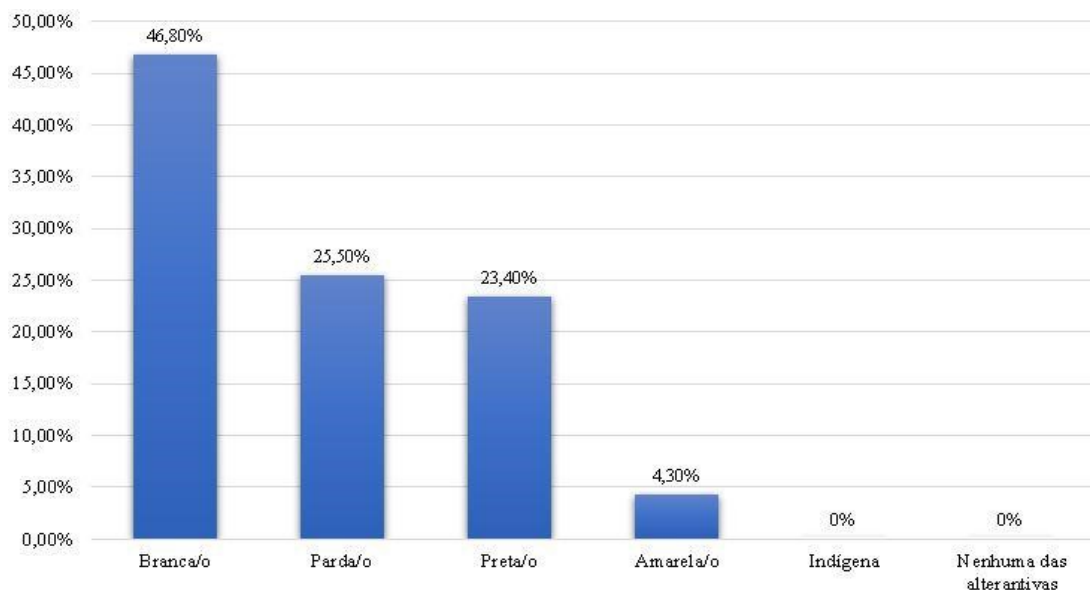


fatores como renda, evasão escolar durante a educação básica, dentre outros, redimensionam o perfil etário das/os graduandas/os.

A desigualdade de cor/raça e classe que resvala no perfil de estudantes inseridas/os nas universidades retomam lacunas históricas. Dados de 2019 concluem que apenas cerca de 21,8% das pessoas entre 25 e 34 anos possuem ensino superior completo no Brasil, cabendo a ressalva de que uma/um jovem negra/o tem duas vezes menos chances de concluir um curso superior que uma/um jovem branca/o (IBGE, 2020).

Na sequência, organizamos no Gráfico 2 as informações relativas a autodeclaração das/os estudantes quanto a cor:

**Gráfico 2:** Autodeclaração das/os participantes do questionário



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos questionários respondidos pelas/os estudantes.

No Gráfico 2, observamos que 48,9% das/os graduandas/os se identificaram como negras/os, considerando a soma de pretos (23,4%) e pardos (25,5%). Cerca de 46,8% se autodeclararam brancas/os, seguido de 4,3% de amarelas/os. A questão da autodeclaração é um ponto relevante quando falamos sobre educação e relações étnico-raciais no Brasil. A intenção de discutir sobre um currículo que reflita a pluralidade étnica é um dos caminhos possíveis para que debates como identidade negra (GOMES, 2005), diversidade racial, racismo epistêmico e epistemicídio (CARNEIRO, 2005; GROSFOGUEL, 2016; GOMES, 2019), dentre outras questões, acessem lugares no campo epistemológico e na produção de conhecimento enquanto discussões necessárias.

Ressaltamos que no Brasil, o mito da democracia racial contribuiu (e ainda contribui) para que determinadas identidades fossem/sejam negligenciadas de um modo sutil e não menos violento. Sob o discurso da miscigenação, pessoas negras precisam reafirmar seus corpos políticos diariamente, e é nesse sentido que precisamos pensar qual o lugar de todas as pessoas na pauta antirracista. Envoltas/os no bojo de uma sociedade que historicamente negou sua ancestralidade negra, faz-se necessário que os currículos (e as/os sujeitas/os que o fazem) reconfigurem a forma como as dimensões étnicas se colocam no campo educacional.

O desenho do perfil das/os sujeitas/os que colaboraram com nosso estudo demonstrou que 63,8% delas/es não estavam inseridas/os, no momento em que participaram da pesquisa, no mercado de trabalho. Apenas 36,2% desempenham alguma função remunerada (formal e informal), e, entre essas funções estão: babá, professora, doméstica, estagiária, atendente de lanchonete, auxiliar de serviços gerais, vendedora, dentre outros.

Segundo o relatório de “Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira”, a maioria das trabalhadoras/es em condição de informalidade em 2019 eram pretas ou pardas. Quando o recorte abarca o gênero, as mulheres em situação de informalidade representam 73,5%, estando principalmente nos serviços domésticos (IBGE, 2020).

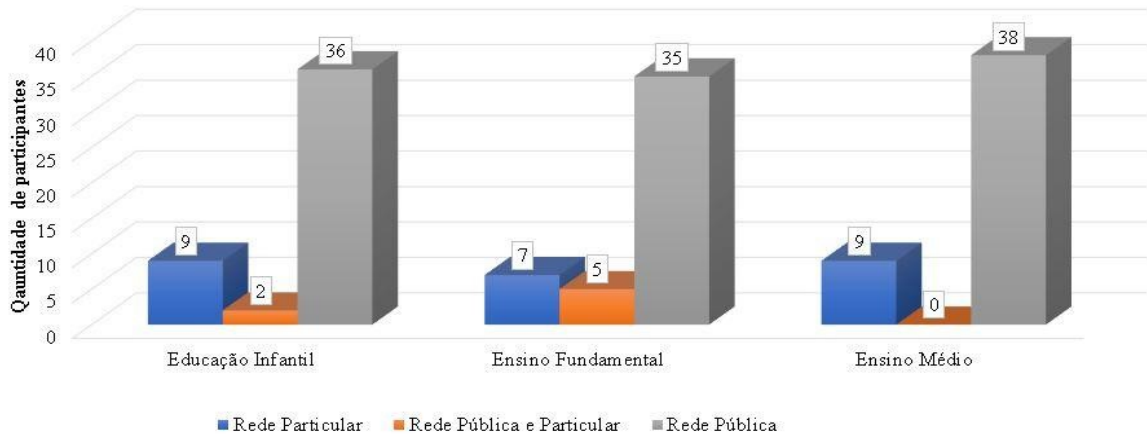
Refletir sobre essa realidade nos leva a pensar que ao longo do ano de 2020 e 2021, períodos em que o Brasil e diversos outros países enfrentaram (e ainda enfrentam) uma das maiores crises sanitárias da história humana, o contexto da pandemia de COVID-19 trouxe à tona as lacunas econômicas e políticas que coadunam com uma realidade ainda mais escancarada sobre como as experiências de vida na América Latina ainda latejam, como lembrado por Galeano (2020). As “veias abertas” que temos por aqui não nos permitem ignorar nossas fragilidades não como destino, mas como um projeto em curso, como salienta o autor.

Questionar quem são as pessoas que vivenciam o Sul nesses momentos de crise, redimensiona o olhar sobre as vulnerabilidades orquestradas por e para uma política de genocídio e de ataque aos direitos sociais, mais uma vez reforçando, como destacado por Santos (2020, p. 15), que o “Sul não designa um espaço geográfico. Designa um espaço-tempo político, social e cultural”, onde, de acordo com ele, as mulheres e as/os trabalhadoras/es precarizadas/os, dentre outros grupos, estão mais expostas/os e vivenciam de modo mais descomedido os efeitos da desigualdade e das assimetrias sociais.

No que diz respeito aos percursos formativos, das 47 pessoas, 36 fizeram a Educação Infantil na rede pública, 9 na rede particular e 2 na rede pública e particular. No que tange o Ensino Fundamental, 35 estudantes foram alunos no ensino público, 7 na rede particular e 5

mesclam entre o público e o privado nesta etapa. Na última etapa da escolarização básica, 38 estudantes declararam que frequentaram a rede pública no Ensino Médio, seguidos de 9 da rede particular de ensino, como demonstrado no Gráfico 3.

**Gráfico 3:** Redes de ensino onde as/os participantes cursaram a Educação Básica



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos questionários respondidos pelas/os estudantes.

As instituições públicas de Educação Básica atendem a maioria das/os estudantes brasileiras/os em idade escolar, inclusive aquelas/es com os menores rendimentos. Em 2019, a rede pública foi responsável por receber 74,7% das matrículas da educação infantil, 82% do ensino fundamental e 87,4% das/os estudantes do ensino médio. Já na faixa etária de 18 a 24 anos, que compreende a etapa da educação superior, a rede privada atendeu cerca de 73,7% das/os estudantes de graduação, restando cerca de 26,3% que frequentaram a rede pública superior. No mesmo ano, aproximadamente 63,9% das/os alunas/os do ensino médio na rede pública eram pretas ou pardas. Já na iniciativa privada, a presença de alunas/os negras/os no ensino médio era de 35,7% (IBGE, 2020).

Tais estatísticas sinalizam caminhos sobre as necessidades formativas para a docência. Quais os arcabouços de conhecimento são necessários à/ao Pedagoga/o que a/o proporcione encarar a realidade da escola pública e o público discente que ela atende a partir de uma perspectiva que relacione a diversidade étnico-racial de modo pedagógico? De que modo contribuir para a formação amalgamada a essas questões colocando em evidência as reflexões culturais, políticas, de gênero, dentre tantas outras? Como caminhos possíveis para uma ação educativa, nos colocamos em diálogo com Freire (2002) sobre a importância de uma prática que reflita de forma crítica a realidade, que se faça a partir do lugar das/os educandas/os respeitando seus conhecimentos prévios, valorizando sua cultura e que se pense em diálogo com a pesquisa e o rigor metodológico para mediar o conhecimento.

No cenário de nosso estudo, para 42 estudantes (89,4%) o curso de Pedagogia foi a primeira graduação. Para 3 estudantes (6,4%) a Pedagogia é o 2º curso superior, sendo o primeiro feito em uma instituição privada. 2 estudantes (4,3%) apontaram que também já possuem outra graduação, no entanto realizada em uma instituição pública.

Sobre a forma de ingresso, 46,8% (22 estudantes) ingressaram na universidade via Sistema de Seleção Unificada -Sisu<sup>16</sup>- (ampla concorrência), sendo que 38,3% (18 estudantes) utilizaram o sistema de cotas raciais/socioeconômicas. 14,9% (7) dos estudantes ingressaram como portadoras/es de diploma (2), cotas destinadas a estudantes de escola pública (2), vestibular interno da UFU (2) e 1 aluna ingressou por meio de transferência de curso.

Das/os estudantes que participam ou já participaram de algum programa ou projeto na universidade, 10,6% (5) participavam de PIBID, 17% (8) PIBIC, 10,6% (5) PET, 8,5% (4) Residência Pedagógica, 17% (8) participavam de algum grupo de estudo e 14,9% (7) desenvolviam algum projeto de extensão. Quando questionados se os referidos projetos dos quais fazem parte dialogam com as questões étnico-raciais, 14,6% (6) disseram que sim, 41,5% (7) disseram que em parte, 29,3% (12) responderam que os projetos que participam não dialogam com tais questões e 14,6% (6) não souberam informar.

Considerando as categorias de análise definidas, as respostas registradas no questionário possibilitaram nos aproximar da percepção das/os estudantes sobre as questões étnico-raciais no currículo vivenciado, nos fornecendo pistas de como elas/eles percebem o currículo que respalda suas formações a partir dos possíveis “núcleos de sentido” encontrados nas respostas (BARDIN, 2016).

Na intenção de perceber como tais questões estão imbricadas na educação básica das graduandas/os, ao perguntarmos se na formação escolar a/o estudante havia participado de atividades, discussões e propostas pedagógicas que contemplavam as relações raciais em seu currículo escolar, 44,7% (21) responderam que não se recordavam de terem tido contato com atividades que discutissem tais questões. Para 44,7% (21) sim, se lembravam de terem participado de atividades com esse direcionamento na escola, mas de forma esporádica, por exemplo no mês destinado ao Dia da Consciência Negra. As/os demais, 8,5% (4) das/os respondentes afirmaram que tais assuntos estavam contemplados em seus currículos e somente 1 estudante disse não se lembrar.

---

<sup>16</sup>Trata-se de um sistema do Ministério da Educação onde instituições públicas de ensino superior distribuem vagas aos participantes que realizam o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A Lei de cotas (12.711/2012) é contemplada nesse processo de ingresso de candidatas/os aprovadas/os no ENEM, assim como outros tipos de ações afirmativas, como as cotas para estudantes oriundas/os de escola pública etc. (BRASIL, 2021).

Aproximadamente 57,4% das/os alunas/os (27) afirmaram que não conhecem ou conhecem parcialmente o Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em Pedagogia, seguidos de 42,6% (20) que disseram conhecer o documento. Ao serem questionadas/os sobre como percebiam o currículo no que diz respeito à assuntos como as formas de exclusão e de discriminação quanto às diferenças étnico-raciais, de classe e gênero a que determinados grupos sociais são submetidos, 46,8% das/os estudantes (22) disseram que o curso dialoga e analisa tais problemáticas, tanto por meio das referências bibliográficas sugeridas por professoras/es, colegas e/ou aquelas trabalhadas nas aulas, quanto nas discussões realizadas em sala de aula.

Na opinião de 25,5% (12) das/os estudantes, o trabalho de tais temas depende da vontade da/o professora/or que ministra a disciplina. Para 10,6% das/os participantes (5), as bibliografias e as discussões não abarcam as/os autoras/es que trazem a questão étnico-racial, de classe e gênero aos debates, e para 8,5% (4) o curso não contempla essas abordagens de forma significativa nem em seu currículo e nem nas práticas pedagógicas efetivadas na sala de aula. 8,5% (4) das/os estudantes não opinaram sobre o assunto.

O trabalho com os conteúdos étnico-raciais ainda encontra barreiras à sua efetivação, tanto no sentido comportamental, ficando à cargo da vontade da/o professora/or em dialogar com eles, quanto no que tange às referências bibliográficas contempladas pelo curso.

O projeto político pedagógico do curso de Pedagogia proposto em 2007 no campus Pontal trazia no ciclo 2, até então intitulado “multiculturalismo e o respeito pelo diverso”, a proposta de “(...) analisar a cultura a partir de seus aspectos simbólicos e de seu papel na construção de identidades sociais e individuais” (UFU, 2007, p. 37).

Como já expusemos na seção 4, há certos distanciamentos no que diz respeito ao modo com que os assuntos culturais aparecem e são trabalhadas ao longo do curso sob a regência do primeiro PPP. A partir dos apontamentos apresentados pelas/os estudantes, nos remetemos às contribuições de Silva (2000, p. 73) ao nos dizer que:

Em geral, o chamado "multiculturalismo" apóia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessas perspectivas, a ideia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. [...] Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença.

Perceber sob qual perspectiva um projeto de formação entende conceitos como a discussão multicultural, a identidade, a diferença, dentre outros, é importante para apreendermos se estes estarão na proposta de curso enquanto algo a ser tolerado, onde a

discussão se funda no reconhecimento de que a diversidade existe como um dado pronto, ou, por outro lado, como argumentado por Silva (2000), enquanto uma possibilidade de estudo no campo pedagógico tratando as culturas, as identidades e as diferenças enquanto constructos políticos. Para o autor, o questionamento essencial à elaboração de um currículo deve ser de que modo a identidade e a diferença são produzidas, e não somente o reconhecimento que elas existem.

Sob os dimensionamentos de uma Pedagogia decolonial, em diálogo ao pensamento crítico de fronteira (GROSFOGUEL, 2008), a questão intercultural é posta em diálogo com as/os sujeitas/os que produzem conhecimentos a partir de seus lugares de enunciação, sejam elas/es autoras/es, professoras/es ou graduandas/os.

Além de aparecerem no currículo pelo reconhecimento de que existem, os textos nos quais nos referenciamos, os conteúdos imagéticos e audiovisuais que trabalhamos em sala de aula, os tipos de Arte a que temos contato, dentre outros, necessitam coadunar com a premissa de que a educação é eminentemente intercultural. No bojo dessa perspectiva, o pensamento crítico de fronteira aponta caminhos que questionam “os fundamentalismos, sejam eles hegemônicos ou marginais” e que salientam “a perspectiva/cosmologias/visões de pensadores críticos do Sul Global, que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados” (GROSFOGUEL, 2008, p. 117).

É necessário ressaltar que a reformulação curricular do curso de Pedagogia do campus Pontal, trouxe uma incipiente preocupação em estabelecer interlocução com as premissas de uma educação que se pense a partir das questões culturais. Vemos essa concepção expressa de modo mais incisivo no ciclo 2: “Diálogos interculturais” da versão de 2018, que apresenta, em relação à versão anterior, reflexões sobre o modo como vivenciamos a colonialidade nos processos educativos, principalmente no cotidiano escolar. Autoras/es como Stuart Hall, Gayatri Chakravorty Spivak, Boaventura de Souza Santos, Peter McLaren, Paulo Freire, dentre outras/os consubstanciam a dimensão teórica do texto. A redação do PPP traduz que,

[...] essas questões relacionadas com as diferenças e o tratamento delas no cotidiano escolar são prioritárias para a formação profissional do/a educador/a, pois, este/a terá que, no seu desempenho profissional, tratar a tensão entre a perspectiva de defesa do direito à diferença com o combate à desigualdade social. Globalização, multiculturalismo, questões de gênero e de raça, novas formas de comunicação, manifestações culturais e religiosas, diversas formas de violência e exclusão social configuram novos e diferenciados cenários sociais, políticos e culturais; e este Ciclo não ignora esta realidade e seus impactos no cotidiano escolar (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2018, p. 56).

Desta feita, 55,3% (26) das/os estudantes afirmaram que as bibliografias trabalhadas no curso possibilitam construir perspectivas interculturais, mas acreditam que poderiam conter, de forma significativa, referências bibliográficas de autoras/es negras/os e indígenas, de modo a ampliar os olhares e discussões sobre as questões étnico-raciais. Cerca de 29,8% das/os estudantes (14), considerou que as bibliografias trabalhadas contemplam autoras/es negras/os, indígenas e brancas/os, proporcionando olhares multi referenciados em relação a esses assuntos.

Na análise das fichas de disciplinas do curso de graduação em Pedagogia do campus Pontal, não percebemos, de forma significativa, a presença de autoras/es negras/os embasando os componentes curriculares dos cursos. No curso de Pedagogia do campus Santa Mônica, tal presença restringe-se à disciplina de “Racismo e Educação: desafios para a formação docente”. A ausência da questão indígena, assim como de autoras/es indígenas no curso, como já salientado neste texto, é ainda mais expressiva, tornando-se praticamente inexistente. Sobre essa questão, destacamos que,

[...] pensar/fazer um currículo de licenciatura envolve questionar os conhecimentos considerados válidos, bem como os sentidos atribuídos a eles pelas pessoas partícipes da formação, seja ela estudante, docente ou outros integrantes da comunidade acadêmica. Como e por que esses conhecimentos foram escolhidos e quais as implicações para as pessoas envolvidas com o processo formativo? Como esses conhecimentos e sentidos a eles atribuídos tecem, configuram e reconfiguram o currículo? (MACHADO; SANTOS, 2019, p. 55)

Salientamos, a partir do diálogo com as/os autoras/es, ser fundamental que nas bibliografias se contemple a diversidade de sujeitas/os que produzem o conhecimento. Não podemos falar de um currículo descolonizado se os debates sobre raça, etnia, gênero e classe ainda se encontram subalternizados, e, principalmente, que sejam enunciados a partir, apenas, da literatura canônica. Pensar a geopolítica do conhecimento é potencializar o lugar de fala das/os sujeitas/os, compreendendo que o conhecimento é produzido a partir de um lugar social, pois, como destaca Grosfoguel (2016, p. 25),

O racismo/sexismo epistêmico é um dos problemas mais importantes do mundo contemporâneo. [...] A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo.

Partindo das elucidações de um currículo que estabeleça fronteiras entre os conhecimentos sob o viés de nossa temática de estudo, ao elucidar alguns termos e conceitos que permeiam o debate sobre relações raciais no Brasil, Gomes (2005) nos apresenta que, compreender determinados termos no contexto das relações raciais diz sobre a teorização de tais temáticas no campo epistemológico. Nesse sentido, a partir dos pontos ora discutidos, buscamos perceber melhor como alguns dos conceitos que perpassam as relações étnico-raciais e a decolonialidade eram apreendidos pelas/os estudantes. Perguntamos se expressões como “Educação e Relações Étnico-Raciais”, “Educação e Interculturalidade”, “Pedagogia Decolonial”, “Descolonização curricular”, “Epistemicídio”, “Diversidade epistemológica”, “Sulear”, “Colonialidade do saber”, eram conhecidas por elas/eles.

As respostas evidenciaram que a expressão “Educação e Relações Étnico-Raciais” é uma expressão familiar para 85,1% das/os estudantes (40). Dentre as expressões que elas/eles têm menos contato, estão a “Pedagogia Decolonial”, conhecida por 19,1% delas/es (9), “epistemicídio”, 17% (8), “sulear”, 8,5% (4) e “colonialidade do saber”, 17% (8).

A partir desse panorama, fomos percebendo de que modo a discussão étnico-racial se compõe às/aos graduandas/os, o que nos sinalizou também particularidades que perpassam esses cursos. De acordo com Machado e Santos (2019, p. 55), longe de vitimizar ou colocar como “salvadores da educação brasileira” é preciso reconhecer que as/os docentes têm um papel fundamental para a edificação social a partir de suas definições no exercício da docência.

Nessa perspectiva, perguntamos às/aos alunas/os se consideravam importante realizar alguma mudança no currículo do curso, no que se refere às questões étnico-raciais. Aproximadamente 53,3% (26) das/os graduandas/os disseram que sim, é necessário realizar mudanças no atual currículo do curso no que tange tais problemáticas. Em torno de 14,9% (7) disseram que não percebem a necessidade de alterações, e 29,8% (14) disseram não ter opinião formada sobre o currículo. Identificamos através das respostas aos questionários das/os alunas/os do campus Pontal que todas/os as/os estudantes que sugeriram mudanças no curso vivenciavam quando o questionário foi enviado, a 1ª versão do currículo. As/os estudantes que ingressaram a partir de 2019, já com a versão reformulada do PPP não sugeriram alterações, talvez pelo fato de ainda estarem construindo sua percepção sobre o curso e sobre as questões étnico raciais, dentre outras.

Sob o foco deste questionamento, as/os discentes trouxeram indícios de que há uma ausência significativa tanto no PPP quanto nas fichas de disciplinas do curso de Pedagogia do campus Santa Mônica, no que se refere aos pressupostos decoloniais. Por conseguinte, declarações como “*as referências obrigatórias não incluem autores de diferentes etnias*” (▲



4ºA, 37 anos), ou “*gostaria que os textos fossem também de autores negros e indígenas*” (▲ P.I, 25 anos), contribuem para refletirmos sobre as percepções obtidas na análise documental.

Conforme uma estudante do campus Pontal pontuou, faz-se necessário “*inserir bibliografias de autoras/es negras/os, sendo uma discussão recorrente entre todas/os as/os professoras/es e não apenas para aquelas/es que consideram a temática pertinente*” (● 7º P (1ª), 25 anos). Por sua vez, outra estudante do curso salientou que “*gostaria que nos apresentassem mais sobre pedagogia decolonial, trouxessem mais autorxs indígenas*” (● P.I (1ª), 26 anos).

Ao perguntarmos se ao longo do curso elas/eles tiveram contato com discussões acadêmicas pautadas em autoras/es negras/os e se sim, quais autoras/es seriam, nomes como o de Angela Davis, bell hooks, Kabengele Munanga, W. Benjamim, Nilma Lino Gomes, Benjamim Xavier de Paula, Rosa Margarida, Stuart Hall, Lélia Gonzalez, Djamila Ribeiro apareceram entre as/os citadas/os. Por volta de 42,3% das/os estudantes não souberam dizer sobre essa questão, seguidos de 30,8% que disseram que esporadicamente os textos dos quais tinham acesso eram escritos por autoras/es negras/os. Cerca de 15,4% pontuaram que raramente percebem esse direcionamento por parte das referências bibliográficas indicadas nos planos das disciplinas e 11,5% disseram nunca terem percebido essa diversidade no aspecto bibliográfico.

Percebemos que a possibilidade de contemplar a discussão se faz, sob a visão das/os graduandas/os, atrelada à existência ou não de uma disciplina específica para tal fim, como salientaram as estudantes:

*[...] a disciplina que discute o assunto deveria ser obrigatória” (▲ 2ºA, 20 anos).*

*[...] no meu conceito, deveria ter uma disciplina obrigatória, que tratasse exclusivamente das questões étnico-raciais, para que o assunto pudesse ser amplamente discutido e trabalhado de uma forma mais abrangente (...). (▲ 1º A, 43 anos).*

*[...] Faz-se necessário haver mais disciplinas que contemplem essas discussões (...). A congada, por exemplo, apresenta vários aspectos que podem contribuir para a formação do pedagogo. (● 8ºP, (1ª), 22 anos)*

*[...] “(...) deveríamos ter mais disciplinas que possam discutir a multiculturalidade e as epistemologias do Sul.” (● 9º P (1ª), 34 anos).*

Para Santos (2017) as disciplinas detêm um papel específico para o trabalho com as questões étnico-raciais na medida que nosso currículo possui um caráter marcadamente disciplinar. Por outro lado, a autora destaca a importância de que tal espaço-tempo não fique fechado em si mesmo, pois, quando as disciplinas não se abrem ao diálogo, constrói-se

“fronteiras impenetráveis” que trabalham a lógica da fragmentação e, por conseguinte, fragilizam a formação e a identidade profissional docente.

A lógica que fragmenta algumas temáticas à disciplinas específicas contribui para a narrativa de que determinadas epistemes só sejam elencadas pelas/os docentes que se dedicam a estudar a temática, demonstrando que a colonialidade permanece silenciando debates específicos no campo da formação de professoras/es, direcionando a pauta de uma educação antirracista e multicultural à responsabilidade de professoras/es pesquisadoras/es, e distanciando essa pauta de um compromisso político e ético de todas/os as/os formadoras/es.

Isso não significa dizer que não há a necessidade de que haja disciplinas pontuais no currículo, demarcando esse lugar epistemológico no projeto político de formação, ao contrário, essa demarcação, na opinião de nossas/os interlocutoras/es, contribui para superarmos a realidade por vezes vivenciada de que:

*As discussões e estudos relacionados às questões étnico-raciais ainda dependem muito da vontade do professor, não estão previstas nas disciplinas (▲ 3ºA, 21 anos).*

*[...] o tema está sendo bem abordado em cursos e seminários, contudo a abordagem dentro das disciplinas...falando sobre, ainda deve ser melhorada (● 9º P (1ª), 34 anos).*

A resposta de uma estudante ao pontuar que “[...] as relações étnico-raciais precisam ser o eixo central de qualquer discussão sobre a educação brasileira visto a nossa historicidade colonial. (▲ 4ºA, 23 anos), nos faz retomar o diálogo com Gomes (2017) e debater com o ponto de vista das/os graduandas/os a partir do que a autora chamou de “Pedagogia das emergências”, e retomando o que Santos (2002) conceituou como “sociologia das ausências e das emergências”.

Segundo Gomes (2017), a pedagogia das ausências nos apresenta um posicionamento que refuta a produção do conhecimento educacional e, no mesmo viés, as emergências nos trazem a dimensão das possibilidades. Encarar as fronteiras epistêmicas do currículo nos permite enxergar as lacunas que o compõem e perceber que as graduandas/os têm algo a dizer sobre elas. Essas mesmas fronteiras se ampliam à medida que estabelecemos uma observação atenta sobre a identidade formativa do curso e seu alcance social para uma elaboração que estabeleça conexões com os direitos humanos, com a diversidade cognitiva e com a agenda antirracista.

No que diz respeito às disciplinas obrigatórias e optativas, 83% (39) das/os respondentes consideram que as disciplinas obrigatórias e optativas são os principais momentos de acesso às temáticas raciais.

Os eventos acadêmicos (congressos, seminários, etc) foram apontados por 55,3% (26) das/os estudantes como um dos principais meios em que tiveram acesso aos debates étnico-raciais, seguidos de 57,4% (27) que trazem atividades como cine-debate, rodas de conversa, palestras, etc. Uma graduanda do 7º período nos respondeu que o contato com as questões decoloniais se deu “*por meio de um projeto de extensão do curso de História e de algumas palestras também da História*” (● 7º P (1ª), 22 anos).

A respeito dessa questão, ao buscarmos as atividades realizadas para além da sala de aula, como eventos acadêmicos com a dimensão étnico-racial, percebemos que o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia do campus Pontal apresenta a existência do Núcleo de Estudos e Pesquisas para as relações étnico-raciais e ações afirmativas (NEPERE), que tem suas pesquisas distribuídas em cinco vertentes: 1) Ações afirmativas e políticas públicas, 2) Educação Especial, Diferenças e Diversidades, 3) Formação profissional e relações raciais, 4) Professore(a)s negro(a)s e sua inserção no magistério, 5) Relações étnico-raciais, africanidades e culturas populares. O respectivo núcleo foi criado em 2011 e é composto por professoras/es dos cursos de Pedagogia e História e atua na perspectiva de trabalho das Leis 10.639/03 e 11.645/08, desenvolvendo ações de pesquisa e extensão (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2021).

Nesse viés, pontuamos também a atuação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABi), que empreende no âmbito da formação a educação para as relações étnico-raciais e indígenas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2021), desenvolvendo ações de ensino, pesquisa e extensão baseados em práticas antirracistas e afro-centradas.

O núcleo tem realizado atividades tais como: Projeto TransNegressão: curso de especialização em formação acadêmica para acesso à pós-graduação - ICHPO/UFU; Estágio Interdisciplinar de Vivência Quilombola; Ciclo de debates dos movimentos sociais - Movimentos sociais e Educação: formas de reexistência aos diversos golpes; Seminário da congada: possibilidade de implementação da Lei 10.639/03; Curso de formação docente em educação para as relações étnico-raciais, dentre outros. Anualmente é o coletivo que coordena a realização do Congresso Étnico-Racial, que teve em 2020 sua 4ª edição.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup>As edições do congresso realizados no campus do Pontal foram: “I Congresso Étnico-racial: Identidade, Apropriação Cultural, Educação e Diversidades” (2016); “II Congresso Étnico-racial: descolonização em tempos de retrocesso” (2017); “III Congresso Étnico-Racial: vozes da diversidade (2018); “IV Congresso Étnico-racial.

Outro coletivo que atua no campus Pontal desde 2010 é o Programa de Educação Tutorial - PET (Re)conectando saberes, fazeres e práticas rumo à cidadania consciente. Nos últimos anos, o grupo tem desenvolvido atividades como a “Xô preconceito”, por exemplo, que trabalha a educação antirracista no âmbito da universidade. Ações sobre a cultura congadeira também podem ser vistas na atuação do grupo, uma vez que as temáticas que envolvem as discussões raciais têm sulcado as ações do coletivo no que tange o ensino, a pesquisa e a extensão.

No âmbito da cidade de Uberlândia, cabe-nos ressaltar a existência da Diretoria de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiras (DIEPAFRO), criada em 2020, órgão no qual encontra-se vinculado o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) da UFU. A DIEPAFRO é um órgão administrativo vinculado à reitoria da instituição e foi criado para potencializar as discussões no âmbito da UFU e fora dela a respeito das questões étnico-raciais. Suas atividades direcionam-se para,

- Propiciar a oferta de ações educativas nas áreas do ensino, pesquisa e extensão, dentro e fora da Universidade Federal de Uberlândia, sobre temas atinentes à questão da população negra, buscando a preservação e valorização do legado da história e da cultura desta população;
- Gerar conhecimento novo e relevante sobre questões relativas à população negra;
- Denunciar no âmbito da UFU e fora dela, toda e qualquer prática de preconceito, discriminação e opressão contra a comunidade negra;
- Monitorar os dados referentes às Ações Afirmativas voltadas para a população negra da UFU;
- Participar da elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de políticas e diretrizes para a Educação para/das Relações Étnico-raciais e Ações Afirmativas para a população negra na Universidade Federal de Uberlândia (UFU);
- Ofertar formação continuada em temáticas relativas a história e cultura africana e afro-brasileira à toda comunidade acadêmica (discentes, técnicos e docentes), funcionários prestadores de serviço, bem como à comunidade externa;
- Contribuir para uma educação antirracista e erradicação do racismo na UFU, com ações específicas da DIEPAFRO nos campi fora de sede. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2020).

Na direção do que se propõe DIEPAFRO, a respeito dos eventos desenvolvidos nos últimos anos voltados à implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 há a realização, desde 2005, do seminário “Racismo e Educação” e, desde 2006, do seminário “Gênero, raça e etnia”, tendo sua última edição em 2015.

Identificamos também alguns projetos direcionados à formação docente, tais como “Etnomatemática, Modelagem Matemática e Formação de Professores: Possibilidades de

---

No colo das Yabás: afetividade, visibilidade e ação política de mulheres negras na sociedade” (2019) e “IV Congresso Étnico-racial: Educação e Relações Étnico-Raciais: Diálogos e Saberes no novo normal” (2020) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2021).

Implementação da 10639/2003 no ensino de Matemática (Edital Equidade Racial na Educação Básica/CEERT)”, em que o objetivo é “[...] investigar as implicações de um curso de formação pautado nas tendências da Etnomatemática e da Modelagem Matemática (em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e a lei 10639/03) na prática do professor de Matemática.”. No campo da extensão, identificamos o "Conversando com o NEAB" em que o objetivo é “estimular reflexões, provocações e diálogos acerca da temática racial e seus enfrentamentos” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2020).

A partir das percepções das/os estudantes, apreendemos que a questão étnico-racial é uma nuance que evidencia uma dimensão em disputa na esfera curricular, uma vez que as falas de algumas/uns estudantes coadunam com nossas problematizações sobre os distanciamentos e as possibilidades de construção de um currículo decolonial. Seja sob a condução das disciplinas específicas, em eventos externos à sala de aula ou em atividades de extensão ou pesquisa, a pauta racial se coloca como uma necessidade real no arcabouço curricular das/os graduandas/os.

Dialogar com as/os discentes que colaboraram com nosso estudo nos oportunizou compreender que o contato com os conhecimentos e as discussões sobre as implicações do epistemicídio acadêmico em nosso fazer pedagógico são necessários à/ao Pedagoga/o em seu processo de formação. Tal assertiva coaduna com a necessidade de que as/os egressas/os possam mobilizar elementos que as/os permitam encarar a realidade da escola pública e o público discente que ela atende a partir de uma perspectiva que relacione a diversidade étnico-racial de modo pedagógico, sem reproduzir práticas que oprimem e/ou discriminam. Nesse sentido, apresentamos na próxima seção algumas considerações sobre as percepções construídas na pesquisa.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As perspectivas da decolonialidade no âmbito curricular através de suas fronteiras possíveis foi o que nos sulleu ao longo dessa pesquisa. As considerações que nos vêm à tona nesse momento engajaram-se em nos apontar respostas (longe de serem as finais, mas sim as provisórias) aos nossos questionamentos iniciais, e é sobre elas que tratamos nesta seção.

O movimento que conduziu este estudo baseou-se na busca por perceber se as configurações curriculares de dois cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia subsidiam as/os discentes com uma formação que as/os aproximem de concepções de Educação para as relações étnico-raciais, concebendo-as sob a égide da decolonialidade. Buscamos identificar e compreender quais as possibilidades e os desafios para a construção de um currículo que paute esses debates no âmbito dos cursos em foco. Com base nesse ponto inicial, outros se colocaram, como por exemplo, apreender quais os elementos presentes nos currículos os aproximavam ou os distanciavam de uma abordagem decolonial de formação docente, a partir da interlocução com as questões étnico-raciais.

As problemáticas que nos acompanharam ao longo do processo de construção da pesquisa se deram a partir dos sentidos e significados do que nos trouxeram as ausências e as emergências de uma lógica curricular que se faz em meio aos tensionamentos da colonialidade.

Nesse sentido, na etapa de apresentarmos o que inferimos e aprendemos ao longo do percurso, nos vemos mais uma vez atravessadas por questionamentos como, quais os elementos possibilitam o olhar crítico da/o professora/or em processo de formação inicial, no que se refere a decolonialidade? Como construir uma formação docente que contenha a expressão das histórias subalternizadas, das diversas experiências sociais, de modo a concebê-las como partícipes do processo de construção do conhecimento?

No bojo das implicações decoloniais aprendemos que as ausências atribuem sentido à ordem das coisas. Para além do olhar ao que conseguimos perceber nos currículos, aquilo não dito e não demarcado sobre a questão ora elucidada nos sulleu para considerarmos que os currículos analisados possuem lacunas sobre os temas afro-brasileiros e indígenas, sendo que, no projeto do curso de Uberlândia e na primeira versão do projeto do curso de Pedagogia do campus de Ituiutaba, elas se dão de forma mais expressiva. A atualização do currículo do campus do Pontal, efetivada em 2018, traz concepções mais próximas ao que defendemos neste estudo, no entanto, ainda com algumas ressalvas, como discorreremos a seguir.

A análise do currículo do curso de Pedagogia do campus de Uberlândia nos permite afirmar que o documento não expressa, de modo significativo, propostas pedagógicas

interculturais e antirracistas. Além da necessidade de atualização curricular, feita com e a partir das/os estudantes e professoras/es, é necessário que isso se dê de modo a contribuir com um formato de currículo que estabeleça fronteiras interdisciplinares, culturais e epistemológicas.

A relevância do curso de Pedagogia para o contexto da formação docente em Uberlândia e região exige um movimento que estabeleça diálogos com a cultura local e regional da população afro-brasileira e indígena, dentre outras, imprimindo-as não só ao projeto político pedagógico como também nas disciplinas e atividades de pesquisa e extensão, agregando sentimento de pertença às/aos sujeitas/os do currículo.

No campus Pontal depreendemos que houve um movimento de reformulação curricular em 2018, coadunando, por exemplo, com a criação das disciplinas de “Educação para as relações étnico-raciais e formação docente” (30h), “Educação do Campo” (60h) e “Educação ambiental” (60h) que não existiam no projeto anterior. Nessa versão, identificamos a alusão às legislações tais como a Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, o que de certo modo coloca no campo da obrigatoriedade um trabalho pedagógico que contemple as abordagens afro-brasileiras e indígenas.

A presença de termos como colonialismo, colonialidade e multiculturalismo crítico no PPP, por exemplo, denota que é possível anunciar possibilidades formativas outras que se façam em diálogo a esses processos e questione-os. Por outro lado, ainda não percebemos, de modo expressivo, a presença de autoras/es negras/os e indígenas demarcando epistemologicamente as referências do curso de Pedagogia no campus Pontal, o que se dá também em relação aos saberes afro-diaspóricos e latino-americanos.

Nessa direção, reiteramos as considerações de Silva Junior (2020, p. 238) de que independente de qual componente curricular ministramos ou em qual campo do conhecimento isso se dê, enquanto não estabelecermos práticas docentes “[...] cada vez menos conteudistas e mais abertas às experiências do sujeitos, estaremos fadados a assentar modelos educativos que não traduzem nossas realidades do Sul”.

Desta feita, a proposta de ciclos de formação (já existente na versão de 2007 no campus Pontal) também destoa da lógica de fragmentação do saber e dos resquícios de um positivismo que ainda resvala na organização didático-curricular das instituições de educação básica e superior. A proposta de organização em ciclos nos remete não só aos valores civilizatórios afro-brasileiros e indígenas, como também às concepções freireanas cuja relevante contribuição nos permite repensar a educação holística, condição essencial para uma vivência curricular mais dinâmica e menos fragmentada, como proposto nos próprios círculos de cultura.

A compreensão do currículo como um território em disputa (ARROYO, 2013) foi uma lente primordial que suleou o nosso olhar aos documentos e questionários analisados. Isso nos fez identificar que essa disputa iminente pela demarcação dos lugares de conhecimento nos currículos ainda privilegia os saberes situados sob a ótica do norte (lembrando que não se trata de uma visão geográfica, e sim política). O Sul epistemológico expresso pelos saberes afro-diaspóricos, indígenas, femininos e demais elucidados pela cultura latino-americana ainda estão em um sub-lugar ou um não lugar nos currículos.

Destarte, a interlocução com os dados analisados nos indicou que é necessário aproximações disciplinares em que sejam demarcados os lugares de presença epistemológica das/dos sujeitas/os subalternizados pela lógica colonial, uma vez que, como pontuado por Moura (2018, p. 221), faz-se necessário haver desobediências na formação de professoras/es no sentido de descolonizá-la pois, segundo o autor “a desobediência docente só faz sentido se for epistêmica”.

Nessa vertente, retomamos a hooks (2017) para elucidar que nossas práticas precisam ser direcionadas por uma “pedagogia engajada”, que contribua de fato com uma educação anticolonialista e que faça com que a sala de aula se constitua em um lugar de transgressão.

Quando estudamos, por exemplo, conteúdos atinentes à didática, à construção do conhecimento em língua portuguesa, as metodologias de ensino de matemática, ciências, arte ou quaisquer outros componentes curriculares, isso não se dá de forma desmembrada das experiências sociais vividas pelas/os sujeitas/os cognoscentes. As referências bibliográficas e geopolíticas carecem superar as abordagens que desconsideram a herança histórica dos conhecimentos produzidos por determinados grupos sociais, dificultando a inserção de seus textos nas referências obrigatórias das universidades públicas brasileiras.

A atuação de núcleos de estudos como o NEABi/ Pontal e NEAB/UFU também redimensionam o modo com que as vivências curriculares se dão no espaço acadêmico. Apesar de as disciplinas ainda serem os espaços-tempos de referência em que as/os estudantes acessam assuntos pontuais de sua formação, há que se ressaltar a significativa contribuição de projetos e eventos que, realizados no âmbito dos campus, possibilitam aproximações à discussão das questões étnico-raciais pelas/os estudantes.

Por outro lado, é preciso que os cursos de Pedagogia assumam o compromisso ético e político com uma formação antirracista, não deixando somente para os núcleos de pesquisa essa responsabilidade. Paralelo a isso, também não deve ser sustentado os argumentos que tangenciam a questão étnico-racial e indígena àquelas/es professoras/es que desenvolvem suas pesquisas sob esse prisma.



Desse modo, podemos propor um currículo que dialogue com a decolonialidade a partir da elaboração de disciplinas obrigatórias com uma carga horária equivalente a destinada às demais áreas da formação contribuindo para que elas alcancem esses temas de modo significativo; incentivando a realização de eventos e projetos de ensino, pesquisa e extensão que mobilizem as/os graduandas/os ao estudo de temas alusivos à questão racial (afro-brasileira e indígena); compondo o arcabouço bibliográfico do curso para que coexistam produções de autoras/es negras/os, não negras/os e indígenas de diversas partes do mundo e, em específico da América Latina; desconstruindo propostas que sustentam a hierarquização de alguns saberes e marginalizam tantos outros, como os elaborados para além dos muros da universidade; realizando atividades de formação que tragam para a sala de aula personalidades envolvidas com a questão antirracista (afro-brasileira e indígena) e possibilite às/aos alunas/os o momento da escuta e das trocas, dentre tantas outras.

Os materiais didáticos utilizados por docentes e alunas/os também podem contribuir com a inserção de abordagens decoloniais no curso de formação de professoras/es, como lembrado por Silva Junior (2020). A colonialidade do saber se dá também a partir da unicidade de conteúdo que consumimos, de filmes e imagens que nos chegam e, no campo pedagógico, de como utilizamos esses recursos para ensinar e aprender. É imprescindível anunciar conteúdos outros, elaborados em confluência aos saberes do Sul.

Uma pedagogia decolonial, nesse sentido, traz para a discussão a sabedoria dos povos tradicionais, a oralidade afro-brasileira e indígena, a potência da poesia elaborada às margens, dos *slams*, do *rap*, redimensionando o currículo da universidade para que ele se constitua no amálgama dos saberes e fazeres daquelas/es que o compõem, suas/seus estudantes e suas experiências socioculturais. Por conseguinte, consideramos que planejar um currículo a partir dessas premissas contribuirá para a edificação do olhar crítico da/o professora/or em processo de formação inicial, no que se refere às questões decoloniais.

Conceber uma formação docente que contenha a expressão das histórias subalternizadas e das diversas experiências sociais só pode se dar a partir de elaborações educativas que se proponham anunciar que as histórias únicas são fruto de uma sociedade que se habituou a excluir para sustentar seu modo de produção, seja ela econômica ou epistêmica (ADICHIE, 2019). É preciso levar em conta um passado histórico marcado por processos de violência física e simbólica, mas não restringir a ele toda a possibilidade de insurgência perante as amarras coloniais.

Portanto, salientamos que é imprescindível que as/os formadoras/es que conduzem o processo de formação de professoras/es redimensionem as discussões advindas das proposições

curriculares de modo que elas englobem as pautas decoloniais, proporcionando, junto às/aos estudantes vivências curriculares que expressem suas identidades individuais e coletivas.

Cabe também às IES sistematizarem políticas institucionais que possibilitem o desenvolvimento de ações efetivas para produzir um currículo que de fato configure, no âmbito da graduação e pós-graduação, a formação de cidadãs/ãos comprometidas/os com uma educação inclusiva e compromissada com a justiça social e epistêmica. Por isso, salientamos que a discussão sobre as questões étnico-raciais não devem ficar circunscritas a um curso específico, mas precisam compor o projeto pedagógico da UFU e sua política institucional de formação docente inicial e permanente, propondo ações comprometidas com a educação para as relações étnico-raciais de forma significativa.

Assim sendo, reiteramos a relevância de pesquisas que dialoguem com a Pedagogia universitária e que, munidas de olhares colaborativos se abram ao diálogo também com as/os docentes que compõem os cursos de Pedagogia, suas/seus coordenadoras/es, estudantes egressas/os, dentre outras/os envolvidas/os para ampliar a compreensão sobre os processos culturais, étnico-raciais, sociais e políticos que incidem sobre a organização curricular.

Esperamos que a pesquisa contribua com a discussão sobre a descolonização dos currículos dos cursos de formação docente, apontando caminhos possíveis para a edificação de uma educação comprometida com a justiça social que reflita as vivências sociais e geopolíticas das/os estudantes e professoras/es.

## REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Dossiê Marxismo e questão racial. Apresentação. **Margem Esquerda**, São Paulo, n. 27, p. 23-24, 2º sem. 2016.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen. Coleção Feminismos Plurais, 2019.

ALVINO, Antônio César Batista. **Estudos sobre a educação para as relações étnico-raciais e a descolonização do currículo de química**. 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado em Química) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7769> Acesso em: 02 Abr. 2020.

ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no programa de educação intercultural da UFPE/CAA - Curso de licenciatura intercultural**. 225f., 2017. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25637> Acesso: 26 de mar. 2020.

ANUÁRIO UFU 2019: versão analítica. Uberlândia: UFU, 2019. Disponível em: [http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/anuario\\_2019\\_versao\\_analitica\\_0.pdf](http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/anuario_2019_versao_analitica_0.pdf). Acesso em: 3 maio 2021.

ANDIFES. Associação Nacional dos dirigentes das instituições federais de Ensino Superior. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018**. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf> Acesso em 11 Ago. 2021.

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, p. 280-294, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481547175021.pdf> Acesso em: 20 jan. 2020

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BHABHA, Homi K. Introdução: Locais da cultura. In: BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BARZANO, Marco Antonio Leandro; MELO, André Carneiro. Saberes da Biodiversidade: perspectivas decoloniais no currículo do ensino de Biologia. **Revista Teias**, v. 20, n. 59, 2019.

Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/45302-160668-1-PB.pdf> Acesso em: 04 Ago. 2020.

BORGES, Maria Célia.; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94–112, 2012. DOI: 10.20396/rho. v11i42.8639868. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Do número ao nome, do caso à pessoa, da solidão à partilha. alguns dilemas e alternativas da pesquisa em Educação. In.: **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. – São Paulo: Cortez, 2003, p. 31 - 66.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** – São Paulo: Brasiliense. Coleção Primeiros Passos, 2007.

BRANDÃO, Ana Paula. **Saberes e fazeres: modos de interagir / coordenação do projeto Ana Paula Brandão**. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, v.3, 2006, 152p. : il. color. - (A cor da cultura). Disponível em:

[http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/Caderno3\\_ModosDeInteragir.pdf](http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/Caderno3_ModosDeInteragir.pdf).

Acesso em 10 Ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**: Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de

1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro Brasileira e Indígena”. Presidência da República. Diário Oficial. Brasília. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm) Acesso: 09 Abril 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 20 jan. 2021.

BRITO, Rosa Mendonça de. Breve histórico do curso de Pedagogia no Brasil. **Dialógica**, v. 1, 2006. Disponível em: [http://files.pedagogiahorizonte.webnode.com/200000136-7a4267b3db/1breve\\_historico\\_curso\\_pedagogia.pdf](http://files.pedagogiahorizonte.webnode.com/200000136-7a4267b3db/1breve_historico_curso_pedagogia.pdf) Acesso em: 24 Ago. 2021.

BRUNO, Jéssica Santana. **(Inter) ações afirmativas: políticas de sentido sobre a colonização/decolonização do conhecimento no currículo e na formação docente**, 2018. 114 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em:

[https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/26694/1/DISSERTACAO\\_JESSICA%20BRUNO\\_P PGEISU.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/26694/1/DISSERTACAO_JESSICA%20BRUNO_P PGEISU.pdf). Acesso em: 10 Abr. 2020.

CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno.; SILVA, Fernanda Duarte Araújo Silva; CICILLINI, Graça Aparecida. Os sentidos dos silêncios na educação: representações sociais de professores formadores da Universidade Federal de Uberlândia – MG. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 442–462, 2015. DOI: 10.20396/etd.v17i2.8635725. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8635725>. Acesso em: 12 ago. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos conflitos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, v. 37, nº1, p. 33-41, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84830089005.pdf> Acesso em: 18 jun. 2020

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076> Acesso em: 29 jul. 2020

CARDOSO, Silná Maria Batinga. **Indícios de uma perspectiva (de)colonial no discurso de professores (as) de Química: desafios e contribuições na educação para as relações étnico-raciais**. 2019. 105f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/30637> Acesso em: 11 Ago. 2021

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. 2005. 339 f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf> Acesso em: 11 Ago. 2021.

COIMBRA, Camila Lima; RICHTER, Leonice Matilde. Sons, imagens e contato na tessitura do Círculo de Cultura: espaço-tempo de aprendizagem criativa. In. SPIGOLAN, Nima Imaculada; CAMPOS, Camila Brasil Gonçalves. (Org.) **Círculos de Cultura: teorias, práticas e práxis**. Curitiba: CRV, 2016, p. 141-158.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**, 2004. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_interdisciplinares/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_a\\_educacao\\_das\\_relacoes\\_etnico\\_raciais\\_e\\_para\\_o\\_ensino\\_de\\_historia\\_e\\_cultura\\_afro\\_brasileira\\_e\\_africana.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf). Acesso em: 26 fev. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CP n.1 de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Brasília, DF: CNE, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 26 fev. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 11 Ago. 2020.

CRUZ, Giseli Barreto da. **O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais.** 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/cp076308.pdf> Acesso em: 11 Ago. 2021

CRUZ, Denise Gonçalves da. **Impasses e possibilidades do pensamento decolonial no ensino superior: O caso de uma universidade colombiana.** 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos SP. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11394> Acesso: 09 Abr. 2020.

DAMIS, Olga Teixeira. O curso de Pedagogia da UFU: um pouco de história. **Ensino em Re-Vista**, v.17, n.1, p. 17-68, jan./jun.2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8184/5196> Acesso em: 11 Ago. 2021.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

DE LA FUENTE, Adriano Rodrigues de Souza. **Pré-vestibular alternativo como território de cidadania: contribuições do Campus Pontal da Universidade Federal de Uberlândia.** 2019. 422 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. DOI <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2213> Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/26924> Acesso em: 11 Ago. 2021.

DEVULSKY, Alessandra. Estado, racismo e materialismo. In.: ALMEIDA, Silvio Luiz de. Dossiê: Marxismo e questão racial. **Margem Esquerda**, São Paulo, Boitempo, n. 27, 2º sem. 2016, p. 25-30.

EVARISTO, Conceição. **Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face,** 2005. Disponível em: <http://nossaescrevivencia.blogspot.com/2012/08/genero-e-etnia-uma-escrevivencia-de.html> Acesso em: 14 maio 2020.

FERREIRA, Michele Guerreiro. **Educação das relações étnico-raciais e prática curricular de enfrentamento do racismo na UNILAB.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. 275f. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/32814/1/TESE%20Michele%20Guerreiro%200Ferreira.pdf> Acesso em: 25 fev. 2021.

FUCHS, Henri Luiz. **A formação docente a partir de currículos decoloniais: análise de experiências instituintes em cursos de pedagogia na Abya Yala.** 199 f. Tese (Doutorado em

Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019. Disponível em:  
<http://dspace.unilasalle.edu.br/handle/11690/1163> Acesso: 23 jun. 2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Disponível em:  
[http://peadanosiniciais.pbworks.com/f/Pedagogia\\_da\\_Esperanca\\_-\\_Paulo.pdf](http://peadanosiniciais.pbworks.com/f/Pedagogia_da_Esperanca_-_Paulo.pdf) Acesso; 23 de mai. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Editora UNESP, São Paulo, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. - São Paulo. Paz e Terra. 2002.

GALEANO, Eduardo H. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sergio Faraco. – Porto Alegre, RS: L&PM, 2020.

GALEANO, E. **Mulheres**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Camilla de Magalhães. Gênero como categoria de análise decolonial. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 18, n. 1, p. 65-82, 2018. Disponível em:  
[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1519-60892018000100065&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1519-60892018000100065&script=sci_arttext) Acesso em: 16 set. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, DF: MEC: Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização E Diversidade, 2005. p. 39 - 62. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2/3, 95-108, 2008. Disponível em:  
<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127>. Acesso em: 24 jun. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Coimbra, Almedina, 2009, p. 419-441. Disponível em:  
<https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Epistemologias%20do%20Sul.pdf>  
 Acesso em: 11 Ago. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In.: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson.

GROSGUÉL, Ramon (org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 223-246.

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In.: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, 2008, p. 115-147. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697> Acesso em: 27 ago. 2020.

GROSGUÉL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922016000100025&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922016000100025&script=sci_arttext) Acesso: 17 junho 2020.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psic.: Teor. e Pesq.** vol.22 no.2, p. 201-209. Brasília May/Aug. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722006000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200010) Acesso: 05 març. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro - 11. ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, Bel. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. – 2 ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes; Tradução de Marcelo Brandão Cipolla, 2017.

IBICT. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**. Brasília, DF: IBICT, [2020]. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em : 9 abr. 2020.

IBGE. **Ituiutaba: panorama**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Portal: Cidades @. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 8 jun. 2020.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. (Estudos e Pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 43). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 4 maio 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute. SCHELLER, Morgana. BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, nº 14, julio-diciembre, Bogotá - Colombia, 2015, p. 55-73. Disponível em: <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/download/1455/1771/> Acesso: 04 Maio 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias de Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-29, 2002. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/275/27501903.pdf> Acesso em: 20 Abr. 2019.



LEÃO, Ryane. **Jamais peço desculpas por me derramar**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Identidade da Pedagogia e Identidade do Pedagogo. In.: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. CORDEIRO, Ana Paula. MILANEZ, Simone Ghedini Costa (org.). **Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 11-34. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/formacao-do-pedagogo\\_e-book.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/formacao-do-pedagogo_e-book.pdf) Acesso em: 11 Ago. 2021.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo decolonial. **Revista de Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014 <<https://www.scielo.br/pdf/ref/v22n3/13.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2020.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000200007&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000200007&script=sci_arttext) Acesso em: 23 jun. 2020.

MACHADO, Liliane Campos. SANTOS, Rita Silvana Santana dos. Currículo, saberes e práticas pedagógicas: as diferenças e diversidades nos processos formativos. In.: SILVA, Francisco Thiago. MACHADO, Liliane Campos (org.). **Currículos, narrativas e diversidade** - 1. ed. – Curitiba: Appris, 2019, p. 53-72. Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/AlheitDaussienHernandez%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/AlheitDaussienHernandez%20(1).pdf)> Acesso em: 06 mar. 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In.: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson. GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 27-53.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; PIMENTA, Selma Garrido. É possível formar professores sem os saberes da pedagogia?: uma reflexão sobre docência e saberes. **Revista Metalinguagens**, n. 3, p. 135-156, 2015. Disponível em: <http://seer.spo.ifsp.edu.br/index.php/metalinguagens/article/view/504> Acesso em: 15 de març. 2021.

MUNDURUKU, Daniel. **O Caráter Educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012. – (Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura).

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF– Dossiê: Literatura, língua e identidade**, v. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4251728/mod\\_resource/content/0/op%C3%A7%C3%A3o%20descolonial%20walter%20mignolo.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4251728/mod_resource/content/0/op%C3%A7%C3%A3o%20descolonial%20walter%20mignolo.pdf) Acesso em: 27 ago. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social- Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Série: Manuais Acadêmicos).

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ**. 2004. Disponível em:

<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

MOURA, Eduardo Junio Santos. **Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em arte na América Latina (Brasil/Colômbia)**. 249 f., 2018. Tese de Doutorado.

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-BBPHAY> Acesso em: 23 março. 2020.

NOBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas **Estudos em avaliação educacional**, 2004, v 15, n. 30, jul-dez, 2004, p. 5-16. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2148> Acesso em: 19 março 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 01. p. 15-40, 2010. Disponível em:

[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau\\_pedagogia\\_antirracista\\_anticolonial\\_br.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_pedagogia_antirracista_anticolonial_br.pdf) Acesso em: 11 Ago. 2021

OLIVEIRA, Cleidiane Lemes de. **Marcas da perspectiva decolonial no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO): aproximações e distanciamentos**. 184 f., 2017. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2017. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5014634](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5014634) Acesso em: 11 Abril 2020

PACHECO, Lilian. A Pedagogia Griô: educação, tradição oral e política da diversidade.

**Diversitas** – Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP, ano 2, nº 3. São Paulo, p.22-99, 2014.

Disponível em:

[https://drive.google.com/uc?id=1pP6R0BJj3htx5IZE\\_5VnRqpkfZ3FtnDD&export=download](https://drive.google.com/uc?id=1pP6R0BJj3htx5IZE_5VnRqpkfZ3FtnDD&export=download). Acesso em: 05 abr. 2020.

PEIXOTO, Fabiana de Lima. Encruzilhada de Saberes em tempos de cólera: currículo dEcolonial e pedagogias da escrevivência. **Revista Teias**, v. 21, n. 62, p. 116-130, 2020.

Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/49741> Acesso em: 22 fev. 2020.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL. **PET (Re) Conectando Saberes, Fazeres e Práticas rumo à cidadania consciente**. Quem somos? 2018. Disponível em:

<<https://inscricoespetrecon.wixsite.com/reconnectandosaberes/quem-somos>> Acesso em: 15 Abr. 2020.

QUINTERO, Pablo. FIGUEIRA, Patrícia. CONCHA ELIZALDE, E Paz. Uma breve história dos estudos decoloniais. **MASP Afterall**. Disponível em:

<https://masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf> Acesso: 27 maio 2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017. Feminismos Plurais.

RODRIGUES JUNIOR, Luiz Rufino. Pedagogia das encruzilhadas. **Periferia**, v. 10, n. 1, p. 71-88, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/31504> Acesso em: 07 out. 2020.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. A pedagogia da tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras. Belo Horizonte, **Paidéia, Revista do Curso de Pedagogia da Universidade FUMEC**, ano 8, v. 11, n. 11, p. 31-52, 2011. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1308>. Acesso em: 04 abr. 2020.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 159-177.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Política Educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 4, p. 5-25, 1997. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE04/RBDE04\\_03\\_JURJO\\_TORRES\\_SANTOME.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE04/RBDE04_03_JURJO_TORRES_SANTOME.pdf) Acesso: 23 jun. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel Pedagogia do Vírus**. Almedina, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Almedina, 2009, p. 9-19. Disponível em: <https://www.iciet.fiocruz.br/sites/www.iciet.fiocruz.br/files/Epistemologias%20do%20Sul.pdf> Acesso em: 11 Ago. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Almedina, 2009, p. 23-71. Disponível em: <https://www.iciet.fiocruz.br/sites/www.iciet.fiocruz.br/files/Epistemologias%20do%20Sul.pdf> Acesso em: 11 Ago. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, nº 43, set/dez 2016, p. 24-56. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-018004302> Acesso em: 14 maio 2020

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 63, outubro, 2002, p. 237-280. Disponível em: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia\\_das\\_ausencias\\_RCCS63.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF) Acesso: 14 aio 2020.

SANTOS, Rita Silvana Santana dos. DIÁLOGOS: Educação ambiental e educação antirracista no contexto da formação docente. **REVISTA EIXO**, v. 6, n. 2, p. 8-15, 2017. Disponível em: <<http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/510>> Acesso em: 09 jul. 2020.

SANTOS, Luane Bento dos. **Os saberes e fazeres de trançadeiras como produção de arte e matemática**. Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades, Niterói, RJ, Setembro, 2012. Disponível em: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/51472570/OS\\_SABERES\\_E\\_FAZERES\\_DE\\_TRANÇADEIRAS\\_COMO\\_PRODUTO\\_DE\\_ARTE\\_E\\_MATEMATICA\\_-\\_Trabalho\\_completo-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1628695402&Signature=PSeY240t5C-VC6MJz2ba08KO3t6GX6AKOsTwWyBty~3~33nY4drCwbpTn1ID6XJfJL-DwzsIg0WkLRmUOTX-FeB6RZm-MDxkVWtlkPWOFWUWq7ZxE4baA8DdX9IGqMeR-gkU0xo~ZtKG-laNMrbz7XVogKtEHD214PbTzgNDLJ0UjoAcI~Bj-oCGyqLRokJ3v-4q3dppgzoTh66taYiKT9yXzDTbWYJ9kiSNhQ07MM3XX3hmlqhz7AXIpRqcDa0TAXtxNH-JEDfS0oDxeEjRw9abUggyWFoA9ov~G8cF8mJSmDiLPOEYnmoi6CKIPSGiWyYZ6wfJKdKPcdxYFnWYQ\\_\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/51472570/OS_SABERES_E_FAZERES_DE_TRANÇADEIRAS_COMO_PRODUTO_DE_ARTE_E_MATEMATICA_-_Trabalho_completo-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1628695402&Signature=PSeY240t5C-VC6MJz2ba08KO3t6GX6AKOsTwWyBty~3~33nY4drCwbpTn1ID6XJfJL-DwzsIg0WkLRmUOTX-FeB6RZm-MDxkVWtlkPWOFWUWq7ZxE4baA8DdX9IGqMeR-gkU0xo~ZtKG-laNMrbz7XVogKtEHD214PbTzgNDLJ0UjoAcI~Bj-oCGyqLRokJ3v-4q3dppgzoTh66taYiKT9yXzDTbWYJ9kiSNhQ07MM3XX3hmlqhz7AXIpRqcDa0TAXtxNH-JEDfS0oDxeEjRw9abUggyWFoA9ov~G8cF8mJSmDiLPOEYnmoi6CKIPSGiWyYZ6wfJKdKPcdxYFnWYQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA) Acesso em: 27 jul. 2020

SILVA, Aldelice Nascimento. **A Formação Docente para a Educação Básica nas Licenciaturas em Letras Vernáculas e em Desenho e Plástica na UFBA: o currículo na perspectiva das relações etnicorraciais**. 220 fls. Dissertação – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18308> Acesso em: 21 jul. 2020

SILVA, Everton Lamare Costa Melo e. **Marginalidade e luta: por uma descolonização curricular na educação física**. 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8969>. Acesso em: 2 abr. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org), HALL, Stuart, WOODWARD Kathryn. **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. – 3ª. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Jéssica Lucila Monteiro da. **Os conteúdos de ensino referentes aos saberes camponeses presentes no currículo da formação de professores de um curso de licenciatura em educação do campo do sertão pernambucano: uma leitura através dos estudos pós-coloniais latino-americanos**. 2015. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17232>> Acesso em: 30 abr. 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/> Acesso em: 23 jun. 2020.

SILVA JUNIOR, Ivan de Matos e. **O pensamento decolonial na Biogeografia e suas contribuições na formação docente**. 313 f., 2020. Tese de doutorado (Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/31480> Acesso em: 11 Ago. 2021.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno Falar?** Tradução por: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. Traduzido de: Can the subaltern speak?

TAVARES, Manuel.; GOMES, Sandra Rosa. Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. **Dialogia**, São Paulo, n. 29, p. 47-68, mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Dialogia.n29.8646>>. Acesso em: 22 jul. 2020

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. p. **Proposta Pedagógica**. 30-36, 2005. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Valores%20civilizat%C3%B3rios%20afrobrasileiros%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20Azoilda%20Trindade.pdf>> Acesso em: 07 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Diretoria de Estudos e Pesquisas Afro- raciais**. Uberlândia, 2020. Site. Disponível em: <http://www.diepfafro.ufu.br/>. Acesso em: 22 abr. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Faculdade de Ciências Integradas do Pontal. Instituto de Ciências Humanas. Curso de Graduação em Pedagogia. **Projeto político pedagógico**. Ituiutaba: UFU, 2007. Disponível em: <http://www.ich.ufu.br/system/files/conteudo/ppp.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Faculdade de Ciências Integradas do Pontal. Instituto de Ciências Humanas. Curso de Graduação em Pedagogia. **Projeto Pedagógico**. Ituiutaba: UFU, 2018. Disponível em: <http://www.ich.ufu.br/graduacao/pedagogia/projeto-pedagogico>. Acesso em: 28 abr. 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia. **Projeto pedagógico**. Uberlândia: UFU, 2006. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/graduacao/pedagogia-presencial/projeto-pedagogico> Acesso em: 20 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **NEABI PONTAL**. Ituiutaba, [2021]. Site: Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e indígenas – NEAB Pontal e Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação para as Relações Étnico-raciais e Ações Afirmativas – NEPERE. Disponível em: <https://www.nepereneabipontal.com.br/> Acesso em: 3 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Quem somos**: conheça nossa história. Ituiutaba, 2018. Site: Pet (Re)Conectando. Disponível em: <https://inscricoespetrecon.wixsite.com/reconnectandosaberes/quem-somos>. Acesso em: 15 Abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA **Resolução nº 02/2006, do Conselho Universitário**. Dispõe sobre a criação do Campus Pontal, na cidade de Ituiutaba, e dá outras providências, Uberlândia: UFU, 2006. Disponível em:

<http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2006-2.pdf> Acesso em: 7 maio 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Conselho Universitário**. Resolução nº 02/2006 dispõe sobre a criação do Campus Pontal, na cidade de Ituiutaba, e dá outras providências, 2006. Disponível em:  
<http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSUN-2006-2.pdf> Acesso em: 07 de maio de 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Conselho de Graduação**. Resolução nº 04/2014, dispõe sobre a inclusão de conteúdos e atividades curriculares concernentes à Educação das Relações Étnico-raciais e Histórias e Culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos Projetos Pedagógicos da Educação Básica, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e da Educação Superior da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia e dá outras providências. Uberlândia, MG, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 42, p. 327-342, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6515> Acesso: 29 jul. 2020.

VERRANGIA, Douglas. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705-718, 2010. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a04> Acesso em: 28 jul. 2020

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo II. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017, p. 17-45 Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-ii.pdf> Acesso em: 11 Ago. 2021

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. 2009. Disponível em  
file:///C:/Users/User/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural.pdf. Acesso em: 17 jun. 2020.

WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**, Tomo I. Quito: Abya-Yala. 2013, p. 23-68. Disponível em:  
<https://ayalaboratorio.com/2018/03/31/catherine-walsh-pedagogias-decoloniales-praticas-insurgentes-de-resistir-reexistir-e-reviver/> Acesso: 27 maio 2020.

WALSH, Catherine. OLIVEIRA, Luiz Fernandez de. CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, v. 26, nº 83. 2018. Disponível em:  
[https://www.academia.edu/37099996/Colonialidade\\_e\\_Pedagogia\\_Decolonial\\_Para\\_Pensar\\_uma\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Outra](https://www.academia.edu/37099996/Colonialidade_e_Pedagogia_Decolonial_Para_Pensar_uma_Educa%C3%A7%C3%A3o_Outra) Acesso em 06 Ago. 2019

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Diálogos sobre Educação e decolonialidade: olhares sobre currículo e formação docente”, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Vanessa T. Bueno Campos (FACED/UFU) e da mestrandia Ishangly Juana da Silva (FACED/UFU). Nesta pesquisa buscamos identificar quais as possibilidades para a construção de um currículo decolonial no âmbito do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal e Campus Santa Mônica, analisando de que forma o currículo dos referidos cursos possibilita o diálogo com as questões étnico raciais. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está disponível no início do questionário e antes de responder você deverá aceitar o termo, pois sem essa condição não será possível prosseguir. Em nenhum momento você será identificado (a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Os riscos consistem em alguns casos, da pessoa pesquisada ser identificada. O CEP esclarece que toda pesquisa tem riscos; em alguns casos, o do (a)participante se sentir constrangido (a). Acreditamos que nossa pesquisa será benéfica e contribuirá de forma significativa para a construção de conhecimentos em Educação uma vez que propõe o diálogo com o currículo dos cursos de formação de professoras(es) e suas/seus estudantes; a análise das possibilidades de construção de uma Educação Superior pautada da diversidade de saberes, epistemologias e decolonialidade; e potencializa o debate sobre formação inicial, currículo e epistemologia. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será enviado para você. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Ishangly Juana da Silva, telefone: (34)3239-4212, e-mail: ishangly@ufu.br, endereço: Faculdade de Educação - FACED - campus Santa Mônica - Bloco 1G - Uberlândia - MG. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

-----

Declaro estar ciente sobre a pesquisa citada acima e aceito participar, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido (a) (colocar o nome completo, o local e a data). Ressaltamos que você não será identificado(a) em momento nenhum na pesquisa.

**APÊNDICE B - APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E DO QUESTIONÁRIO *ON-LINE*  
ENVIADA ÀS COORDENAÇÕES DE CURSO**

Prezada Professora Dra. \_\_\_\_\_, do Curso de Graduação em Pedagogia - ICHPO/UFU,

e

Prezado Professor Dr. \_\_\_\_\_, do curso de Graduação em Pedagogia (Faced/UFU),

Estamos desenvolvendo uma pesquisa no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da UFU, em que buscamos compreender se as questões étnico raciais estão presentes no currículo da formação de professoras/es, em diálogo aos pressupostos decoloniais. Salientamos que a pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética (nº do parecer: 3.959.818) atendendo aos requisitos exigidos. A participação das/os discentes do curso, por meio da resposta ao questionário, é essencial para alcançarmos a inteligência com nosso objeto de estudo.

Para tanto, pedimos a sua gentileza de encaminhar ao e-mail das/os estudantes regularmente matriculadas/os no curso de graduação em Pedagogia (Integral e Noturno) do Campus Pontal e Campus Santa Mônica, o link no qual será possível acessar e responder o questionário.

Link: <https://forms.gle/bSHymnDXAfURSCe16>

Desde já agradecemos a colaboração e nos colocamos a disposição para qualquer dúvida.

Cordialmente, Professora Dra. Vanessa T. Bueno Campos e mestranda Ishangly Juana da Silva.



## APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELAS/OS ESTUDANTES

Estimada/o estudante do Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, convidamos você para responder esse questionário que integra a pesquisa de mestrado "Diálogos sobre Educação e decolonialidade: perspectivas sobre o currículo e a formação docente", desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU).

Lembramos que não há respostas “certas ou erradas”. Escreva o que considerar importante, pois sua colaboração será relevante. Em nenhum momento você será identificada/o na pesquisa.

Agradecemos e estamos à disposição para qualquer dúvida.

Cordial abraço,

Profa. Dra. Vanessa T. Bueno Campos e Mestranda Ishangly Juana da Silva

Endereço de e-mail:

### Perfil da/o participante

- 1) Qual sua idade?
- 2) No que se refere a sua identidade de gênero, como você se identifica?
- 3) Qual sua religião? (professada e/ou de formação)
- 4) Você se autodeclara:
  - ( ) Preta/o
  - ( ) Parda/o
  - ( ) Branca/o
  - ( ) Amarela/o
  - ( ) Indígena
  - ( ) Nenhuma das alternativas
  - ( ) Outro
- 5) Você participa de algum movimento social? Qual? (Ex.: movimento negro, feminista, entre outros)
- 6) Atualmente você está inserida/o no mercado de trabalho?
  - ( ) Sim
  - ( ) Não
- 6.1) Se a resposta ao item anterior for sim, qual trabalho realiza?

### Processos formativos da/o participante

- 7) Sua formação durante a Educação Básica foi realizada em escolas da rede:
- 8) Ao longo de sua formação na Educação Básica você participou de atividades, discussões e propostas pedagógicas que contemplassem as relações étnico raciais em seu currículo escolar?

- ( ) Sim, me recordo de vivenciar atividades na escola que discutiam frequentemente tais questões.
- ( ) Sim, me recordo de vivenciar atividades que discutiam tais questões na escola, mas de forma esporádica, como no mês em que comemora-se o dia da consciência negra, por exemplo.
- ( ) Não me recordo de vivenciar atividades que discutissem tais questões na escola.
- ( ) Não sei dizer e/ou não lembro.
- 9) Atualmente, você é estudante do curso de Pedagogia da UFU em qual Campus?
- ( ) Campus Pontal
- ( ) Campus Santa Mônica
- 10) Em que ano você ingressou no curso de graduação em Pedagogia?
- 10.1) Atualmente você cursa qual período/ ou ano do curso?
11. O curso de Pedagogia é a sua primeira graduação?
- ( ) Sim
- ( ) Não. Já possuo outra graduação realizada em uma instituição pública
- ( ) Não. Já possuo outra graduação realizada em uma instituição privada
12. De que forma você ingressou no curso de Pedagogia?
- ( ) Enem/Sisu – ampla concorrência
- ( ) Enem/Sisu – cotas socioeconômicas/raciais
- ( ) Vestibular/ UFU – ampla concorrência
- ( ) Vestibular/ UFU – cotas socioeconômicas/raciais
- ( ) Outro:
- 13) Você participa de algum projeto de ensino, pesquisa ou extensão na universidade?
- ( ) PIBID
- ( ) PIBIC (Iniciação Científica)
- ( ) PET
- ( ) Residência Pedagógica
- ( ) Grupo de Estudo
- ( ) Projeto de Extensão
- ( ) Outro:
- 14) O(s) projeto(s) do/s qual/quais você participa desenvolve temáticas que dialogam sobre as questões étnico-raciais?
- ( ) Sim, o/os projeto/os do/dos qual/quais participo tem tais temáticas como eixo central de suas ações
- ( ) Sim, em parte dialoga com tais questões.
- ( ) Não sei informar
- ( ) Não.

---

### Percepções sobre o curso de Pedagogia da UFU

- 15) Você conhece o Projeto Político Pedagógico do seu curso?
- ( ) Sim
- ( ) Não
- ( ) Parcialmente
- 16) O que você pensa sobre o modo com que seu curso de Pedagogia aborda questões como: as formas de exclusão e de discriminação quanto às diferenças étnico-raciais, de classe e gênero a que determinados grupos são submetidos?

- Penso que o curso dialoga e analisa tais questões tanto por meio das referências bibliográficas sugeridas por professoras/es, colegas e/ou aquelas trabalhadas nas aulas, quanto pelas discussões que são feitas em sala de aula, de modo a contribuir significativamente com minha formação
- Penso que o curso proporciona o contato com essas questões por meio das bibliografias sugeridas, mas depende da vontade da/o professora/r debater ou não sobre essas questões
- Penso que o curso analisa tais questões, mas acredito que as bibliografias e as discussões não abarcam as/os autoras/es que trazem a questão étnico/racial, de classe e gênero aos debates
- Penso que o curso não contempla essas questões de forma significativa, em seu currículo e nem nas práticas pedagógicas efetivadas na sala de aula
- Não tenho opinião formada sobre esse assunto

17. Em sua opinião, no que diz respeito às bibliografias trabalhadas no seu curso de Pedagogia, como elas contribuem para sua formação docente, em relação à diversidade étnico-racial, de gênero etc.?

- Penso que as bibliografias trabalhadas no meu curso possibilitam construir perspectivas interculturais, pois, dentre outros aspectos, elas contemplam autoras/es negras/os, brancas/os, indígenas, dentre outras/os, proporcionando um estudo multi referenciado em relação às questões étnico raciais no curso de Pedagogia.
- Penso que as bibliografias trabalhadas no meu curso possibilitam construir perspectivas interculturais, mas acredito que poderiam conter, de forma mais significativa, referências bibliográficas de autoras/es negras/os e indígenas, de modo a ampliar os olhares e discussões sobre as questões étnico raciais.
- Penso que as bibliografias trabalhadas no meu curso não possibilitam, de forma significativa, construir perspectivas interculturais, na medida em que, dentre outros aspectos, não contemplam autoras/es negras/os, indígenas, dentre outros.
- Não tenho opinião formada sobre essas questões

18. Ao longo de sua formação no curso de Pedagogia, você teve conhecimento, ou ouviu falar em alguma das expressões listadas a seguir? Você poderá assinalar mais de um item.

- Educação e Relações Étnico-Raciais
- Educação e Interculturalidade
- Pedagogia Decolonial
- Descolonização curricular
- Epistemicídio
- Diversidade epistemológica
- Sulear
- Colonialidade do saber
- Não sei o que essas palavras/ expressões significam

19. Gostaríamos de saber qual a sua opinião em relação ao currículo do curso de Pedagogia (disciplinas obrigatórias e optativas, eventos, atividades extracurriculares, PPP etc.) no que se refere às questões étnico-raciais:

- Considero necessário realizar mudanças no atual currículo do curso de Pedagogia, no que se refere às questões étnico raciais
- Considero que não é necessário mudar nada no atual currículo do curso, no que se refere a tais abordagens
- Não tenho opinião formada sobre o currículo e por isso não sei o que é necessário ou não ser alterado.

19.1 Caso você tenha assinalado na pergunta anterior, que considera necessário realizar mudanças no atual currículo do curso de Pedagogia, quais mudanças você gostaria de sugerir?

**Perspectivas sobre a formação vivenciada no curso de Pedagogia/ UFU**

20. Você já participou de atividades no curso de Pedagogia que discutissem questões étnico-raciais, de gênero, classe social, etc? Se sim, marque as que já participou ou realizou.

- Disciplinas obrigatórias
- Disciplinas eletivas/optativas
- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid.
- Monografia ou Trabalho de Conclusão de Curso
- Programa de Educação Tutorial - PET
- Projetos de Iniciação Científica
- Eventos acadêmicos
- Projetos de Extensão
- Cine-debate, rodas de conversa, palestras, mesa redonda, etc.
- Estágio obrigatório
- Nunca participei de discussões que tratassem sobre as questões étnico-raciais, de gênero, classe social etc., no âmbito do curso de Pedagogia.
- Não sei dizer
- Outro:

21) Ao longo do seu curso de Pedagogia você teve acesso a discussões acadêmicas pautadas em textos de autoras (es) negras (os) e/ou indígenas? Você poderá assinalar mais de um item.

- Sim, ao longo do curso de Pedagogia tive acesso a textos de autoras/es negras/os
- Sim, ao longo do curso Pedagogia tive acesso a textos de autoras/es indígenas
- Não tive acesso a textos de autoras/es negras/os e/ou indígenas ao longo do curso de Pedagogia.
- Não sei dizer.

21.1 Caso a resposta ao item anterior seja afirmativa, indique as/os autoras/es:

22. Em sua opinião, considerando seu processo formativo em Pedagogia, com qual frequência você realiza disciplinas e/ou atividades em sala de aula, que tenham como referências autoras/es negras/os?

- Sempre
- Esporadicamente
- Quase nunca
- Nunca
- Não sei dizer

23. Em sua opinião, no que diz respeito às relações étnico-raciais, de gênero, classe social etc., e o seu processo formativo vivenciado na Pedagogia, você considera que:

- O curso trabalha com tais questões a partir de sua análise e discussão de forma a fazer parte de todo o currículo, tanto por meio das disciplinas e discussões realizadas em sala de aula, quanto pelas referências bibliográficas sugeridas e os princípios que orientam o projeto político pedagógico.
- O curso contempla tais questões destinando disciplinas específicas para análise e discussão dos temas.
- O curso contempla tais questões a partir de professoras/es que pesquisam sobre as temáticas.
- Não percebo um trabalho significativo com tais questões no curso.
- Não sei dizer.


24. Você gostaria de saber mais sobre nossa pesquisa e participar de rodas de conversa (de forma on-line, via Google Meet e/ou Zoom) sobre relações étnico-raciais e descolonização curricular?

- Sim
- Talvez, mas eu gostaria de saber mais a respeito.
- Não

**ANEXO A: PARECER COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP/UFU)**

## DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

## - DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO E DECOLONIALIDADE: OLHARES SOBRE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE**Pesquisador Responsável:** Vanessa T. Bueno Campos**Área Temática:****Versão:** 1**CAAE:** 30231220.8.0000.5152**Submetido em:** 25/03/2020**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação - UFU**Situação da Versão do Projeto:** Aprovado**Localização atual da Versão do Projeto:** Pesquisador Responsável**Patrocinador Principal:** Financiamento PróprioComprovante de Recepção:  PB\_COMPROVANTE\_RECEPCAO\_1489020