

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA**
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU): DESAFIOS E LIMITAÇÕES
PARA A FORMAÇÃO ANTIRRACISTA**



GEILSON BATISTA MATIAS

UBERLÂNDIA
2025

GEILSON BATISTA MATIAS

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS/ES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU):
DESAFIOS E LIMITAÇÕES PARA A FORMAÇÃO ANTIRRACISTA**

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em
Educação – PPGED/UFU da Universidade de
Uberlândia. Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas
Educativas, sob a orientação da Professor Dr.
Astrogildo Fernandes da Silva Júnior.

UBERLÂNDIA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de
Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

M433e Matias, Geilson Batista, 1969-
2025 A educação para as relações étnico-raciais na formação de professoras/es da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) [recurso eletrônico] : desafios e limitações para a formação antirracista / Geilson Batista Matias. - 2025.

Orientador: Astrogildo Fernandes da Silva Júnior.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.5049>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Silva Júnior, Astrogildo Fernandes da, 1966-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco Bibliotecário-
Documentalista - CRB-6/3408



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 24/2025/455, PPGED				
Data:	Quatro de agosto de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	16:45
Matrícula do Discente:	12313EDU038				
Nome do Discente:	GEILSON BATISTA MATIAS				
Título do Trabalho:	"A educação para as relações étnico-raciais na formação de professoras/es da Universidade Federal de Uberlândia (UFU): desafios e limitações para a formação antirracista"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"O LUGAR DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS: o que dizem os documentos, as/os docentes formadoras/es e as/os egressas/os"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/conference/rooms/astrogildo-fernandes-da-silva-junior>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Danilo Rabelo - UFG; Sávio Gonçalves dos Santos - UNIUBE; Jane Maria dos Santos Reis - FATRA; Cairo Mohamad Ibrahim Katrib - UFU e Astrogildo Fernandes da Silva Júnior - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), 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.

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

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 **Astrogildo Fernandes da Silva Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 05/08/2025, às 11:41, 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 **Savio Gonçalves dos Santos, Usuário Externo**, em 05/08/2025, às 20:55, 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 **Cairo Mohamad Ibrahim Katrib, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/08/2025, às 06:00, 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 **Danilo Rabelo, Usuário Externo**, em 06/08/2025, às 10:50, 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 **Jane Maria dos Santos Reis, Usuário Externo**, em 06/08/2025, às 15:22, 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, informando o código verificador **6545410** e o código CRC **EA16B3C7**.

Dedico este trabalho a minha mãe, Ivani da Cruz Matias (In Memoriam); a minha bisavó, Maria Alexandrina da Conceição e minha avó, Antônia Maria da Cruz (In Memoriam), mulheres pretas e fortes que me moldaram com a sua ancestralidade que carrego com orgulho e que me trouxe até aqui. Ao meu pai João Batista Matias; a meu filho Caio Darwison da Costa Matias; a Layde Maria Camões Peixoto Matias (In Memoriam), Gustavo Henrique Malaquias, Eleusa Cristina de Brito e familiares, que me acolheram em Uberlândia – MG, sem os quais nada disso teria sido possível; ao meu orientador Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, aos amigos de jornada de Doutorado; e funcionários da UFU, pelo enorme apoio em todas as etapas a galgar no decorrer desta caminhada.

AGRADECIMENTOS

O trabalho iniciado em 2023 se aproxima do fim e eu não poderia esquecer todas as pessoas que contribuíram nessa conquista, porque ela está longe de ser individual. Manifesto os meus agradecimentos a todas (os) que contribuíram direta e indiretamente na realização deste Doutorado.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, pelo apoio, incentivo, paciência que sempre teve comigo, pelos ensinamentos e pelas horas de leituras gastas no meu trabalho, que possibilitaram percorrer esse período com confiança. A você, meu carinho, gratidão e admiração pessoal e profissional.

Aos meus pais Ivani da Cruz Matias (in memória), e João Batista Matias, que desde sempre estiveram ao meu lado, agradeço por todo amor, atenção, educação, valores, incentivo nos estudos e apoio nessa jornada, para que eu sempre dedicasse o melhor de mim em tudo o que eu me propusesse a fazer. Ao meu filho Caio Matias, agradeço por estar constantemente ao meu lado, me dando força mesmo distante fisicamente, encorajando nos desafios enfrentados nesse período.

Ao meu grande amigo Gustavo Henrique Malaquias, pelo gesto fraterno de me proporcionar o acolhimento em Uberlândia/MG, me encorajando nos desafios enfrentados nesse período.

As(os) colegas de Doutorado, e assim destaco Cleberson Pinelli Ribeiro, e a todas(os), pelas amizades construídas, companheiros de tantos momentos vividos em Uberlândia.

À Prof.^a Dra. Jane Maria dos Santos Reis, Prof. Dr. Cairo Mohamad Ibrahim Katrib, que participaram da qualificação, oportunizando um suleamento desta pesquisa por meio de intervenções que promoveu mais decolonialidade a nossa tese. Ao Prof. Dr. Bruno Gonçalves Borges, Prof.^a Dra. Sandra Gonçalves Vilas Bôas e Prof. Dr. Eloy Alves Filho, professoras(es), amigos e parceiros que fizeram parte de minha formação e vão continuar presentes na minha vida, sou grato por todo auxílio. Em especial a Rosa Maria Lopes Bettio Furtado amiga que me acompanha em diversas jornadas por todo empenho e humanidade no atendimento dispensado o meu muito obrigado.

À Secretaria do PPGED/UFU, nas pessoas do James Madson Mendonça e Ali Ahmad Smidi, a quem agradeço o atendimento cordial no decorrer do Doutorado, por todo apoio, amizade e confiança sempre a mim depositada. Aos meus amigos de Dourado e todos familiares, que sempre me incentivaram, me escutaram e me deram forças para conseguir chegar ao fim dessa etapa. A todos vocês. Muito obrigado!

[...] todo o universo encontra-se contido em nós” (Morin, 2007, p. 89).

RESUMO

Esta pesquisa optou por uma escrita que faz analogia a uma peça teatral, inspirada em uma perspectiva contra-hegemônica. Ao longo do percurso, enfatiza-se a necessidade de que os subalternizados historicamente falem e sejam ouvidos, por meio dos atos e cenas que compõem a investigação. A pesquisa, de abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), investiga a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nos cursos de formação de professoras(es) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Santa Mônica. A análise fundamenta-se na pesquisa documental e bibliográfica, examinando os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), fichas de disciplinas e ementas. O estudo adota uma perspectiva decolonial e afrodiaspórica, privilegiando epistemologias do Sul Global e saberes de intelectuais negras(os). Tendo como tese: A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na formação de professoras e Professoras/es da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) ainda enfrenta desafios e limitações, para contribuir para uma formação antirracista, apesar da existência de marcos legais e diretrizes curriculares. O objetivo geral da pesquisa é analisar o lugar da ERER na formação inicial de professoras(es), considerando a influência da colonialidade do conhecimento e os desafios para uma educação antirracista. Os objetivos específicos incluem: i: apresentar um olhar histórico, em uma perspectiva decolonial e afrodiaspórica, sobre a resistência de pessoas negras até a implementação da Lei 10.639/03 e a Educação Para as Relações Étnico-Raciais; ii aprofundar os estudos teóricos que nos ajudam a refletir sobre a educação para as relações étnico-raciais e a decolonialidade; iii: apresentar e refletir sobre o cenário da pesquisa, a Universidade Federal de Uberlândia, focando nos Cursos de Licenciatura ofertados no Campus Santa Mônica; iv: analisar o lugar das relações étnico raciais nos PPCs e fichas de disciplinas dos Cursos investigados. O referencial teórico se baseia nos estudos de Frantz Fanon (1968; 1969; 2008; 2010; 2020), Grada Kilomba (2008; 2019) e Kabengele Munanga (1996; 2004; 2005; 2008; 2013), que discutem raça, racismo e a construção do conhecimento a partir de perspectivas antirracistas. Além disso, autores como Luiz Gama, Maria Firmina dos Reis, Abdias do Nascimento, Conceição Evaristo e Sueli Carneiro fortalecem a crítica à invisibilização do pensamento negro e indígena no ensino superior. Os resultados indicam que, apesar da existência de marcos legais como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, a *inclusão* da ERER nos cursos de licenciatura da UFU ainda é limitada. As disciplinas que abordam as diferenças não garantem uma formação antirracista ampla e transversal. Observa-se também um descompasso entre as pesquisas realizadas por docentes e os conteúdos efetivamente ministrados nos cursos de formação inicial. Concluiu-se que seria importante a revisão dos PPCs para ampliar a carga horária dedicada às relações étnico-raciais, a inserção de autoras(es) negras(os) e indígenas nas bibliografias e o fortalecimento de debates críticos sobre racismo, colonialidade e diversidade cultural. Outra consideração refere-se à necessidade de uma reestruturação curricular nas licenciaturas da UFU, para que a educação antirracista se torne, de fato, um eixo estruturante. Tal transformação exige superar a lógica fragmentada das disciplinas — um legado colonial que compartimentaliza o saber — em favor de abordagens que promovam a transversalidade e a interdisciplinaridade. Esse processo implica a valorização radical dos conhecimentos afro-diaspóricos e indígenas e a adoção de metodologias pedagógicas que incentivem o protagonismo de pessoas historicamente marginalizadas, aquilombando os saberes e as práticas formativas. Por fim, reforça-se a importância de ações institucionais que incentivem a formação continuada de docentes e pesquisadoras(es) comprometidos com a desconstrução da colonialidade do saber, visando um ensino superior mais crítico.

Palavras-chave: Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER); Formação de professoras(es); Decolonialidade; Licenciatura (UFU); Antirracismo.

ABSTRACT

This research chose a writing style that draws an analogy to a play, inspired by a counter-hegemonic perspective. Throughout the course, the need for historically subalternized people to speak and be heard is emphasized through the acts and scenes that make up the investigation. The research, with a qualitative approach (Bogdan; Biklen, 1994), investigates the implementation of Education for Ethnic-Racial Relations (ERER) in teacher training courses at the Federal University of Uberlândia (UFU), Santa Mônica Campus. The analysis is based on documentary and bibliographical research, examining the Pedagogical Course Projects (PPCs), subject files and syllabi. The study adopts a decolonial and Afro-diasporic perspective, privileging epistemologies of the Global South and the knowledge of black intellectuals. The thesis is: Education for Ethnic-Racial Relations (ERER) in the training of teachers at the Federal University of Uberlândia (UFU) still faces challenges and limitations in contributing to an anti-racist education, despite the existence of legal frameworks and curricular guidelines. The general objective of the research is to analyze the place of ERER in the initial training of teachers, considering the influence of the colonality of knowledge and the challenges for an anti-racist education. The specific objectives include: i) deepening studies on ERER and decoloniality; ii) mapping the undergraduate courses at UFU and their approaches to ethnic-racial relations; iii) examine the PPCs and disciplines regarding the presence of ERER. The theoretical framework is based on the studies of Frantz Fanon (1968; 1969; 2008; 2010; 2020), Grada Kilomba (2008; 2019) and Kabengele Munanga (1996; 2004; 2005; 2008; 2013), who discuss race, racism and the construction of knowledge from anti-racist perspectives. In addition, authors such as Luiz Gama, Maria Firmina dos Reis, Abdias do Nascimento, Conceição Evaristo and Sueli Carneiro strengthen the criticism of the invisibilization of black and indigenous thought in higher education. The results indicate that, despite the existence of legal frameworks such as Law No. 10.639/2003 and Law No. 11.645/2008, the inclusion of ERER in UFU undergraduate courses is still limited. The disciplines that address differences do not guarantee broad and transversal anti-racist training. There is also a mismatch between the research conducted by professors and the content taught in initial training courses. In view of this, the research recommends reviewing the PPCs to increase the workload dedicated to ethnic-racial relations, the inclusion of black and indigenous authors in the bibliographies, and the strengthening of critical debates on racism, colonality, and cultural diversity. In addition, it is essential to promote greater coordination between courses and disciplines to ensure more equitable and inclusive teacher training. The research highlights the need for a profound curricular restructuring in UFU undergraduate courses, so that anti-racist education becomes, in fact, a structuring axis. Such a transformation requires overcoming the fragmented logic of disciplines — a colonial legacy that compartmentalizes knowledge — in favor of approaches that promote transversality and interdisciplinarity. This process implies the radical valorization of Afro-diasporic and indigenous knowledge and the adoption of pedagogical methodologies that encourage the protagonism of historically marginalized people, making knowledge and training practices part of quilombola communities. Finally, the importance of institutional actions that encourage the continued training of teachers and researchers committed to deconstructing the colonality of knowledge is reinforced, aiming at a more critical higher education.

Keywords: Education for Ethnic-Racial Relations (ERER); Teacher Education; Decoloniality; UFU; Antiracism.

RESUMEN

Esta investigación eligió un estilo de escritura que traza una analogía con una obra de teatro, inspirado en una perspectiva contrahegemónica. A lo largo del curso, se enfatiza la necesidad de que quienes han sido históricamente subalternizados hablen y sean escuchados a través de los actos y escenas que conforman la investigación. La investigación, que utiliza un enfoque cualitativo (Bogdan; Biklen, 1994), investiga la implementación de la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) en los cursos de formación docente de la Universidad Federal de Uberlândia (UFU), Campus Santa Mônica. El análisis se basa en una investigación documental y bibliográfica, examinando los Proyectos Pedagógicos del Curso (PPC), las fichas de las asignaturas y los programas de estudio. El estudio adopta una perspectiva decolonial y afrodiaspórica, privilegiando las epistemologías del Sur Global y el conocimiento de los intelectuales negros. La tesis es: La Educación para las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) en la formación docente de la Universidad Federal de Uberlândia (UFU) aún enfrenta desafíos y limitaciones para contribuir a la formación antirracista, apesar de la existencia de marcos legales y directrices curriculares. El objetivo general de la investigación es analizar el lugar de la ERER en la formación inicial docente, considerando la influencia de la colonialidad del conocimiento y los desafíos para una educación antirracista. Los objetivos específicos incluyen: i) profundizar los estudios sobre ERER y la decolonialidad; ii) mapear los cursos de grado de la UFU y sus enfoques sobre las relaciones étnico-raciales; iii) examinar los PPC y las disciplinas con respecto a la presencia de ERER. El marco teórico se basa en los estudios de Frantz Fanon (1968; 1969; 2008; 2010; 2020), Grada Kilomba (2008; 2019) y Kabengele Munanga (1996; 2004; 2005; 2008; 2013), quienes discuten raza, racismo y la construcción de conocimiento desde perspectivas antirracistas. Además, autores como Luiz Gama, Maria Firmina dos Reis, Abdias do Nascimento, Conceição Evaristo y Sueli Carneiro fortalecen la crítica a la invisibilización del pensamiento negro e indígena en la educación superior. Los resultados indican que, apesar de la existencia de marcos legales como la Ley n.º 10.639/2003 y la Ley n.º 11.645/2008, la inclusión de ERER en los cursos de pregrado de la UFU aún es limitada. Las disciplinas que abordan las diferencias no garantizan una formación antirracista amplia y transversal. Existe, además, una discrepancia entre la investigación realizada por el profesorado y el contenido efectivamente impartido en los cursos de formación inicial. En vista de esto, la investigación recomienda revisar los PPC para aumentar el número de horas dedicadas a las relaciones étnico-raciales, incluyendo autores negros e indígenas en las bibliografías, y fortalecer los debates críticos sobre racismo, colonialidad y diversidad cultural. Además, es esencial promover una mayor coordinación entre cursos y disciplinas para asegurar una formación docente más equitativa e inclusiva. La investigación destaca la necesidad de una profunda reestructuración curricular en los programas de grado de la UFU, para que la educación antirracista se convierta, de hecho, en un eje estructurante. Dicha transformación requiere superar la lógica fragmentada de las disciplinas —un legado colonial que compartimenta el conocimiento— en favor de enfoques que promuevan la transversalidad y la interdisciplinariedad. Este proceso implica la valorización radical del conocimiento afrodiaspórico e indígena y la adopción de metodologías pedagógicas que fomentan el protagonismo de las personas históricamente marginadas, incorporando conocimientos y prácticas formativas de los quilombos. Finalmente, se refuerza la importancia de las acciones institucionales que fomentan la formación continua de docentes e investigadores comprometidos con la deconstrucción de la *colonialidad* del conocimiento, con miras a una educación superior más crítica.

Palabras clave: Educación para las Relaciones Étnico-Raciales (ERER); Formación docente; Decolonialidad; Licenciatura (UFU); Antirracismo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização da cidade de Uberlândia.....	102
Figura 2: Universidade Federal de Uberlândia(UFU).....	105
Figura 3: Campus Santa MônicaUFU/MG.....	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Gráfico 1: Número de ingressantes em cursos de graduação na rede federal – Brasil 2012-2022.....	101
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Síntese com as técnicas de pesquisa adotadas no desenvolvimento da tese após mudança metodológica.....	37
Quadro 2-	Marco legal e político das relações étnico-raciais na educação e sua relevância na formação de professoras(es).....	62
Quadro 3-	A diversidade étnico-racial presente no município de Uberlândia – MG	103
Quadro 4-	Cursos de Licenciatura e Bacharelado na Universidade Federal de Uberlândia.....	115
Quadro 5-	Cursos de Bacharelado e Licenciaturas no Campus Santa Mônica, ano 2024.....	115
Quadro 6-	Caracterização dos Cursos de Licenciaturas UFU/Campus Santa Mônica	116
Quadro 7-	Resumo dos Cursos de Licenciatura – Campus Santa Mônica (UFU).....	123
Quadro 8-	Os componentes curriculares e as relações étnico-raciais dos cursos de Licenciaturas UFU/Campus Santa Mônica.....	128
Quadro 9-	Ementa do componente curricular: Arte no Brasil.....	132
Quadro 10-	Ementa do componente curricular: Cultura Afro-Brasileira.....	133
Quadro 11-	Ementa do componente curricular: Negros, Nação e Cidadania no Brasil.....	133
Quadro 12-	Ementa do componente curricular: PROINTER III: Filosofia e Diversidades.....	134
Quadro 13-	Ementa do componente curricular: Educação Geográfica, Currículo e Cultura Brasileira.....	135
Quadro 14-	Ementa do componente curricular: Ensino de Geografia Afro-Brasileira.....	136
Quadro 15-	Ementa do componente curricular: Cultura Afro-brasileira e Resistência Escrava.....	137
Quadro 16-	Ementa do componente curricular: História da África.....	137
Quadro 17-	Ementa do componente curricular: Projetos Interdisciplinares - Civilização e	

	Cultura em Língua Espanhola.....	138
Quadro 18-	Ementa do componente curricular: PROINTER IV – Diálogo Intercultural e Ações.....	139
Quadro 19-	Ementa do componente curricular: Educação, Cidadania e Diversidade	139
Quadro 20-	Ementa do componente curricular: Literatura Brasileira – Poesia I	141
Quadro 21-	Ementa do componente curricular: Oficina de Prática Pedagógica - PROINTER IV.....	141
Quadro 22-	Ementa do componente curricular: Currículos e Culturas Escolares	143
Quadro 23-	Ementa do componente curricular: Racismo e Educação: Desafios para a Formação Docente	144
Quadro 24-	Ementa do componente curricular: Prointer IV – Ação Docente, Diversidade e <i>Inclusão</i>	146
Quadro 25-	Ementa do componente curricular: PROINTER III – Projetos Interdisciplinares III.....	146
Quadro 26-	Objetivos e formação do perfil das egressas(os) dos cursos de Licenciaturas UFU/Campus Santa Mônica segundo seus PPCs.....	153
Quadro 27-	Os componentes curriculares e as relações étnico-raciais dos cursos de Licenciaturas UFU/Campus Santa Mônica X Formadoras(es), e suas Pesquisas para a ERER.....	170

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACC	Atividades Acadêmico-científico-culturais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Conteúdo Básico Curricular
CC	Componente Curricular
CDB	Campus Dom Bosco
CDT	Centro de Desenvolvimento Tecnológico
CES	Câmara de Educação Superior
CEUFE	Centro Universitário Federal
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CH	Carga horária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONEP	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CONGRAD	Conselho de Graduação
CONSUN	Conselho Universitário
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DGP	Diretório de Grupos de Pesquisa
DIFDO	Divisão de Formação Docente
DIREN	Diretoria de Ensino
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ETFPB	Escola Técnica Federal da Paraíba
FACED	Faculdade de Educação
FATRA	Faculdade do Trabalho
FUNDESCOLA	Fundo de Desenvolvimento da Escola.
GEPEGH	Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia e História.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ILEEL	Instituto de Letras e Linguística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MMIRJDH	Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos
MMIRJDH	Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
IPEAFRO	Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros
FCP	Fundação Cultural Palmares

IPCN	Instituto de Pesquisa das Culturas Negras
NNS	Núcleo Negro Socialista
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
TEN	Teatro Experimental do Negro
MUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
MNU	Movimento Negro Unificado
MAN	Museu de Arte Negra
PAAES	Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior
PAIES	Programa de Acesso ao Ensino Superior
ESEBA	Escola de Educação Básica
ESTES	Escola Técnica de Saúde
CONSUN	Conselho Universitário
SETA	Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista
IPEC	Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
CTEM	Ciências, Tecnologias, Engenharias, Matemática
USP	Universidade de São Paulo
CNE	Conselho Nacional de Educação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UNIVAMP	Universidade Estadual de Campinas
UnU	Universidade de Uberlândia
PIDE	Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
PPI	Pretos, Pardos e Indígenas
CONGRAD	Conselho de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia
NEI	Núcleo de Estudos Indígenas
PcD	Pessoas com Deficiência
SISU	Sistema de Seleção Unificada
CNE	Conselho Nacional de Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BNC	Base Nacional Comum Curricular
CENA	Cada uma das situações ou momentos da evolução de um enredo (pesquisa).
ATO	Unidades que compõem uma parte da pesquisa.
PROINTER	Projetos Interdisciplinares
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
SEILIC	Seminário Institucional das Licenciaturas
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais

SUMÁRIO

1. PRIMEIRO ATO “UBUNTU” - "eu sou porque nós somos".	20
Cena 1.1 – Se apresentando ao público: um pouco do que sou, de onde vim e para onde vou.	22
Cena 1.2 : A ERER na Formação Inicial da UFU (Campus Santa Mônica): desafios, delimitação dos objetivos da pesquisa.	26
Cena 1.3 : “O Atlântico Negro: suleando os conhecimentos” como desnudar o processo de implementação da educação para as relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura da UFU.	29
Cena 1.4 A arquitetura da cena: a organização da pesquisa	40
2. SEGUNDO ATO “PALMARES FAZENDO LIBERDADE, RESISTÊNCIAS NEGRAS: UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE LUTAS E CONQUISTAS”	44
Cena 2.1 “O Baobá do Conhecimento, raízes de nossa formação: reiterando a justificativa da importância do olhar histórico”	45
Cena 2.2. “Ancestralidades Insurgentes: presenças que reconfiguram a História”	49
Cena 2.3 “Quilombo Epistêmico, Educação e Afirmação da Negritude”: processo de resistência no século XX e XXI: a promulgação da Lei 10.639/03”.	51
3. TERCEIRO ATO “TRAZENDO À CENA AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS EM PERSPECTIVA DECOLONIAL: NOS SAPATOS DAS BASES e AQUILOMBANDO OS CONHECIMENTOS”	69
Cena 3.1 – As marcas do colonialismo e a consolidação do poder.	71
Cena 3.2 A transformação das relações do saber: a negação ou invisibilidade do conhecimento produzido por povos marginalizados.	75
Cena 3.3 – A colonialidade do ser: marcas do colonialismo e do racismo.	84
4. QUARTO ATO “TERRITÓRIO CURRÍCULAR EM DISPUTA, CAMINHOS DECOLONIAIS NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, MG COMO CENÁRIO DA PESQUISA”	96
Cena 4.1 O panorama das universidades brasileiras: mudanças e permanências e os dilemas e disputas em torno de uma universidade antirracista.	97
Cena 4.2 Um olhar histórico sobre a Universidade Federal de Uberlândia.	103
Cena 4.3 A Formação de Professoras/es: os diferentes Cursos de Licenciatura no Campus Santa Mônica partir das Diretrizes Curriculares	114
5. QUINTO ATO “AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE LICENCIATURA INVESTIGADOS”	121
Cena 5.1 A temática das Relações Étnico-Raciais nas disciplinas dos diferentes cursos	123

Cena 5.2	Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura campus – UFU.	127
Cena 5.3	Disciplinas dos cursos pesquisados com componentes curriculares relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de licenciaturas UFU/Campus SantaMônica.....	129
Cena 5.4	Conhecendo o lugar das Relações Étnico-Raciais nos PPCs.	155
Cena 5.5	Aproximações e distanciamentos dos PPCS em relação às questões étnico-raciais	168
6. SEXTO ATO	“As contribuições da pesquisa às margens, do Sul Global, que tensionam os limites do pensamento hegemônico”.....	175

1. PRIMEIRO ATO “UBUNTU” - "EU SOU PORQUE NÓS SOMOS".

(As cortinas se abrem lentamente, revelando um palco simples, mas iluminado por um foco de luz que simboliza o conhecimento. Uma projeção ao fundo exibe o título da tese: "A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU): DESAFIOS E LIMITAÇÕES PARA A FORMAÇÃO ANTIRRACISTA". Uma voz em off, solene e convidativa, preenche o espaço.)

"Senhoras e senhores, educadoras e educadores, pesquisadoras e pesquisadores, sejam bem-vindos ao palco do saber. Esta noite, ou neste dia, descerraremos as cortinas não apenas para uma tese de doutorado, mas para uma profunda reflexão que se desenrola como uma peça teatral, em atos e cenas. Uma jornada que busca iluminar os caminhos da Educação para as Relações Étnico-Raciais na formação de professoras e professores da Universidade Federal de Uberlândia. Preparem-se para um espetáculo de ideias, tensões e esperanças, onde cada ato é um convite à desobediência epistêmica e à construção de um futuro mais justo e plural. A performance começa agora."

Nesta pesquisa, alinhamos nossa abordagem à noção de desobediência epistêmica proposta por Mignolo (2017), ao questionar a epistemologia, a ciência e a formação inicial de professoras(es), hegemônica que têm predominado no Brasil. E nesta perspectiva promover uma reflexão sobre saberes decoloniais e afrocentrados, tomando como referência a filosofia africana do ubuntu. Buscamos construir uma percepção de mundo que vá além da visão eurocêntrica, ocidental, branca, cristã, cis e masculina, frequentemente tratada como única referência de existência. Entendemos ainda, que a partir da dimensão da linguagem, passamos a refletir sobre a palavra. Escrever é um recurso para torna-se autora(or), e não mais objeto, o exótico, o não humano, o hierarquicamente inferior.

É ter o poder de contar suas próprias palavras: “eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou” (KILOMBA, 2019, p.28). Na escrita desta pesquisa, nos detemos a pensar a palavra tanto através da fala, dessa fala que se desdobra em um silêncio imposto ou em vozes torturadas, quanto da dimensão em que ela vai se debruçar sobre o escrever, pois a escrita converte-se em um ato político. Existindo tensões quando utilizamos palavras que assumem o gênero masculino, entre elas: sujeito, objeto e outro; mestiço e mulato, relativas à racialização. Assim, reafirmamos a importância de uma postura crítica e insurgente: sejamos desobedientes!

Esta reafirmação parte do que acreditamos, que trazemos juntos a nós aqueles que nos antecederam e o que somos hoje, são frutos de lutas vividas como ressalta Evaristo, Conceição em Poemas da recordação e outros movimentos:

Todos as manhãs junto ao nascente dia ouço minha voz-banzo, âncora dos navios de nossa memória. E acredito, acredito sim que os nossos sonhos protegidos pelos lençóis da noite ao se abrirem um a um no varal do novo tempo escorrem as nossas lágrimas fertilizando toda a terra onde negras sementes resistem reamanhecendo esperança em nós. (Evaristo, 2008).

As palavras de Conceição Evaristo ecoam uma força ancestral! Essa "voz-banzo", ancestral e persistente, ressoa profundamente com a experiência de ser professor/a, especialmente quando se assume o compromisso com a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Assim como a voz que ecoa a memória da diáspora, a voz do professor negro ou da professora negra, ou daquele/a que se alia a essa luta, carrega a responsabilidade de ancorar os estudantes na história, nas lutas e nas resistências do povo negro. E a imagem dos sonhos, protegidos pela noite e abertos no "varal do novo tempo", é uma metáfora poderosa para o potencial transformador da educação. Cada sonho ali exposto, ao escorrer as lágrimas da história – as dores da escravização, do racismo, da injustiça –, fertiliza o presente. Nós, Professoras/es e professoras, somos os jardineiros dessa terra, onde as "negras sementes" – o potencial, a cultura, a identidade de nossos estudantes negros e negras – resistem e reamanhecem como esperança.

Assim como a voz-banzo conecta o passado ao presente, nosso trabalho como educadores é criar pontes entre a memória ancestral e a construção de um futuro mais justo. Acreditamos, assim como Conceição Evaristo, na força germinadora dessas lágrimas e na resiliência dessas sementes. Ser professor, nesse contexto, é ser um agente ativo nesse reamanhecer da esperança, nutrindo as potencialidades de cada estudante para que floresçam em toda a sua beleza e força

Pois ser professora(or), passa por estratégia do esperar e dialoga diretamente com o que propõe bell hooks:

Ensinar é um ato teatral. É esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar os aspectos únicos de cada turma. Para abraçar o aspecto teatral do ensino, temos que interagir com a "plateia", de pensar na questão da reciprocidade. Os Professoras/es não são atores no sentido tradicional do termo, pois nosso trabalho não é um espetáculo. Por outro lado, esse trabalho deve ser um catalisador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar partes ativas no aprendizado. (hooks, 2021a, p. 16)

Inspirados no ato teatral, concebemos essa tese como uma peça teatral, estrutura-se em "atos" e "cenas" para desvelar a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na formação de professores da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O "Primeiro Ato", intitulado "UBUNTU", introduz o autor, sua trajetória como pesquisador e a delimitação dos objetivos da pesquisa. O "Segundo Ato", "PALMARES FAZENDO LIBERDADE, RESISTÊNCIAS NEGRAS", apresenta um olhar histórico sobre a resistência negra até a implementação da Lei 10.639/03 e a ERER, contextualizando as lutas e conquistas do movimento negro. O "Terceiro Ato",

"TRAZENDO À CENA AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS EM PERSPECTIVA DECOLONIAL", aprofunda os estudos teóricos sobre questões étnico-raciais e decolonialidade, abordando as marcas do colonialismo e a colonialidade do poder, do saber e do ser. O "Quarto Ato", "TERRITÓRIO CURRÍCULAR EM DISPUTA, CAMINHOS DECOLONIAIS NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS", foca na UFU como cenário da pesquisa, analisando o panorama das universidades brasileiras e os cursos de licenciatura do Campus Santa Mônica. Por fim, o "Quinto Ato", "AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE LICENCIATURA INVESTIGADOS", analisa o lugar das relações étnico-raciais nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e fichas de disciplinas, revelando avanços e lacunas na formação antirracista. Essa estrutura em "atos" e "cenas" busca, evidenciar uma "desobediência epistêmica" à rigidez acadêmica tradicional, configurando-se como um ato político alinhado à necessidade de se desvincular das formas da modernidade e colonialidade.

Assim como uma peça teatral, em que a vida é composta de cenas que vamos apresentando no decorrer de aproximações e distanciamentos ao público que são as nossas trajetórias. Inspirado em uma perspectiva contra-hegemônica, o que perpassará ao longo da tese é a necessidade do subalternizado falar e ser ouvido. E nesta perspectiva apresentamos a primeira cena a seguir.

CENA 1.1 – Se apresentando ao público: um pouco do que sou, de onde vim e para onde vou.

O meu nome é Geilson....

(As luzes do palco se concentram em um único ponto, onde o autor, Geilson Batista Matias, surge. há um silêncio expectante na plateia. ele olha diretamente para o público, com um semblante que mistura seriedade e acolhimento.)

No exercício de registrar aspectos da minha história ressalto o processo de escolarização, alguns desafios travados, aspectos da minha vida profissional, enfim o trajeto do tornar-se pesquisador inspirado por intelectuais decoloniais e afrodiaspóricos¹. Em cada fase de minha vida, consegui agregar teoria e prática na construção de minha maturidade e equilíbrio como agente transformador e político, consciente de meu papel na sociedade em que vivo. Fui aprendendo a resistir e a existir.

Quando penso no lugar de onde vim, logo me vêm à mente vários sentidos, o perfume da brisa do mar, o sol nascendo bem cedo, vindo antes uma chuva passageira, o sabor das frutas, o som

¹ Ser afrodiaspórico significa pertencer às comunidades descendentes da diáspora africana, mantendo vínculos culturais, identitários e históricos com a ancestralidade africana, construídos a partir de experiências de deslocamento e resistência (GONZÁLEZ, 2005).

das ondas quebrando e imagino de pronto quem sou eu. Imagino a todas essas sensações, quando leio HILL (2015):

Eu gostaria de desenhar um mapa dos lugares onde vivi. Colocaria Bayo e faria um longo traço, em vermelho, até o mar. Linhas azuis representariam as viagens pelo oceano. Não haveria elefantes no lugar de cidades, mas sim de guinéus feitos com o ouro das minas da África, uma mulher equilibrando frutas na cabeça, outra com saquinhos azuis de remédios, uma criança lendo e as colinas verdes de Serra Leoa, terra de minhas chegadas e partidas (Hill, 2015, p. 395)

Nasci em João Pessoa, Paraíba, no dia 6 de setembro de 1969. A cidade, conhecida por sua beleza litorânea e por ser o ponto mais oriental das Américas, foi o cenário do meu nascimento. Único dos cinco filhos a nascer em casa, fui acolhido no quarto de meus avós maternos. Sou neto de uma mulher negra, descendente de escravizados, cuja força e resiliência moldaram minha identidade. A história de minha bisavó, que conquistou a liberdade por meio de seus dotes culinários, é um legado que me inspira a lutar por uma sociedade mais justa e igualitária.

A história de meus pais, avós e bisavós, marcada pela luta contra a discriminação, despertou em mim a consciência social e o desejo de contribuir para a construção de um mundo mais equitativo. Herdei a força de ancestrais que romperam as correntes da escravidão. Minha história se entrelaça com a luta por justiça e igualdade, um legado que carrego com orgulho.

Minha infância, embora marcada por limitações financeiras, foi repleta de aprendizado e superação. As brincadeiras simples da comunidade e o estudo árduo tornaram-se meus refúgios. A responsabilidade de auxiliar a família, desde cedo, moldou meu caráter e me impulsionou a buscar o conhecimento. A figura materna, uma mulher forte e determinada, foi fundamental para minha formação, inspirando-me a superar obstáculos e a contribuir para a comunidade.

Minha trajetória escolar foi marcada pela busca constante por conhecimento e por experiências enriquecedoras. Desde cedo, demonstrei interesse em aprender e me envolver em diversas atividades. A escola não era apenas um lugar para estudar, mas também um espaço de socialização e desenvolvimento pessoal. A escola foi o meu segundo lar, um universo de descobertas e de infinitas possibilidades. A participação em grupos e projetos extracurriculares, como o grupo de jovens da comunidade, contribuiu significativamente para minha formação integral. A sede por conhecimento me impulsionou a explorar novos horizontes e a me conectar com o mundo ao meu redor. As aulas, as brincadeiras e as atividades extracurriculares moldaram minha personalidade e me prepararam para os desafios da vida.

Na continuação da minha vida escolar, o ensino médio se efetivou na Escola Técnica Federal da Paraíba. A aprovação na Escola Técnica Federal da Paraíba marcou um novo capítulo em minha vida. A experiência de conciliar o ensino médio técnico em Edificações com a convivência com pessoas de diferentes origens sociais e a imersão em um ambiente acadêmico de excelência foi

transformadora. Foi durante essa fase que despertei minha paixão pelas Letras, impulsionado por uma professora que soube despertar em mim o prazer pela leitura e pela escrita. A experiência de pesquisa e apresentação de seminários sobre grandes obras literárias consolidou meu interesse pela área e me direcionou para uma carreira na área de Humanidades.

Iniciei minha jornada acadêmica com o ingresso no curso de Engenharia Civil na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Entretanto, a paixão pela construção civil me levou a buscar experiências práticas no mercado de trabalho, o que me afastou da graduação. Durante minhas primeiras férias como técnico em edificações, recebi uma proposta de trabalho em Brasília que culminou em minha mudança para a capital federal.

Nessa nova etapa, ingressei no Ministério da Educação como técnico em políticas educacionais. A experiência despertou meu interesse pela área, mas a incompatibilidade entre a carga horária do cargo e os horários dos cursos de Letras na Universidade de Brasília impossibilitaram a continuidade dos estudos.

Após alguns anos e mudanças pessoais significativas, matriculei-me no curso de Letras no Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). A graduação foi marcada por desafios e perdas, mas também por conquistas e amadurecimento. A conclusão do curso e a criação do filho sozinho representaram momentos de grande superação.

A partir daí, combinei a atuação como professor universitário com a participação em projetos de cooperação técnica no âmbito do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). A experiência no Ministério do Trabalho e Emprego, com foco em qualificação profissional, ampliou meu repertório e me permitiu contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas.

O ingresso na Universidade de Brasília como Professor Pesquisador representou um marco em minha carreira. A vivência em um ambiente de pesquisa intenso e a oportunidade de conviver com grandes pesquisadores estimularam meu desejo de aprofundar meus estudos e compartilhar meus conhecimentos.

A busca por um mestrado em Educação surgiu da necessidade de formalizar minhas experiências e contribuir para a transformação social. O interesse em políticas públicas para o turismo sustentável e a educação, aliado à minha trajetória profissional, me impulsionaram a buscar um programa de pós-graduação que me permitisse aliar teoria e prática.

No entanto, desafios profissionais e pessoais impediram a continuidade do mestrado. Mesmo assim, a experiência acumulada ao longo dos anos me proporcionou uma base sólida para seguir atuando como professor e pesquisador, buscando sempre contribuir para a formação de novos profissionais e para o desenvolvimento de projetos que promovam a *inclusão* e a justiça epistêmica.

Em 2017, mudei para Uberlândia e iniciei o processo seletivo para o Mestrado em Educação

tanto na UNIUBE quanto na UFU. Embora aprovado em ambos, optei por cursar o mestrado na UNIUBE, onde já havia iniciado como estudante especial em 2018. A partir da minha experiência profissional e da literatura negro-brasileira, desenvolvi uma pesquisa que buscava compreender como trabalhar a literatura negro-brasileira no contexto escolar, visando à promoção da educação para as relações étnico-raciais. A hipótese central da pesquisa era que a literatura negro-brasileira poderia contribuir para a descolonização do currículo e para o protagonismo negro em sala de aula.

A opção pela temática tem relação direta com aspectos da minha vida pessoal. Ressalto que a trajetória de um indivíduo negro, pobre e nordestino, como eu, é marcada por múltiplas identidades que se entrelaçam com os fenômenos da exclusão social, do preconceito e da discriminação racial. Além da questão pessoal, a vida profissional foi marcada por diversas experiências em educação, desde a atuação em projetos como o MEC-PNUD e a qualificação profissional no MTE até a docência em instituições como a Faculdade Caiçaras e a FATRA. Essas experiências me levaram a questionar como poderia contribuir de forma mais efetiva para a melhoria da qualidade² do ensino, especialmente no que diz respeito à formação docente.

A partir de minha vivência pessoal e profissional, desenvolvi um profundo interesse pelas questões étnico-raciais. A literatura negro-brasileira, ao problematizar as representações estereotipadas do negro na literatura tradicional, emerge como um poderoso instrumento para a promoção da educação para as relações étnico-raciais.

Minha pesquisa de mestrado busca responder à seguinte questão: como trabalhar a literatura negro-brasileira no contexto escolar para promover a educação para as relações étnico-raciais? Ao considerar a literatura negro-brasileira como um espaço de reflexão sobre a luta e a resistência do povo negro, busco contribuir para a formação de Professoras/es que promovam o protagonismo negro em sala de aula.

É importante destacar que o reconhecimento racial não se dissocia da questão de gênero. Como aponta Gomes (1999, p. 8), ao discutir as relações raciais e de gênero, rompemos com o discurso homogeneizante que permeia a escola.

Após a defesa do mestrado em 2020, uma série de oportunidades se abriram. Participei da criação do curso de Pedagogia na FATRA e assumi o cargo de membro efetivo do Núcleo Docente Estruturante (NDE) desse curso. Ativa participação em fóruns, seminários nacionais e internacionais sobre relações étnico-raciais, organizados por instituições como NEAB-UFU, UNEB e UFTM,

² Na escrita desta tese consideramos a definição de “qualidade” em uma perspectiva crítica decolonial. Dessa forma, transcendendo a conformidade com padrões hegemônicos. Ela se fundamenta na capacidade de um processo, produto ou conhecimento dismantlar estruturas de poder coloniais, eurocêntricas e racistas, promovendo a justiça epistêmica, a valorização das diversidades e a emancipação dos povos historicamente subalternizados.

consolidou meu envolvimento com a temática. A realização do curso de Especialização em Supervisão, Inspeção e Gestão Escolar aprofundou meus conhecimentos sobre os diversos níveis da docência.

Em 2022, a pesquisa de mestrado foi publicada pela editora Dialética, sob o título "As relações étnico-raciais em cursos de licenciatura em letras: um olhar sobre a literatura negro-brasileira". A professora Dra. Jane Maria dos Santos Reis, em seu prefácio, destacou a importância da obra para a luta por uma sociedade mais justa e equânime. O lançamento do livro, realizado no salão nobre da Casa da Cultura de Uberlândia, foi um marco importante, simbolizando a valorização da literatura negro-brasileira em um espaço histórico carregado de significado.

Motivado por esses resultados, ingressei no Doutorado em Educação na Universidade Federal de Uberlândia, com a pesquisa intitulada "A educação para as relações étnico-raciais nos cursos de formação de Professoras/es". A escolha pelo Campus Santa Mônica foi feita em conjunto com meu orientador.

Ao olhar para trás, sinto uma profunda gratidão pelas oportunidades que tive e pelas pessoas que cruzaram meu caminho. A jornada foi desafiadora, mas também extremamente gratificante. A cada etapa, senti-me mais fortalecido para seguir em frente, em busca de um mundo mais justo. Acredito que a educação é a chave para a transformação social, e é com essa convicção que seguirei trabalhando para construir um futuro melhor para todos.

Nesse cenário fui agregando diferentes contribuições, aprendi a problematizar que não é qualquer educação que pode ser capaz de transformar a realidade, ao contrário, dependendo da forma como a educação é trabalhada, é mais fácil manter as permanências, a exclusão e o silenciamento de diferentes autoras e autores da história.

Uma educação transgressora, que possibilite ir além, transformar a realidade pode ser potencializada por uma formação docente que favoreça o diálogo horizontal com todas as diferenças, e contribuir para problematizar a construção social das diferenças. No próximo tópico buscamos delimitar o problema e os objetivos.

CENA 1.2: A ERER na Formação Inicial da UFU (Campus Santa Mônica): desafios, delimitação dos objetivos da pesquisa.

(A luz no palco se intensifica suavemente, e o cenário se transforma, revelando elementos que remetem a documentos e a um ambiente acadêmico. Slides com imagens da UFU e do Campus Santa Mônica podem ser projetados ao fundo. A voz do autor, Geilson Batista Matias, assume um tom mais analítico, mas ainda engajado.)

Antes de adentrarmos na análise da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto educacional, é fundamental reconhecer e reverenciar a importância das inúmeras pessoas negras, homens e mulheres que nos antecederam. Seus esforços, suas lutas diárias e suas estratégias de resistência foram fundamentais para o avanço da questão antirracista em nosso país. Desde os tempos da brutalidade da escravidão, com a organização de quilombos como Palmares liderado por Zumbi, até as insurreições, as fugas, a manutenção de práticas culturais ancestrais e a formação de associações e imprensa negra no período fim da escravização, a história da população negra no Brasil é marcada por uma contínua busca por liberdade, dignidade e igualdade. Personalidades como Luiza Mahin, Dandara, João Cândido, Carolina Maria de Jesus, Abdias do Nascimento e tantas outras figuras anônimas, através de sua coragem e resiliência, plantaram as sementes para as conquistas que se seguiram, incluindo a promulgação de leis como a 10.639/03. Suas vozes silenciadas por séculos ecoam hoje na urgência de uma educação que reconheça e valorize a história e a cultura afro-brasileira.

A história do Brasil é intrinsecamente marcada pela violência da escravização e pela persistência do racismo, legados que ecoam profundamente em nossas estruturas sociais e, inegavelmente, no campo da educação. Desde os levantes quilombolas, as irmandades negras e as diversas formas de resistência cultural e política, a população afrodescendente lutou incessantemente contra a opressão. Essa trajetória de lutas e conquistas pavimentou o caminho para o reconhecimento da importância da história e cultura afro-brasileira, culminando na promulgação da Lei nº 10.639/03. Essa legislação representou um marco fundamental ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica. A lei surgiu como resposta a décadas de mobilização do movimento negro e de setores da sociedade civil que denunciavam o silenciamento e a invisibilidade da contribuição afrodescendente na formação da identidade nacional. A obrigatoriedade visava, assim, combater o racismo estrutural, promover a valorização da diversidade étnico-racial e construir uma sociedade mais justa.

Entretanto, a efetivação dos objetivos da Lei 10.639/03 esbarra em um desafio: a preparação dos profissionais da educação básica. Muitos Professoras/es e professoras não receberam, em sua formação inicial, as ferramentas pedagógicas e o conhecimento necessário para trabalhar em sala de aula a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Nesse sentido, a constatação de Almeida (2019), ganha ainda mais relevância, ao destacar que “Professoras/es bem preparados podem atuar como agentes de transformação social, desafiando estruturas racistas e promovendo uma educação mais

*inclusiva*³". Isso evidencia a relevância da formação docente crítica e comprometida com as diferenças e a diversidade, condição essencial para que a lei não se torne apenas letra morta nos currículos escolares.

A implementação de práticas pedagógicas *inclusivas* é essencial para garantir uma educação marcada por uma justiça epistêmica, que possibilite oportunidades iguais para todas as pessoas. Conforme Silva (2020, p. 89), "na escola, a valorização das identidades afro-brasileira e indígena deve ser um compromisso institucional, refletindo-se nos currículos e na didática dos Professoras/es". Assim, a pesquisa acadêmica e a formação de professoras(es), devem caminhar juntas para consolidar políticas educacionais efetivas que combatam o racismo e promovam a justiça epistêmica racial no ensino brasileiro.

Esse processo de lutas e conquistas, algumas questões ficaram recorrentes: Como esse processo marcou o ensino superior brasileiro, em particular os cursos de formação de professoras(es), limitando no cenário da Universidade Federal de Uberlândia? A Educação para as Relações Étnico-Raciais são implementadas nos Cursos de Formação de Professoras/es? Como aparecem nas fichas de disciplinas⁴ dos Cursos? A tese é que a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na formação de professoras e professores da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) ainda enfrenta desafios e limitações, para contribuir para uma formação antirracista, apesar da existência de marcos legais e diretrizes curriculares.

Objetivo geral da tese que consiste em analisar o lugar da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de formação inicial de professoras/es do Campus Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia.

Como objetivos específicos elegemos: i: apresentar um olhar histórico, em uma perspectiva decolonial e afrodiaspórica, sobre a resistência de pessoas negras até a implementação da Lei 10.639/03 e a Educação Para as Relações Étnico-Raciais; ii aprofundar os estudos teóricos que nos ajudam a refletir sobre a educação para as relações étnico-raciais e a decolonialidade; iii: apresentar e refletir sobre o cenário da pesquisa, a Universidade Federal de Uberlândia, focando nos Cursos de

³ Ao longo da tese usaremos o termo *inclusão* e educação inclusiva em itálico para ressaltar que não compreendemos o termo como utilizado pela perspectiva de uma *inclusão* neoliberal, mas de uma prática pedagógica crítica, antirracista e decolonial.

⁴ Nossa abordagem reconhece que a própria noção de "disciplina" é um construto da racionalidade eurocêntrica que historicamente serviu para delimitar, controlar e hierarquizar os saberes, marginalizando epistemologias não-hegemônicas. A colonialidade do saber, que esta tese busca desconstruir, manifesta-se precisamente nesta estrutura curricular fragmentada. Assim, ao propormos a ampliação de espaços para a ERER, o fazemos como uma tática de disputa dentro do território curricular vigente. Acreditamos, contudo, que a transformação profunda reside na superação das fronteiras disciplinares em favor de uma "ecologia de saberes", que promova o diálogo transdisciplinar e a valorização de outras formas de produzir e organizar o conhecimento.

Licenciatura ofertados no Campus Santa Mônica; iv: analisar o lugar das relações étnico raciais nos PPCs e fichas de disciplinas dos Cursos investigados.

Nesta perspectiva, devemos mudar os nossos paradigmas, mas como pensamos, escrevemos e falamos. Pois a voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Devemos sempre, dialogar com o mundo fora dela. para cumprir com os objetivos da tese, estabelecemos um diálogo com o pensamento decolonial e afrodiaspórico. É sobre esse processo que a próxima cena se detém.

CENA 1.3: “O Atlântico Negro: suleando os conhecimentos” como desnudar o processo de implementação da educação para as relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura da UFU.

(A iluminação no palco muda, projetando tons de azul e verde, evocando a imensidão do Atlântico e a profundidade dos conhecimentos do Sul Global. Ao centro, um mapa-múndi estilizado, com destaque para a África e a América Latina, é sutilmente iluminado. A voz do autor, agora com um tom mais acadêmico e provocador, inicia a cena.)

Na busca pelo alcance dos objetivos definidos, no processo investigativo, optamos pelo estudo de campo como uma estratégia metodológica decolonial, afrodiaspórica, recorrendo, prioritariamente a negras(os), do Sul Global. E aos Três conceitos: Raça e Racismo; Educação para as Relações étnico-raciais; educação antirracistas.

Optamos como uma proposta de subalternizar a perspectiva eurocêntrica da pesquisa dialogando com o pensamento decolonial e as experiências afro-diaspóricas para transformar a formação docente no contexto da Educação Étnico-Racial (ERER), pois ela precisa ser profundamente transformada, a fim de subverter a lógica eurocêntrica que ainda predomina na maior parte dos currículos e práticas pedagógicas. Esta pesquisa busca ampliar as perspectivas sobre as identidades brasileiras, a pluralidade étnica dos movimentos sociais negros e indígenas, e da educação das relações étnico-raciais na contemporaneidade. Visando ainda desconstruir práticas pedagógicas historicamente anacrônicas e promover uma educação antirracista que seja desenvolvida na formação de professoras e Professores/es. Evaristo (2009), ao refletir sobre o poder da educação na sociedade, afirma que “a educação é uma das formas mais profundas de liberação e resistência” (Evaristo, 2009, p. 56), destacando que as práticas educacionais podem ser poderosas para a transformação social e para a desconstrução das desigualdades.

O contato com perspectivas teóricas a partir de Tópicos Especiais em Saberes e Práticas Educativas III: Estudos Decoloniais e Afrodiaspóricos: contribuições para o currículo no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação que abordou os caminhos de valorização de conhecimentos e saberes não instituídos como universais e hegemônicos – contribuiu,

significativamente, para refletir e buscar desmistificar questões acerca de cosmovisões sociais contemporâneas.

Ademais, também foi possível entrar em contato com autoras e autores que discutem os povos e culturas a partir de onde eles estão, valorizando os saberes e histórias locais, alternativa de reflexão ao circuito tradicional de concepção do conhecimento da chamada ciência moderna, que se ancora principalmente no arcabouço acadêmico europeu e norte-americano. Em outras palavras, tais considerações reflete um esforço rumo à possibilidade de imergir em universos teóricos do chamado Sul global, que pode ser compreendido como uma metáfora (não exclusivamente de maneira geográfica e que extrapola determinada ordem temporal) caracterizada pela reinvenção social e política contra hegemônicas diante da modernidade ocidental europeia (Santos, 2010; Comaroff & Comaroff, 2013; Rosa, 2014).

Daí, então Podemos definir "sul", a priori, em termos substantivos. O conceito denota uma relação, não é uma coisa em si ou por si. É uma construção histórica, um significante volúvel de uma gramática de signos, cujo conteúdo semiótico é determinado, ao longo do tempo, por processos materiais, políticos e culturais do cotidiano que são, por sua vez, produtos dialéticos de um mundo global em movimento. (Comaroff & Comaroff, 2013, p. 84),

O desejo de investigar as vivências no continente africano surge como uma tentativa de evidenciar outras memórias e narrativas, permitindo uma compreensão mais profunda das dinâmicas de colonialidade e descolonialidade presentes nesse contexto. Nesse cenário, a cooperação internacional e os direitos humanos para pessoas com deficiência nos países africanos são atravessados por relações de poder que refletem estruturas históricas de dominação. Tais relações não se limitam ao domínio territorial, mas também envolvem a imposição de saberes e conhecimentos, perpetuando a influência europeia sob a lógica do colonialismo. Nesse sentido, Quijano (1992) conceitua a "colonialidade" como um modelo de poder baseado na racionalidade europeia, consolidando-se como uma estrutura global de dominação e controle sobre outros povos e territórios. estrutura máxima de poder e dominação europeia sobre o restante do mundo.

Nesse sentido, a inspiração no pensamento decolonial, priorizando os saberes do Sul Global, pode ser importante para problematizar as práticas pedagógicas nos cursos de licenciaturas da UFU. O estudo de campo torna-se uma estratégia que valoriza vozes de negras(os), oferecendo uma alternativa à hegemonia eurocêntrica no campo acadêmico. Mignolo (2003), sugere que o processo decolonial visa “reconfigurar o poder epistêmico para que outros saberes, que não são eurocêtricos, possam ocupar o centro da produção acadêmica” (Mignolo, 2003, p. 34). Esta reconfiguração do poder epistêmico é essencial para quebrar as amarras da colonialidade, permitindo que

conhecimentos de diferentes origens sejam reconhecidos e valorizados no debate acadêmico e educacional.

Ao integrar saberes afro-diaspóricos e indígenas no processo educativo, se propicia a criação de um modelo pedagógico que seja mais plural, considerando as especificidades das diferentes identidades e culturas.

Como vemos em Carolina Maria de Jesus, em sua obra *Quarto de Despejo*, que revela, por meio de seu diário, a dura realidade das pessoas que vivem na favela, marcadas pela exclusão social e pela marginalização racial. Ela descreve, de maneira impactante, o sofrimento e a invisibilidade das populações negras e periféricas, ao afirmar: "A favela é o lugar onde as pessoas vivem, mas também onde elas morrem, onde a vida não é reconhecida" (Jesus, 1960, p. 49).

Este relato visceral de Carolina Maria de Jesus, não apenas expõe as condições de vida precárias enfrentadas pelos moradores da favela, mas também ilustra como a educação e a luta pela dignidade são essenciais para combater a marginalização social. Sua escrita, portanto, vai além de um simples testemunho: ela é uma forma de resistência que desafia o sistema educacional e social excludente, chamando atenção para a urgência de uma educação que seja *inclusiva*, que valorize as histórias e as identidades dos negros e das populações periféricas. Ao incluir as vozes de figuras como Carolina, a educação antirracista ganha mais profundidade, pois amplia sua base de reflexão e ação, acolhendo as vivências daqueles que foram sistematicamente silenciados.

Ao adotarmos uma perspectiva decolonial e afro-diaspóricas, buscamos não apenas questionar as bases epistemológicas do conhecimento eurocêntrico, mas também reconfigurar as relações de poder dentro do espaço educacional, para que a educação se torne de fato justa e antirracista. Boaventura de Sousa Santos (2007) é enfático ao afirmar que:

[...]não podemos continuar a aceitar que os saberes eurocêtricos sejam considerados universais. É necessário que os saberes produzidos no Sul Global ocupem o centro de produção de conhecimento, a fim de que se construa uma nova ecologia de saberes[...] (Santos, 2007, p. 93)

Esse movimento, ao integrar saberes de outras origens, cria uma plataforma de conhecimento mais ampla e plural, contribuindo para a criação de um modelo pedagógico que não é resultado de um ato individual, mas de uma rede que se conecta e cria outras formas de sular a educação.

Portanto, a subalternização da perspectiva eurocêntrica da pesquisa e a promoção de um modelo pedagógico que incorpora as epistemologias do Sul Global e as vivências afro-diaspóricas, como as expressas de Carolina Maria de Jesus, são fundamentais para a construção de uma educação antirracista. Essa transformação não se limita à mudança de conteúdos, mas envolve uma reconfiguração das práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as culturas e saberes

historicamente marginalizados. Daí a importância de problematizar os currículos e dinâmica dos cursos de formação de professoras e Professoras/es inserindo a proposição de diálogos com autoras(es) do sul global.

Apesar da existência de marcos legais como a Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), a implementação de uma formação docente antirracista na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), ainda enfrenta desafios estruturais e epistemológicos significativos. Tais entraves revelam-se não apenas nas lacunas curriculares, mas também na permanência de um paradigma de formação centrado em uma racionalidade eurocentrada e disciplinar, pouco sensível às experiências e epistemes afro-brasileiras, indígenas e latino-americanas.

A crítica de Alejandro Haber (2011) à "metodologia disciplinada" no campo da arqueologia pode ser transposta ao campo educacional, especialmente no contexto da formação docente. Ao propor uma "nometodologia payanesa," Haber desafia os protocolos científicos rígidos, propondo uma forma de conhecer enraizada na afetividade, na territorialidade e no compromisso ético-político com os personagens do conhecimento. Essa perspectiva é útil para pensar os limites da formação docente quando esta se dá a partir de currículos que reproduzem uma lógica de neutralidade, técnica e despolitizada.

Do ponto de vista decolonial, Boaventura de Sousa Santos (2010) argumenta que vivemos sob um "monocultivo do saber", no qual os conhecimentos válidos são apenas aqueles legitimados pela ciência ocidental. Essa monocultura é sustentada por uma "epistemologia do Norte global", que marginaliza saberes ancestrais e modos de existência não modernos. Para romper com isso, seria necessário "descolonizar o saber e democratizar a produção do conhecimento" (Santos, 2010, p. 33), o que implica valorizar epistemologias negras e indígenas na formação de professoras(es).

De modo convergente, Walter Mignolo (2003) aponta para a "colonialidade do saber" como um dos pilares da persistência do racismo nas estruturas educacionais. O autor defende o que chama de "pensamento fronteiro," ou seja, uma atitude epistêmica que se forma a partir das margens, do Sul Global, e que tensiona os limites do pensamento hegemônico. No contexto da UFU, buscamos aprofundar este estudo, para conhecer se são incipientes os esforços institucionais para garantir que os currículos dos cursos de licenciatura se organizem a partir desse pensamento fronteiro e que promovam, de fato, uma formação docente situada, comprometida com a justiça racial.

Linda Tuhiwai Smith (2018), ao discutir a pesquisa decolonial, enfatiza a necessidade de reivindicar e recontar as histórias de colonização a partir das experiências dos povos oprimidos. No campo da formação docente, isso significa repensar a maneira como se ensina história, literatura,

ciência e arte, deslocando o olhar para as contribuições e vivências de povos africanos e indígenas, frequentemente ausentes ou estereotipados nos currículos.

Outro desafio está na estrutura institucional das universidades, que muitas vezes limita experiências interdisciplinares e práticas pedagógicas mais críticas e engajadas. Como propõe Grada Kilomba (2019), o racismo epistêmico opera não apenas pela exclusão de autores negros e indígenas, mas também pela incapacidade das instituições acadêmicas de acolher vozes que falem “a partir do lugar da ferida”. Para Kilomba, “a linguagem do colonialismo não é apenas o que é dito, mas o que é silenciado” (2019, p. 22). A EREER, portanto, precisa também ser uma pedagogia do desconforto, que questione privilégios e convide ao reposicionamento ético e político da(o) docente.

Por fim, é preciso compreender que uma formação antirracista não se esgota em disciplinas específicas ou eventos pontuais, mas requer uma transformação curricular, metodológica e institucional mais profunda. Em relação às disciplinas, Smith afirma:

Embora as disciplinas estejam implicadas uma com as outras, particularmente em seus fundamentos filosóficos compartilhados, elas são também isoladas uma das outras por meio da manutenção do que se reconhece como fronteiras disciplinares. [...] O isolamento possibilita que as disciplinas desenvolvam-se independentemente. Suas histórias são mantidas separadas e “puras”. Os conceitos de “liberdade acadêmica”, “busca pela verdade” e “democracia” embasam a noção de independência e são vigorosamente defendidos pelos intelectuais. O isolamento protegê uma disciplina do “mundo exterior”, possibilitando às comunidades acadêmicas distanciarem-se das outras e, em formas mais extremas, absolver a si próprias da responsabilidade pelo que ocorre em outros ramos de suas disciplinas, na academia e no mundo. (Smith, 2018, p. 84).

Concordamos com Smith (2018), ao afirmar ser necessário aprofundar a crítica à disciplinarização como um instrumento que perpetua a lógica colonial, e reforçar por que a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) precisa transcender esse modelo. Smith argumenta que as disciplinas são isoladas por “fronteiras disciplinares”, o que lhes permite manter suas histórias “separadas e ‘puras’” e se absolver da “responsabilidade pelo que ocorre em outros ramos de suas disciplinas, na academia e no mundo”. Essa análise é fundamental para compreender por que a simples criação de disciplinas de EREER, embora seja um passo tático, não é suficiente para uma transformação antirracista.

A crítica de Smith revela que o isolamento disciplinar é um mecanismo colonial. Ele permite que áreas como Física, Química ou Matemática, por exemplo, se desenvolvam como se suas histórias fossem neutras e universais, ignorando a violência epistêmica que silenciou saberes não-europeus e se isentando da responsabilidade de discutir as relações étnico-raciais. Isso ecoa diretamente nos achados desta tese, que identificou a ausência de componentes curriculares sobre o tema em cursos como Física e Música e uma abordagem apenas pontual em outros. A “independência” e a “pureza”

de que fala Smith são os pilares que sustentam um currículo que se recusa a ser antirracista de forma integral.

Dessa forma, a luta por uma educação antirracista não pode se contentar em apenas criar "caixas" disciplinares. Confinar a EREER a uma ou duas disciplinas, por melhor que sejam, corre o risco de reproduzir a lógica de isolamento, permitindo que o restante do currículo permaneça intocado em sua base colonial. A descolonização do saber, portanto, exige "agrietar" essas fronteiras, promovendo abordagens transversais, projetos interdisciplinares e um "aquilombamento" dos saberes que force o diálogo e a responsabilização de todas as áreas na construção de uma universidade efetivamente antirracista

Assim, esta pesquisa investiga se mesmo com os avanços normativos, a UFU ainda enfrenta o desafio de ultrapassar um currículo pautado em uma lógica disciplinar e colonial. Pois, o enfrentamento desse desafio requer o acolhimento de uma pedagogia indisciplinada, de caráter decolonial, que seja capaz de construir outros modos de ensinar, aprender e pesquisar – modos comprometidos com a transformação das relações raciais e com a produção de justiça cognitiva.

No desenvolvimento da pesquisa, realizamos um estudo bibliográfico com o intuito de identificar e compreender o que já foi escrito/publicado acerca da temática investigada. E a análise documental, consideramos que a análise documental possibilita encontrar informações e confrontar as suas ideias na pesquisa. A análise documental, especialmente dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), foi um instrumento fundamental para a pesquisa, possibilitando a descoberta de informações e o confronto de ideias.

Ao adotar uma perspectiva decolonial na análise dos PPCs, buscamos ir além da coleta de dados, buscamos transgredir recorrendo a um "reflexionar configurativo". Esse aprofundamento permite desvelar a colonialidade que pode estar presente nos documentos. O processo de "reflexionar configurativo" aplicado aos PPCs da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) abrangeu mostrar a genealogia, contextualizando historicamente os currículos e revelando como foram moldados por lógicas institucionais e uma tradição eurocêntrica. Além disso, buscamos evidenciar a colonialidade ao investigar os silenciamentos, a ausência de autores negros e indígenas e a subalternização de conhecimentos não-hegemônicos nos documentos da UFU. Por fim, a construção da opção decolonial se manifesta nas críticas e recomendações da tese para um currículo antirracista. A própria estrutura da pesquisa, organizada em "Atos" e "Cenas", buscou evidenciar a "desobediência" à rigidez acadêmica tradicional, configurando-se como um ato político alinhado à necessidade de se desvincular das formas da modernidade e colonialidade. Buscamos nos posicionar não como um "investigador" que aplica um "método", mas como um "mediador decolonial" que utiliza o

"reflexionar configurativo" para desvelar a colonialidade do saber presente nos documentos e apontar caminhos para sua superação.

A análise crítica do colonialismo e, sobretudo, do problema da classificação racial e da herança colonial que decorre dessa experiência histórica e que funda a modernidade é um dos fatores que une essas vertentes de pensamento e pensadoras(es) críticos que definimos como do Sul Global. Pois devemos considerar o lugar epistêmico:

Por "lugar epistêmico", J. Bernardino-Costa e R. Grosfoguel (2016), este último estipulador do conceito, diferencia tal conceito da concepção de "lugar social" de M. Certeau (1982), pois segundo os autores, é preciso distinguir o lugar epistêmico e o lugar social. O fato de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir do lugar epistêmico subalterno. Justamente, o êxito do sistema-mundo moderno/colonial reside em levar as pessoas socialmente situadas no lado oprimido da diferença colonial a pensarem epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes. Em outras palavras, o que é decisivo para se pensar a partir da perspectiva subalterna é o compromisso ético-político em elaborar um conhecimento contrahegemônico (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 19).

Mas, para além das mudanças em olhar a epistemologia das ciências humanas e sociais, a decolonialidade é ação política, ou seja, não se pode haver decolonialidade sem a prática política nas mudanças estruturais das instituições e sistemas cunhados na matriz.

Quanto ao referencial teórico da pesquisa, ele está amparado na perspectiva dos estudos de Fanon (1968; 1969; 2008; 2010; 2008; 2020), Kilomba (2008;2019) e Munanga (1996; 2004; 2005; 2008; 2013), que ao abordar a história e a cultura dos diferentes povos, buscam a ampliação dos espaços e tempos de leitura do mundo e dos seus fenômenos, com fundamento em suas dinâmicas de construção e lutas, em evidente ruptura com as leituras estanques e balcanizadas destes fenômenos. Tal perspectiva teórica dialoga com os estudos de Canen (2008), sobre o multiculturalismo na perspectiva da pluralidade paradigmática, já abordado anteriormente, ao qual, adicionamos os conceitos de emancipação presentes em Autoras(es), de gerações anteriores, como Luiz Gama, Maria Firmina dos Reis, José do Patrocínio, Hamilton Bernardes Cardoso, Abdias do Nascimento, Conceição Evaristo, Solano Trindade, Lélia Gonzalez, Carolina Maria de Jesus, Sueli Carneiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que foram fundamentais na construção de um pensamento crítico que desafia as estruturas racistas e coloniais. Suas produções intelectuais, literárias e militantes não apenas resistiram ao silenciamento imposto pelo racismo, mas também se tornaram pilares para a construção do referencial teórico sobre relações étnico-raciais.

Como aponta Sueli Carneiro (2005, p. 72):

[...]a escrita das mulheres negras é um ato de insurgência contra a negação de nossa humanidade e uma afirmação de nossa existência e identidade". Essa perspectiva também se reflete na obra de Conceição Evaristo, que cunhou o conceito de escrevivência,

destacando que “nossas escrevivências não podem ser lidas como histórias de ninar para fazer dormir os da casa-grande, e sim para acordá-los de seus sonos injustos[...]” (Evaristo, 2008, p. 14).

Essas(es) intelectuais, por meio de suas narrativas e ativismos, oferecem bases fundamentais para a compreensão das dinâmicas de poder, resistência e produção de conhecimento, sendo essenciais para o referencial teórico das pesquisas em relações étnico-raciais.

E ainda em bell hooks (2017, 2019, 2020), Freire (1997), Gomes (2020), Evaristo (2007), para dar suporte ao que nesta pesquisa chamamos de multiculturalismo emancipador que projeta uma atitude decolonial sobre o colonialismo. Nestas(es) autoras(es), também se sustenta a utilização do conceito de raça como um constructo social e histórico ressignificado pelo Movimento Negro na luta contra o racismo e por políticas públicas afirmativas; a partir da demarcação das relações sociais e o compromisso com a formação de professoras(es), que contemplem as relações étnico-raciais em sua formação. Reiteramos que a pesquisa se insere no campo da abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), pois, segundo os autores, visa à construção de uma visão ampla do objeto de estudo, bem como um contato com a realidade social, política, econômica e cultural. Segundo (Bogdan; Biklen, 1994, p. 67), na investigação qualitativa, “[...] o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimentos e não dar opinião sobre determinado contexto”. A finalidade dessa pesquisa é a capacidade de ‘gerar teoria, descrição ou compreensão’, busca-se compreender o processo mediante o qual os agentes entrevistados constroem significados sobre o tema a ser investigado. Segundo os autores,

[...] um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. [...] Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (Bogdan; Biklen, 1994, p.16).

Pois, uma pesquisa com abordagem qualitativa é buscada o entendimento do mundo real, porém com um enfoque interpretativo. Almeja-se, por exemplo, compreender os conceitos, saberes, modos de viver e pensar, etc. Busca-se compreender o ser humano, sua vida social e cultural.

A pesquisa qualitativa, abrange diversas estratégias de investigação e se caracteriza por buscar uma compreensão ampla do objeto de estudo e um contato com a realidade social, política, econômica e cultural. Ao buscarmos a inspiração decolonial, que adota a abordagem qualitativa vai além da aplicação de técnicas convencionais, propomos subalternizar a perspectiva eurocêntrica da pesquisa, dialogando com o pensamento decolonial e as experiências afro-diaspóricas para transformar a formação docente no contexto da Educação Étnico-Racial (ERER).

A pesquisa de inspiração decolonial, ao utilizar a pesquisa qualitativa, reconhece que as metodologias de pesquisa convencionais podem ser inerentemente colonizadoras, pois posicionam o "investigador" como um sujeito de poder que extrai conhecimento do "investigado". Assim, a análise de documentos, por exemplo, deixa de ser uma simples "técnica" e se torna uma "ação/huella decolonial", um "reflexionar configurativo" que busca desvelar a colonialidade presente nos documentos. Isso implica em mostrar a genealogia, a colonialidade e construir a opção decolonial a partir dos documentos analisados.

No primeiro momento da realização da pesquisa selecionamos documentos públicos e fontes bibliográficas junto a Universidade Federal de Uberlândia, por meio do acesso ao seu site oficial, colhendo informações e realizando atividades, como: Levantamento bibliografia, teses e dissertações, artigos sobre a temática; Levantamento de dados quantitativos sobre os cursos superiores de licenciaturas ofertados pela Universidade Federal de Uberlândia no campus Santa Mônica - objeto de investigação desta pesquisa por meio do acesso ao portal [ufu.br – Cursos no Campus Santa Mônica](https://ufu.br/santa-monica/cursos) (<https://ufu.br/santa-monica/cursos>); Pesquisa de documentos de formação de professoras(es), de Licenciatura em e dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos Presenciais do Campus Santa Mônica; Composição do corpus documental: seleção do material; Análise bibliográfica e documental.

Os documentos utilizados na pesquisa dependem do objeto de estudo, do problema para o qual que se busca uma resposta. Flick (2009, p. 234), ressalta que:

Em um estudo documental o pesquisador deve entender os documentos como “meios de comunicação”, pois foram elaborados com algum propósito e para alguma finalidade, sendo inclusive destinado para que alguém tivesse acesso a eles. Assim, indica que é importante compreender quem o produziu, sua finalidade, para quem foi construído, a intencionalidade de sua elaboração e que não devem ser utilizados como ‘contêineres de informações’. Devem ser entendidos como uma forma de contextualização da informação, sendo analisados como “dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na produção de versões sobre eventos.

Em perspectiva semelhante, Lüdke e André (1986, p.38) afirmam que a análise documental é uma “[...] técnica de pesquisa muito importante na abordagem de dados qualitativos, pois, por meio da análise de determinados documentos, o pesquisador pode complementar as informações obtidas por outras técnicas”. Essa análise se faz em etapas: escolha e recolha dos documentos e posterior análise. Para isso, são estabelecidos procedimentos metodológicos na análise, entre os quais: a caracterização de documento, a codificação, os registros, a categorização e a análise crítica. Com a inspiração decolonial, a análise documental, como a dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), transcende a mera coleta de dados para se tornar um "reflexionar configurativo". Isso significa que a análise dos documentos se aprofunda para desvelar a colonialidade neles contida, mostrando sua

genealogia, a colonialidade e construindo uma opção decolonial.

Além da revisão bibliográfica, que nos auxiliou na construção do marco teórico, utilizamos documentos tais como o Regimento da Universidade Federal de Uberlândia e as Resoluções que abordam as questões étnico-raciais. Tais documentações nos auxiliaram a apresentar e refletir sobre o cenário da investigação. Recorremos também aos Projetos Pedagógicos (PPC) dos Cursos. Tendo como referência os cursos de Licenciatura, a saber: 1) Os cursos investigados, ano do início de funcionamento dos Cursos de Licenciatura. 2) Carga Horária, turno de oferta, oferta de vagas e indicadores de avaliação. 3) Objetivos dos Cursos. 4) Perfil do egresso: a identidade dos Professoras/es em sua formação com o perfil para as relações étnico-raciais. 5) Componentes curriculares referentes à temática investigada; disciplinas obrigatórias e optativas, assim como as respectivas cargas horárias. 6) Fichas de disciplinas relativas ao tema investigado: ementas.

E ainda optamos pelo recorte temporal de 2015-2025, que se dá pelas alterações havidas nos cursos de Formação Inicial de Professoras(es) para a Educação Básica, após a homologação da Resolução nº 2/2015, que reforça na redação dos artigos 3º, parágrafo §6º, no inciso VI e parágrafo §7º nos incisos I e II, no artigo 5º, inciso VIII, no artigo 8º, nos incisos VII, VIII, e assim como, no artigo 14º, inciso no §2º desta normativa a implementação da Lei nº 10. 639/2003, e da Lei nº 11.645/2008, nos cursos de Formação Inicial de Professoras(es) para a Educação Básica. A Resolução nº 2/2015, parte da filosofia na qual o estudo deve perpassar pelo conhecimento humano, com respeito às diversidades educacionais e sociais que se encontram no âmbito da Educação Básica. Está normativa tinha como caráter definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para Formação Continuada. No entanto, a normativa acima mencionada foi revogada em 20 de dezembro de 2019, pela atual Resolução nº 2/2019, que tem como caráter estabelecer uma Base Nacional Comum Curricular para os cursos de Formação Inicial e Continuada de Professoras(es) para a Educação Básica, com o foco no desenvolvimento de competências e habilidades. Justificamos também em razão aos 17 anos de homologação, em 2025, da Lei nº 11.645/2008, que acrescenta o Ensino Indígena na EREB, alterando a redação da Lei nº 10.639/2003.

O processo da pesquisa, foi inspirado em Ocaña e López (2019), que reconhecem que toda metodologia de pesquisa convencional, seja quantitativa ou qualitativa, são inerentemente colonizadoras, pois posiciona o "investigador" como um sujeito de poder que extrai conhecimento do "investigado". Ao limitar-se a analisar documentos como PPCs e fichas de disciplinas, a tese poderia ser vista como um exercício tradicional. Contudo, ao adotar a perspectiva do "fazer decolonial", a pesquisa se transforma. A análise de documentos deixa de ser uma "técnica" para se tornar uma "ação/huella decolonial", especificamente um "reflexionar configurativo".

Nesse sentido, a análise dos PPCs da UFU pode ser enquadrada não como uma simples coleta de dados, mas como um processo de desvelar a colonialidade. O artigo, ao citar Vázquez e Mignolo, oferece um caminho prático para esse "reflexionar configurativo" sobre os documentos: i: Mostrar a genealogia: A tese já faz isso ao contextualizar historicamente os currículos, mostrando como eles foram moldados por lógicas institucionais e por uma tradição eurocêntrica; ii: Mostrar a colonialidade: A investigação dos silenciamentos, das ausências de autores negros e indígenas e da subalternização de saberes não-hegemônicos nos documentos da UFU é a própria demonstração da colonialidade oculta nesses textos; iii: Construir a opção decolonial: As críticas e recomendações da tese para um currículo antirracista representam a construção de uma alternativa, a "opção decolonial".

Além disso, o artigo justifica a "desobediência" da tese em sua própria estrutura, como a organização em "Atos" e "Cenas", que rompe com a rigidez acadêmica tradicional. Essa escolha deixa de ser meramente estética e se torna um ato político alinhado à necessidade de se "desprender" não só do conteúdo, mas dos próprios termos e formas da modernidade/colonialidade. O artigo oferece, portanto, a linguagem e a legitimidade para que o pesquisador se posicione não como uma "investigador" que aplica um "método", mas como um "mediador decolonial" que realiza um "processo decolonizante", utilizando o "reflexionar configurativo" para desvelar a colonialidade do saber presente nos documentos e apontar caminhos para sua superação.

Em síntese a tese recorreu às seguintes etapas:

Quadro 1 - Síntese com as técnicas de pesquisa adotadas no desenvolvimento da tese após mudança metodológica.

Etapa	Descrição
1. Estudo bibliográfico	Estudo bibliográfico compreendendo os anos de 2003 a 2025, identificando trabalhos científicos publicados sobre a consolidação da Lei nº 10.639/2003 nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) durante este período.
2. pesquisa exploratória	Levantamento dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), suas ementas, fichas de disciplinas relacionadas aos multiletramentos, diversidade cultural e produção de atividades pedagógicas.
3. Análise dos dados da revisão bibliográfica	1ª. Revisão bibliográfica para a construção do marco teórico, utilização de documentos tais como o Regimento da Universidade Federal de Uberlândia e as Resoluções que abordam as questões étnico-raciais; Projetos Pedagógicos (PPC) dos Cursos; Componentes curriculares; Fichas de disciplinas, ementas. 2ª Análise e consolidação dos dados obtidos na revisão bibliográfica, levantamento dos PPCs, ementas, fichas de disciplinas para posterior utilização na escrita da tese.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador maio/ 2025.

Com base no quadro-síntese, o percurso metodológico da tese é intencionalmente desenhado a partir de inspirações decoloniais e afrodiaspóricas em cada uma de suas etapas. Na primeira fase, o **estudo bibliográfico** transcende uma simples revisão de literatura ao priorizar, de forma deliberada, o diálogo com intelectuais negros e pensadores do Sul Global, construindo um referencial teórico que desafia o cânone eurocêntrico e situa a Lei nº 10.639/2003 como um marco da luta e resistência negra. A segunda etapa, a **pesquisa exploratória**, é concebida como uma ação decolonial de mapeamento do "território em disputa", onde os PPCs e as fichas de disciplinas não são vistos como fontes neutras de informação, mas como artefatos que revelam a "colonialidade do saber", permitindo identificar os silenciamentos e as ausências. Por fim, a **análise dos dados** se afasta de uma aplicação mecânica de teorias para se configurar como um "reflexionar configurativo", um exercício crítico que coloca os documentos institucionais em confronto direto com a perspectiva antirracista e decolonial, transformando a análise em um ato político que visa não apenas descrever a realidade, mas fundamentar sua transformação.

Com o palco montado e as bases de nossa desobediência epistêmica estabelecidas, a próxima cena se dedica a apresentar o roteiro desta jornada. Nela, detalharemos a organização da tese, explicitando a função de cada 'Ato' e 'Cena' como momentos articulados que constroem nossa narrativa, guiando o leitor desde a fundamentação decolonial até a análise da formação docente antirracista.

CENA 1.4 A arquitetura da cena: a organização da pesquisa

(A iluminação do palco se ajusta, tornando-se mais clara e focada, como se iluminasse um projeto arquitetônico detalhado. Projeções de esquemas, fluxogramas e um sumário da tese, talvez em formato de planta baixa, podem aparecer ao fundo. O autor, Geilson Batista Matias, assume uma postura de guia, explicando a estrutura do trabalho.)

Esta tese de doutorado está organizada, e alinhada a abordagem com a noção de desobediência epistêmica e nesta perspectiva se apresenta em Cinco atos e quatro cenas que a sucedem.

O primeiro Ato, intitulado “Ubuntu” - "eu sou porque nós somos"; foi dividido em três cenas: Cena 1.1 – Se apresentando ao público: um pouco do que sou, de onde vim e para onde vou. Nesta cena apresentamos ao público, o autor, o seu trajeto do tornar-se pesquisador inspirado por intelectuais decoloniais e afrodiaspóricos, como no início de uma grande espetáculo ao descortinar das cortinas de uma grade palco em que se passa conhece-lo pelos em cada ato e cena que virão a seguir. Cena 1.2: A ERER na Formação Inicial da UFU (Campus Santa Mônica): desafios, delimitação dos objetivos da pesquisa. A cena apresentamos ao leitor as inúmeras pessoas negras,

homens e mulheres que nos antecederam. A fim de passem a reconhecer e reverenciar a sua importância, seus incansáveis esforços, suas lutas diárias e suas estratégias de resistência que foram cruciais para o avanço da questão antirracista em nosso país. Cena 1.3: “O Atlântico Negro: suleando os conhecimentos” como desnudar o processo de implementação da educação para as relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura da UFU. A cena apresenta a opção desta pesquisa como uma proposta de subalternizar a perspectiva eurocêntrica da pesquisa dialogando com o pensamento decolonial e as experiências afro-diaspóricas para transformar a formação docente no contexto da Educação Étnico-Racial (ERER).

Enquanto a Cena 1.4 Organização da tese. Neste ato, tivemos com objetivos estudos teóricos que nos ajudam a refletir sobre as questões étnico-raciais e a decolonialidade. Buscamos construir uma percepção de mundo que transcenda a visão eurocêntrica, ocidental, branca, cristã, cisgênera e masculina, muitas vezes tratada como a única referência de existência. Dessa forma, reafirmamos a importância de uma postura crítica e insurgente. Nessa perspectiva, o papel do professor se configura como um catalisador, cuja trajetória se assemelha a uma peça teatral, na qual a vida é composta por cenas que se apresentam ao longo de aproximações e distanciamentos do público — metáfora para nossas trajetórias. As relações étnico-raciais possibilitam revelar diferentes personagens de uma história silenciada e invisibilizada pelo eurocentrismo e pelo colonialismo. É nesse sentido que o pensamento afrodiaspórico e decolonial emerge para romper com essas estruturas, evidenciando o lugar da população negra como produtora de conhecimento, tanto nas universidades quanto fora delas.

No segundo Ato “Palmares fazendo liberdade, resistências negras: um olhar sobre o processo de lutas e conquistas”. apresentamos um olhar histórico, em uma perspectiva decolonial e afrodiaspórica, sobre a resistência de pessoas negras até a implementação da Lei 10.639/03 e a Educação Para as Relações Étnico-Raciais. Foi dividido em 03 cenas: Na Cena 2.1 “O Baobá do Conhecimento, raízes de nossa formação: reiterando a justificativa da importância do olhar histórico”. Reforçamos que, resistir a colonização, é uma proposta da decolonialidade, identificada ao olharmos nossa história. A cena Cena 2.2. “Ancestralidades Insurgentes: Presenças que Reconfiguram a História” Vem enaltecer essas(es) grandes intelectuais a frente de seu tempo, como precursoras(es), como transgressoras(es) de sua época que abriram caminhos mostrando a todos nós que acreditamos na educação antirracista, que é possível, decolonizar os nossos pensamentos e atitudes e que a luta e a resistência nos conduzem a existência. Na Cena 2.3 “Quilombo Epistêmico, Educação e Afirmação da Negritude: processo de resistência no século XX e XXI: a promulgação da Lei 10.639/03”. Vem destacar que a luta, de tantas(os) intelectuais não cessou com o fim da escravidão, ao contrário, no século XX, o processo de resistência, luta contra o racismo e por

oportunidades marcou nossa história, e ainda perdura com muitos desafios para resistência pelo século XXI.

Organizamos este ato dividindo em três cenas. Cena 3.1, “As marcas do colonialismo e a consolidação do poder”, tratamos da educação na perspectiva da emancipação social e histórica das pessoas negras – na perspectiva do disposto na Lei Federal nº 10.639/2003 e sua alteração a Lei 11.645/2008, problematizando as relações de poder, por entendemos que colonialidade do poder submete os dominados/colonizados a uma situação de inferioridade. E ainda, problematizarmos sobre a colonialidade do poder para subsidiar reflexões acerca da formação de professoras(es) para as relações étnico-raciais a partir da transformação das relações de poder que permeiam a colonialidade por meio da ideia de raça. Na Cena 3.2 “A transformação das relações do saber: a negação ou invisibilidade do conhecimento produzido por povos marginalizados”, refletimos sobre a colonialidade do saber que expressa a negação ou invisibilidade do conhecimento produzido pelos países marginalizados pelos povos do Ocidente, sendo estes últimos considerados durante muito tempo superiores racionalmente e intelectualmente. Na terceira, 3.3 “A colonialidade do ser: marcas do colonialismo e do racismo”, discutimos as diferenças culturais, identitárias e a educação plural, enfatizando a necessidade da transformação das relações do ser que está diretamente relacionada a inferioridade atribuída aos povos subalternizados, ou seja, aqueles grupos que foram silenciados, oprimidos e colocados à margem da sociedade. Abordamos a (re)construção do conhecimento orientado ao decolonial como um conjunto de práticas, de estratégias e de metodologias com as quais se fortalece a construção das resistências e das insurgências. Para além dos espaços escolarizados e do sentido instrumentalista de ensino e de compartilhamento do saber, como práticas colocadas ao serviço de lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação. Que possibilite um real impacto social na formação de Professoras/es e professoras para uma educação plural que contemple as relações étnico-raciais e conscientize nas escolas da educação básica e superior o combate ao racismo e a discriminação em todas as suas fases.

Para aprofundarmos esta discussão no quarto Ato, denominado “Território Curricular em disputa, Caminhos Decoloniais nas Relações Étnico-Raciais: a Universidade Federal de Uberlândia, MG, como Cenário da Pesquisa”. O objetivo foi de apresentar e refletir sobre o cenário da pesquisa, a Universidade Federal de Uberlândia, focando nos Cursos de Licenciatura ofertados no Campus Santa Mônica. Este Ato foi organizada em 03 cenas. Na Cena, 4.1 “O panorama das universidades brasileiras: mudanças e permanências e os dilemas e disputas em torno de uma universidade antirracista”, que destacamos a importância de ampliar a noção de “conhecimentos”, superando a tendência de restringi-la a modelos hegemônicos de cultura e saber. Em oposição a essa lógica excludente, entendemos que um dos principais desafios do ensino superior é acolher e integrar

saberes e práticas historicamente silenciados e marginalizados. Na cena 4.2 “Um olhar histórico sobre a Universidade Federal de Uberlândia”, que permite visualizar às relações étnico-raciais, e conexões da universidade com a educação e conhecimentos produzidos nas fronteiras dos subalternizados. Como a instituição segue as normativas nacionais Lei 10.639/2003, e 11.645/2008, de inserção das diretrizes sobre educação étnico-racial nos currículos. E o importante alinhamento com o regimento interno, para o seu cumprimento e destaca o papel fundamental Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), também do Departamento de Educação, fundamentais para a construção de um ambiente que valorize a diversidade e promova a justiça epistêmica racial. E nas ações desenvolvidas, para a formação professoras(es), em metodologias que atendam às necessidades de todos os estudantes, especialmente daqueles de grupos marginalizados. Visando, aumentar a representatividade no corpo docente de negras(os), bem como, em materiais didáticos. E na Cena 4.3. “A Formação de Professoras/es: os diferentes Cursos de Licenciatura no Campus Santa Mônica partir das Diretrizes Curriculares”. Com objetivo, de delimitar o objeto de estudo proposto de analisar os componentes curriculares acerca das relações étnico-raciais focalizando a formação de professoras(es), que possibilite a desconstrução de uma sociedade racista em todas as suas multiplicidades, e vislumbrando a inserção nos projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura na Universidade Federal de Uberlândia.

No quinto Ato, “As relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura investigados”, tivemos como objetivo analisar o lugar das relações étnico raciais nos PPCs e fichas de disciplinas dos Cursos investigados. Para isso buscamos os currículos dos Cursos de Licenciatura e os Projetos Pedagógicos. Está organizado em 04 cenas. A cena 5.1 “A temática das Relações Étnico-Raciais nas disciplinas dos diferentes cursos”. Aprofunda e discute a formação de professoras(es) sob uma perspectiva antirracista que exige ações contínuas da UFU, e neste sentido, trata como ações urgentes que vise incorporar a EREER, nos currículos das disciplinas ministradas para garantir uma formação de professoras(es), comprometidas(os) com a educação antirracista. Na cena 5.2 “Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura campus – UFU”, a cena nos traz a concepção do PPC, como um documento que orienta a ação educativa e expressa a identidade do cursos, e ainda, define seus objetivos, diretrizes e ações para a formação das(os) estudantes. E nos permite conhecê-lo para além de um simples conjunto de normas e planos, configurando-se como um instrumento de gestão democrática e participativa que visa a construção de um projeto educativo coeso e comprometido com a transformação social. Enquanto a cena 5.3 “Disciplinas dos cursos pesquisados com componentes curriculares relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de licenciaturas UFU/Campus Santa Mônica”. Esta cena investiga a ampliação e obrigatoriedade de componentes curriculares que abordem as relações étnico-raciais em todos os cursos de licenciatura.

A efetivação da Lei 10.639/2003, não apenas na sua presença formal nos currículos, mas sua materialização em práticas pedagógicas críticas e transformadoras, que visem a superação das desigualdades raciais históricas que marcam a sociedade brasileira. E na cena 5.4 “Conhecendo o lugar das Relações Étnico-Raciais nos PPCs”. Nesta cena, a prosseguimos nos aprofundando na análise nos PPCs dos Cursos visando identificar os seguintes elementos: Objetivos, Perfil da(o) Egressa(o), Estrutura Curricular e o longo desta cena as análises realizadas têm sustentação no quadro 26: Objetivos e formação do perfil das egressas(os) dos cursos de Licenciaturas UFU/Campus Santa Mônica segundo seus PPCs.

E por fim, o sexto e último Ato intitulado: “Nas Contribuições da Pesquisa às Margens, do Sul Global, que Tensionam os Limites do Pensamento Hegemônico”, contribuições apresentadas no decorrer do texto que buscam expandir o horizonte da pesquisa acadêmica, deslocando o foco para as margens e espaços onde, muitas vezes, se forjam as propostas mais criativas e transformadoras para imaginar outros mundos possíveis e, por que não, outras formas de produzir ciência. Frente às questões discutidas ao longo deste trabalho e para além de uma abordagem estritamente formal e teórica do tema “A Educação para as Relações Étnico-Raciais na Formação de Professoras/es da Universidade Federal de Uberlândia (UFU): desafios e limitações para a formação antirracista”, destacamos que tais reflexões também nos atravessam em uma dimensão sensível. Enquanto educadoras(es) atuantes na docência brasileira, somos afetadas(os) por sentimentos que oscilam entre a dor diante das persistentes desigualdades e a esperança de transformação por meio da educação.

2. SEGUNDO ATO “PALMARES FAZENDO LIBERDADE, RESISTÊNCIAS NEGRAS: UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE LUTAS E CONQUISTAS”.

(O cenário se transforma. As luzes assumem um tom mais terroso, com projeções que remetem a símbolos da resistência africana e afro-brasileira, como silhuetas de quilombos e imagens de líderes históricos. Uma percussão suave e cadenciada começa a soar, criando uma atmosfera de ancestralidade e luta. A voz do autor, Geilson Batista Matias, ecoa, solene e potente.)

Adentramos agora o 'Segundo Ato: Palmares Fazendo Liberdade, Resistências Negras: Um Olhar Sobre o Processo de Lutas e Conquistas'. Após desvelarmos a arquitetura desta peça em nosso primeiro ato, é chegada a hora de mergulhar nas raízes profundas de nossa formação, uma história não de submissão, mas de incessante resistência. Este ato é um tributo às múltiplas formas de enfrentamento à escravidão e ao racismo que moldaram a história do Brasil, desde a emblemática

experiência de Palmares – símbolo de autonomia e liberdade – até as insurreições, a formação de comunidades quilombolas e a preservação das práticas culturais ancestrais. Desejamos contextualizar a promulgação da Lei 10.639/03 não como um evento isolado, mas como o ponto de inflexão de séculos de mobilização e reivindicações. Compreender esse percurso histórico é fundamental para fundamentar a discussão sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais e seus desafios contemporâneos, especialmente no âmbito da formação docente. É tempo de honrar as 'Ancestralidades Insurgentes', cujas presenças reconfiguram a História e nos guiam rumo a um 'Quilombo Epistêmico', onde a educação e a afirmação da negritude se tornam processos de resistência no século XX e XXI. Que a força de nossos ancestrais ilumine esta cena!

Esse ato tem como objetivo apresentar um olhar histórico, em uma perspectiva decolonial e afrodiaspórica, sobre a resistência de pessoas negras até a implementação da Lei 10.639/03 e a Educação Para as Relações Étnico-Raciais. Para tanto, percorreremos as múltiplas formas de enfrentamento à escravização e ao racismo que marcaram a história do Brasil. Desde a emblemática experiência de Palmares, que personifica a busca por autonomia e liberdade, até as diversas insurreições, a formação de comunidades quilombolas, a manutenção e ressignificação de práticas culturais africanas e afro-brasileiras, e a atuação de indivíduos e coletivos na luta por direitos e reconhecimento, buscamos delinear a trajetória de resistência da população negra.

Essa análise, informada pelas lentes da decolonialidade e da diáspora africana, visa contextualizar a promulgação da Lei 10.639/03, não como um evento isolado, mas como um ponto de inflexão resultante de séculos de mobilização e reivindicações. Compreender esse percurso histórico é fundamental para fundamentar a discussão sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais e seus desafios contemporâneos, especialmente no âmbito da formação docente.

O Ato “Palmares fazendo liberdade, resistências negras: um olhar sobre o processo de lutas e conquistas”. Está dividido em 04 cenas: Na Cena 2.1 “O Baobá do Conhecimento, raízes de nossa formação: reiterando a justificativa da importância do olhar histórico”; A Cena 2.2. “Ancestralidades Insurgentes: Presenças que Reconfiguram a História”; Na cena 2.3 “Quilombo Epistêmico, Educação e Afirmação da Negritude: processo de resistência no século XX e XXI: a promulgação da Lei 10.639/03”

CENA 2.1 “O Baobá do Conhecimento, raízes de nossa formação: reiterando a justificativa da importância do olhar histórico”

(O palco agora ganha uma projeção majestosa de um Baobá, com suas raízes profundas e galhos que se estendem em direção ao alto, simbolizando ancestralidade, sabedoria e resistência. A percussão,

antes suave, torna-se um pouco mais presente, como um batimento cardíaco da história. A voz do autor, Geilson Batista Matias, assume um tom didático, mas profundamente reverente.)

Adentramos a 'Cena 2.1: O Baobá do Conhecimento, raízes de nossa formação: reiterando a justificativa da importância do olhar histórico'. Como as raízes de um Baobá que se aprofundam na terra para sustentar sua longevidade, é crucial que nos debruçemos sobre a história para compreender a formação de nossa identidade e a perenidade das lutas. Ailton Krenak (2019) nos lembra que um pensamento que ousa apontar caminhos para o futuro deve ressignificar valores culturais ancestrais que mantinham a vida por meio da preservação da natureza. Ele frisa que os povos indígenas, africanos e afro-brasileiros foram historicamente vítimas do etnocídio, da exclusão, invisibilidade e silenciamento.

Esta Cena, portanto, é um convite para um olhar histórico sobre a resistência de pessoas negras ao processo de escravização e colonização, que culminou na conquista da implementação da Lei 10.639/03 e, posteriormente, na Educação para as Relações Étnico-Raciais. Reforçamos que resistir à colonização, proposta central da decolonialidade, é um ato intrínseco à nossa história. A resistência negra no Brasil é uma narrativa de luta, resiliência e criatividade, construída por diversas autoras e autores, anônimos e renomados, que desafiaram o silenciamento imposto pelo racismo.

É neste movimento que se faz necessário indagar: de que visão de mundo parte nossa compreensão? Seria daquela baseada em histórias universais narradas por pessoas brancas, que explicam tudo sobre pessoas negras, escravização e África, inclusive que é um continente pobre e desigual? Se assim pensamos, é imperativo repensar e reconstruir essas 'histórias universais' para abrir espaço a vozes negras, vozes que narram sua própria história.

Como um provérbio africano nos ensina, 'Até que os leões tenham suas histórias, os contos de caça glorificarão sempre o caçador'. É tempo de recontar e celebrar esses povos, pois, como Chimamanda Ngozi Adichie (2009) defende, 'Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida'. Essa afirmação desvela o poder narrativo na construção da realidade e na conformação das identidades.

Compreender a diferença entre colonialismo – que remete ao período das grandes navegações e expansões marítimas – e colonialidade – que persiste, estruturando a sociedade no presente – é fundamental. A decolonialidade, como afirma Fuchs (2019), 'não é resultado de um ato individual, mas de uma rede que se conecta e cria outras formas de sulear a educação'. Assim, a luta e a resistência tornam-se fundamentos da decolonialidade, pois a 'raça' foi o critério utilizado para inferiorizar pessoas negras. É preciso recolocar em seu devido lugar os grandes nomes apagados e silenciados da nossa história. Que a cena se aprofunde em suas raízes!

Para Ailton Krenak, um pensamento que ousa apontar caminhos e enunciar que a ressignificação de valores culturais cultuados por nossos ancestrais que mantinham a vida por meio da preservação da natureza se faz necessário. Ressalta que, historicamente, os povos indígenas, africanos e afro-brasileiros foram vítimas do etnocídio praticado por todas as formas de exclusão, invisibilidade e silenciamento. Krenak (2019) frisa que seu pensamento é do futuro, para que o passado como tragédia e crime não se repita, nesse caso, não só para sua etnia, mas para a humanidade. Logo, seu pensamento está preocupado com a totalidade, seu diagnóstico é para todas(os):

O que aprendi ao longo dessas décadas é que todos precisam despertar, porque, se durante um tempo éramos nós, os povos indígenas, que estávamos ameaçados de ruptura ou da extinção dos sentidos das nossas vidas, hoje estamos todos diante da iminência de a Terra não suportar a nossa demanda. (Krenak, 2019, p. 44-45).

O autor destaca, que o mundo que está em perigo e que não devemos deixar acabar é o mundo da vida autêntica ligado à terra, a vida em comunhão com os seres vivos entre si, destes com nossas ancestralidades. Assim, essa cena é um olhar histórico da resistência de pessoas negras ao processo de escravização e colonização, até desencadear na conquista da implementação da Lei 10.639/03 posteriormente a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Reforçamos que, resistir a colonização, proposta da decolonialidade, por ser identificada ao olharmos nossa história. A resistência negra no Brasil é uma história de luta, resiliência e criatividade. Construída por diversas(os), autoras(es), sociais, anônimas(os) e renomadas(os), essa resistência se manifesta em diferentes frentes, da luta armada à produção intelectual e artística. Tais pessoas que nos antecederam, autores e autoras negras, com suas vozes potentes e suas narrativas insurgentes, contribuíram na construção dessa história, desafiando o silenciamento imposto pelo racismo e inspirando gerações a lutar por igualdade de oportunidades.

É neste movimento de resistência, que se faz necessário discutir e indagar em que visão de mundo parte sua compreensão? Na visão baseada em histórias universais narradas por pessoas brancas? Que explica tudo sobre pessoas negras, escravização e África, inclusive que é um continente pobre e desigual? Se assim pensamos, é preciso repensar e reconstruir essas histórias universais que ouvimos, para abrir espaços a vozes negras, vozes que narram sua própria história.

Existe um provérbio africano que afirma “Até que os leões tenham suas histórias, os contos de caça glorificarão sempre o caçador.” Durante muito tempo, a história das(os) indígenas e das(os) negras(os) foram contadas sob uma perspectiva eurocêntrica, destacando predominantemente aspectos negativos e as adversidades enfrentadas por esses povos. Isso resultou em uma narrativa que muitas vezes só provoca sentimentos de aversão.

Como podemos então cultivar o orgulho étnico, o senso de pertencimento e a curiosidade pela ancestralidade entre nossos estudantes quando as histórias apresentadas sobre suas origens só despertam a ojeriza, a vergonha e a humilhação? É imperativo que recontemos essas histórias e celebremos esses povos. Como nos ensina a pesquisadora, mulher negra, Chimamanda Ngozi Adichie em “O perigo da História única” (2009)⁵, defende:

Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida (Adichie, 2009)

Essa afirmação desvela uma compreensão do papel narrativo na construção da realidade e na conformação das identidades. Adichie (2009) nos alerta para a dualidade inerente às histórias: elas podem ser tanto instrumentos de opressão quanto ferramentas de libertação. Ao reconhecer que histórias foram historicamente utilizadas para expropriar e tornar maligno, a autora nos convida a refletir sobre as narrativas dominantes que marginalizaram e desumanizaram grupos específicos, perpetuando estereótipos e justificando desigualdades. A autora continua: “Quando rejeitamos a História única, quando nós percebemos de que nunca há uma História única sobre nenhum lugar, reconquistamos uma espécie de paraíso” (Adichie, 2009).

Quando a História é contada por seu próprio povo e seus descendentes, temos a oportunidade de conhecer narrativas, contidas na identidade cultural. Diferente da História manipulada e organizada aos longos dos tempos, de forma tendenciosa pelos autores, hegemonicamente brancos e colonialistas, para manter até dos dias atuais o conceito atribuído as(os) negras(os), e seus descendentes como raça inferior, subalterna e incapaz intelectualmente, para, com isso, garantir uma superioridade de raça e manter a desigualdade existente até os dias atuais.

E para isso, compreender que é importante entender a diferença de colonialismo e colonialidade; enquanto o colonialismo, remete ao período das grandes navegações e expansões marítimas de territórios e povos, justificados pela dominação da raça. Por outro lado, o termo colonialidade não é algo que está no passado. É algo do passado que permanece estruturando a sociedade no presente. Segundo Grosfoguel (2013) e Mignolo (2017)), a colonialidade é a continuação do colonialismo na atualidade. É necessário entender que o termo descolonização (com o uso da letra-s) refere-se ao processo de independência desses territórios colonizados. No caso do Brasil, por exemplo, tem-se o início da colonização com a chegada dos portugueses, por volta de 1500, com a exploração dos povos indígenas, enquanto o processo de descolonização ocorreu com a independência do Brasil em 1822.

⁵ Chimamanda Ngozi Adichie: O perigo de uma única história | TED Talk

Por isso, adota-se o conceito de decolonialidade (sem o uso da letra-s) para, além de diferenciar, significar uma nova forma de luta e de resistência contra dominação ocidental/europeia. A decolonialidade, conforme Fuchs (2019, p. 23), “[...] não é resultado de um ato individual, mas de uma rede que se conecta e cria outras formas de suar a educação.” Dessa forma, a luta e a resistência tornam-se fundamentos da decolonialidade. Pois a raça distinguiu, colonizados e colonizadores, com base no critério natural biológico de inferioridade usando para isso a classificação social para inferiorizar pessoas negras. Onde o sentido do colonizador como vimos na história fruto dessa estratégia seria o apagamento pela invisibilização de sua língua, heranças, costumes e crenças como um método objetivo de invalidar os diferentes. E neste proceder, altera-se o sentido de mundo para o colonizado, quando a linguagem praticada não reconhece os seus sotaques, dialetos falados nos guetos periféricos pela grande maioria que é marginalizada seja por sua cor, cultura ou orientações. E o que ficou registrado na história que não existe e nunca existiu um senhor de escravos bonzinhos, ou um monarca que por meio de uma “concessão”, torna-se a colonizadora que salva o colonizado, que tal ato seja altruísta, e que sem ele não haveria crescimento e desenvolvimento para aqueles por eles colonizados.

Todo gesto é calculado, como foi a pseudo “abolição” pela Lei Áurea, e a história mostrou que para além da farsa política da época, houve muita luta, e resistência por tantos homens, mulheres, crianças e idosos negros que conseguiram escapar da fome das doenças das ruas onde foram largados após anos de escravização. Onde não houve nenhuma implementação de Lei, ou qualquer tratativa de garantisse um mínimo de dignidade humana a cada um deles, e acentou a desigualdade e que o modelo capitalista e de colonialidade vigente até os dias atuais, jamais considerou a negra(o), como um igual. E neste movimento de lutas e resistências, grandes nomes foram apagados e silenciados ao longo de nossa história, nos livros didáticos, na formação de professoras(es), e que não poderíamos avançar sem recoloca-los em devido lugar.

CENA 2.2. “Ancestralidades Insurgentes: presenças que reconfiguram a História”

(As projeções no palco agora mostram rostos de personalidades negras históricas, misturando-se com imagens de manifestações e produções artísticas. A percussão ganha um ritmo mais vibrante, quase um canto de exaltação. A voz do autor, Geilson Batista Matias, se enche de reverência e orgulho.)

Adentramos a 'Cena 2.2: Ancestralidades Insurgentes: presenças que reconfiguram a História'. Neste ato, celebramos as figuras que, com sua coragem e intelecto, desafiaram as correntes da opressão e reconfiguraram a história do Brasil. No século XIX, destacamos o advogado, jornalista e escritor, Luis Gama (1830-1882) que usou o direito como ferramenta para libertar mais de 500 pessoas escravizadas. Sua obra "Primeiras Trovas Burlescas de Getulino", denunciava a escravização

e o racismo. Sua atuação, resistência, levou à Lei do Ventre Livre (1871) - Embora não tenha acabado com a escravização, essa lei, fruto da pressão de abolicionistas como Gama, representou um passo importante na luta contra a escravização. No Brasil, foi o escritor e ativista abolicionista; a imprensa negra brasileira no século 20 foi a responsável pela formação intelectual de ativistas e militantes que fizeram incursões tanto pela política quanto pela cultura; o samba, enquanto espaço de associativismo entrecruza-se junto aos terreiros para reescrever políticas ancestrais de pertencimento e formas políticas de existir.

Ainda no século XIX, ressaltamos Maria Firmina dos Reis (1822-1917), mulher preta, escritora e compositora. Seu romance "Úrsula" (1859) é considerado o primeiro romance brasileiro escrito por uma mulher e por uma pessoa negra. A obra aborda a escravização com sensibilidade e crítica, dando voz aos personagens negros. Em 1847, concorreu à cadeira de Instrução Primária nessa localidade e, sendo aprovada, ali mesmo exerceu a profissão, como professora de primeiras letras, de 1847 a 1881. Em 1880, fundou uma escola gratuita para crianças de ambos os sexos.

Segundo Raimundo de Meneses, essa aula mista “escandalizou os círculos locais, em Maçaricó [...] e por isso foi a professora obrigada a suspendê-la depois de dois anos e meio.” (1978, p.570). Conforme afirmou Nascimento Moraes Filho, a escola mista de Maria Firmina dos Reis era “uma revolução social pela educação e uma revolução educacional pelo ensino, o seu pioneirismo subversivo de 1880.” (1975, p. 310). Para situar a vida de Maria Firmina dos Reis, recorramos aqui a um trecho longo da introdução que a estudiosa responsável pelo melhor trabalho recente de crítica textual de *Úrsula* propõe:

[...] Filha ilegítima de pai negro, negra ela própria, e proveniente de família de posses modestas, a autora carregava todos os marcadores da desclassificação social. Conforme sabemos, Firmina, nascida em 11 de outubro de 1825 —ou 11 de março de 1822 —foi registrada filha de João Pedro Esteves e Leonor Felipa dos Reis, em São Luís. Segundo consta, seus pais não eram casados. Quando ela contava cinco anos de idade, sua mãe se mudou para Guimarães, indo viver com Firmina e a irmã desta na casa ali mantida por sua tia Henriqueta, de melhores posses. Mais tarde, Henriqueta também se mudou para a vila, juntamente com a avó das meninas. Em suas recordações, Maria Firmina relembra a infância passada no isolamento da casa, tendo como amigas apenas a irmã e uma prima, situação que lhe teria provocado, quando ainda era criança, um agudo senso de mal-estar (queixumes, em suas palavras) [...] (Machado, 2018, p. 21-22).

A biografia de Maria Firmina dos Reis não é apenas a história de uma indivíduo, mas um microcosmo das complexas intersecções de raça, gênero e classe no Brasil oitocentista. Sua trajetória, marcada desde o nascimento por esses "marcadores da desclassificação social", torna ainda mais notável sua produção literária pioneira e seu engajamento em temas como o fim da escravização e a condição feminina. A história de Maria Firmina nos lembra da importância de valorizar as narrativas de figuras que, apesar das adversidades, deixaram um legado intelectual e político fundamental para a compreensão do Brasil. O fato de ter fundado a primeira escola mista do país

mostra as ideias avançadas de Maria Firmina para a época. Na literatura negra pioneira, uma literatura de testemunho, não há primordialmente preocupação com o estético. Por isso, muitos desses textos ficaram esquecidos e negligenciados, pois trazem em alto grau um tom de agravo pessoal frente às inúmeras injustiças que sofrera.

Os textos de Maria Firmina traduzem uma experiência de marginalização e exclusão social e, ao estudá-los devemos ter sempre em mente essas razões profundas para não os julgar pelo estilo, pela preocupação estética: são os textos primeiros, os desbravadores. Pela leitura de sua obra e por depoimento, escrever foi a própria vida para Maria Firmina dos Reis. Escreveu sempre e abundantemente. É provável que não tenhamos nem a metade dos textos que essa mulher confiou às páginas de cadernos e blocos. Foi uma mulher sozinha, amou e não foi correspondida (Lobo, 1993, p. 222-235). Generosa, adotou várias crianças e deixou também muitos filhos espirituais, entre seus incontáveis estudantes.

Maria Firmina dos Reis faleceu aos noventa e dois anos, em 11 de novembro de 1917, pobre e cega, no município de Guimarães. Infelizmente, muitos dos documentos de seu arquivo pessoal se perderam e até o momento não se tem notícia de nenhuma foto sua daquela época. Enaltecer essa grande intelectual a frente de seu tempo, como uma das grandes precursoras, como uma transgressora de sua época que abriu caminhos mostrando a todos nós que acreditamos na educação antirracista, que é possível, decolonizar os nossos pensamentos e atitudes e que a luta e a resistência nos conduzem a existência.

Outro exemplo de luta e resistência negra, destacamos José do Patrocínio (1853-1905) era farmacêutico, jornalista, escritor e ativista político. Defendeu o fim da escravização e a república, lutando pelos direitos da população negra. Juntamente com uma série de atos de resistência à escravização no Brasil, em 1888, foi legalmente extinta a escravização.

Jornalista, escritor e abolicionista, foi um dos principais líderes do movimento republicano no Rio de Janeiro. Nascido em 1853, Patrocínio foi um dos fundadores do Clube Republicano do Rio de Janeiro e trabalhou incansavelmente para conquistar apoio popular para a causa.

CENA 2.3 “Quilombo Epistêmico, Educação e Afirmação da Negritude”: processo de resistência no século XX e XXI: a promulgação da Lei 10.639/03”

(A iluminação no palco se concentra em um ponto central, com projeções que mesclam imagens de jornais antigos da imprensa negra, manifestações do Movimento Negro Unificado e a iconografia da Constituição de 1988 e das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Uma trilha sonora com elementos de samba e cânticos de terreiro preenche o ambiente, evocando a força da cultura e da resistência. A voz do autor, Geilson Batista Matias, ganha um tom de denúncia e celebração.)

Adentramos a 'Cena 2.3: Quilombo Epistêmico, Educação e Afirmação da Negritude: processo de resistência no século XX e XXI: a promulgação da Lei 10.639/03'. Se em cenas anteriores revisitamos as raízes ancestrais de nossa luta, agora é tempo de testemunhar que a batalha pela liberdade e pelo reconhecimento não cessou com o fim da escravidão. Ao contrário, o século XX marcou uma intensificação da resistência e da luta contra o racismo e por oportunidades, processos que se estendem, com muitos desafios, pelo século XXI.

A luta não cessou com o fim da escravidão, ao contrário, o século XX, o processo de resistência, luta contra o racismo e por oportunidades marcou nossa história. Intelectuais como Lima Barreto (1881-1922), dentre outras(os), que retrataram a realidade brasileira, denunciando o racismo, a desigualdade e a marginalização da população negra. Como é o caso de Hamilton Bernardes Cardoso (1953-1999), ou como preferir pelo seu nome africano: Zulu Nguxi, um jornalista negro, fundador do Afro-LATINO – América, o encarte do jornal alterativo Versus dos anos 1970, apresenta ao Brasil do século XXI, a memória da imprensa negra e socialista na segunda metade do século passado. E, com essa edição tipicamente negra, antirracista, esta geração de jornalistas, estudantes e ativistas resistiram à ditadura militar empunhando a bandeira do combate ao racismo, para desmitificar a ideologia oficial do mito da democracia racial no Brasil.

Foi ele o autor de uma abordagem por ocasião da manifestação de 07 de julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal que inaugurou os atos de protesto do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial – MUCDR, depois conhecido por Movimento Negro Unificado. A grande maioria da população negra pertencente ao movimento não buscou acesso a participação na elite, mas sim lutava por empregos dignos, melhores resultados, reconhecimento de sua importância histórica e liberdade para se expressar, se organizar e decidir seu próprio destino. O movimento se apresentou como uma unidade, não como uma luta individual de algumas pessoas negras que, iludidas, buscavam apenas a ascensão social, apropriando-se dos frutos das lutas coletivas.

Outra referência fundamental foi Abdias do Nascimento (1914-2011), dramaturgo, poeta, escritor, pintor, político e ativista do Movimento Negro. Abdias participou da Frente Negra Brasileira na década de 1930, e organizou o Congresso Afro Campineiro, que debateu a discriminação racial em Campinas. Foi preso após protestar contra a ditadura de Getúlio Vargas e levado ao Carandirú por questionar a discriminação racial em São Paulo. Fundou o Teatro do Sentenciado e o Nosso Jornal, iniciativas que estimulavam os privados de liberdade a escrever e pensar de forma criativa e artística. Também escreveu seu primeiro livro, “Submundo: cadernos de um penitenciário”, no qual relata suas memórias e experiências no cárcere em conjunto com escritos

e reflexões coletadas dos sentenciados. Por meio dele, consagrou-se como um pensador do abolicionismo.

Fundou o Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1944, um ano após sua absolvição, em conjunto com diversos intelectuais negros. Ruth Souza, Léa Garcia e Aguinaldo Camargo que foram alguns dos artistas que fizeram parte da realização, que pretendia representar a população preta em um lugar de dignidade e protagonismo nas artes cênicas, e com essas armas lutou contra o racismo e pela valorização da cultura afro-brasileira.

As correntes do medo começaram a se partir nesta época, quando um grupo de operários, empregadas domésticas e outras pessoas originárias dos meios sociais mais carentes, impulsionadas por Abdias do Nascimento e Geraldo Campos de Oliveira, criaram no Rio de Janeiro e em São Paulo, o Teatro Experimental do Negro – TEN. Este grupo que se reunia a noite para aprender a ler e escrever, não teve apenas preocupações artísticas, mas a melhoria de seu nível cultural e individual. Abrindo uma nova linha da literatura dramática brasileira, aproveitando os orixás da religião africana, sua força e profunda vivência em obra de grande importância dramática.

Como reforçamos a importância desta escrita, dessa vivência, de sua literatura, do imaginário do povo negro, sua arte, sua religiosidade como chama Conceição Evaristo, sobre a escrevivência que é a sua forma de escrever, e por meio dele revela que seu texto parte do microcosmo, da vida particular das personagens, para avançar para o macrocosmo, o geral, a situação de negras (e negros), a subalternidade, o enfrentamento diário deste grupo que, ainda, sofre com o racismo, com o preconceito e com a discriminação étnico-racial e de gênero. Ainda conforme a autora:

Quando mulheres do povo como Carolina, como minha mãe, como eu também, nos dispomos a escrever, eu acho que a gente está rompendo com o lugar que normalmente nos é reservado. A mulher negra, ela pode cantar, ela pode dançar, ela pode cozinhar, ela pode se prostituir, mas escrever, não, escrever é alguma coisa... é um exercício que a elite julga que só ela tem esse direito. Escrever e ser reconhecido como um escritor ou como escritora, aí é um privilégio da elite (Evaristo, 2010)

Conceição Evaristo denuncia a histórica exclusão das mulheres negras do universo da escrita e do reconhecimento literário, espaços tradicionalmente dominados pela elite. Ao romperem com os estereótipos que as aprisionam a papéis folclóricos ou de serviço, mulheres como Carolina Maria de Jesus e a própria Evaristo utilizam a escrita como um ato de resistência e de reivindicação de sua plena humanidade. A busca pelo reconhecimento como escritoras intensifica essa luta contra o silenciamento histórico, sendo fundamental a valorização de suas vozes para a construção de um conhecimento mais diverso e representativo da sociedade brasileira.

O trabalho da Evaristo possibilitou a negra(o), o abandono do lugar servil que sempre havia ocupado na cena teatral brasileira, (personagens de criados, negrinhos levando cascudo na cabeça, burro de carga, pai João Benzeiro), para se tornar herói. Sob sua reponsabilidade criou o Museu de

Arte Negra (MAN), que apesar de não possuir espaço físico único, foi construído por meio de obras – pinturas, desenhos, gravuras, fotografias, esculturas – doadas por artistas em diálogo com o ativismo do TEN.

Ao abordar o Teatro Experimental do Negro (TEN), é importante reconhecer a centralidade de Solano Trindade em sua criação. Figura ímpar na cena cultural brasileira, Solano Trindade transcendeu a definição de poeta, conforme atesta Carlos Drummond de Andrade, para se afirmar como artista multifacetado, abrangendo a pintura e o cinema, e impulsionador do próprio TEN. Apesar de seu reconhecimento internacional, a obra de Trindade permanece relativamente marginalizada no Brasil, o que evidencia as dinâmicas de silenciamento que operam no campo cultural. Sua trajetória, marcada pelas origens humildes como filho de um sapateiro, ecoou em sua produção artística e lhe rendeu o reconhecimento de intelectuais como Darcy Ribeiro e Sérgio Milliet, que celebraram sua contribuição à cultura e às artes. Nesse contexto, destaca-se o poema 'Tem gente com fome', cuja potência crítica o levou à prisão em 1944, durante a ditadura do Estado Novo. Além de sua atuação no TEN, Trindade fundou o grupo de dança Brasileira, que alcançou grande sucesso no exterior, e foi pioneiro ao encenar, em 1956, a peça 'Orfeu da Conceição' de Vinícius de Moraes, posteriormente adaptada para o cinema pelo diretor francês Marcel Camus.

Muitas foram as poetisas(as), artistas plásticos, atrizes(es), musicistas, heroínas(is), que foram invisibilizados, embranquecidos pela história contada pelos brancos que imprimiam na sociedade uma imagem distorcida para apagar e tornar invisíveis a trajetória de mulheres e homens negros(os), que desafiaram o seu tempo por meio da resistência e pagaram o preço com sua própria vida. Marcadas pela luta contra discriminação racial, denunciando a exploração socioeconômica que atingem de maneira diferente as negras(os), em relação ao branco. E toda esta luta travada com seus esforços focados contra a desigualdade social e racial. Que reverberam na formação de professoras(es), que atuaram nas escolas de educação básica, onde as crianças negras, sofrem por não se reconhecerem nos livros didáticos que estudam e no pequeno número de professoras(es), negras(os), presentes em sala de aula.

Em razão desta luta que Abdias que era filiado ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), principal opositor político ao governo autoritário que vigorava, ficou exilado por 13 anos, entre os Estados Unidos e a Nigéria. E durante o exílio, começou a pintar obras que faziam referências às religiões de matriz africana e à diáspora africana, marcada por intensa resistência à escravidão e ao racismo.

Além disso, deu aulas em universidades de ambos os países e manteve contato com a resistência política no Brasil. Provocando uma das mais importantes transformações sociais e artísticas conseguidas pelo Teatro Experimental Negro e para além das atividades teatrais,

identificamos um consistente trabalho de base na construção de uma consciência racial e coletiva da população negra.

No seu retorno em 1981, para o Brasil, fundou o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO), organização que hoje é responsável pela preservação e disseminação do seu acervo. Dois anos depois, tornou-se deputado nas primeiras eleições pós abertura democrática e introduziu o debate sobre ações afirmativas e leis antidiscriminatórias na Câmara dos Deputados. Esteve envolvido na criação da Fundação Cultural Palmares, órgão federal que promove a afro-brasilidade, e na elaboração do Dia Nacional da Consciência Negra.

Em 1991, tornou-se senador e dedicou seu mandato à luta pelos direitos da população negra brasileira. Na sua jornada política também foi titular da Secretaria de Defesa e Promoção das Populações Afro-Brasileiras e da Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania, ambas parte do governo do estado do Rio de Janeiro. Essa luta contribuiu para a elaboração da Constituição de 1988, que consagrou os direitos fundamentais e reconhecimento da discriminação racial como crime.

Abdias Nascimento compreendia que a “raça” deveria ser definida pelos seus aspectos históricos e culturais ao invés de ser atrelada às noções de pureza biológica, algo que, de fato, nunca existiu (Nascimento, 1980, p. 54), logo, a sua preocupação residia em construir perspectivas de emancipação relacionadas ao pertencimento cultural.

Justamente por isso, adotou o quilombo como um modelo político nacional, adequado, portanto, às experiências de luta e emancipação por possuir um lastro histórico e cultural com os territórios da América portuguesa (Nascimento, 1980, p. 15).

[...]O negro brasileiro não tem nenhuma necessidade de ‘imitar’ qualquer outro movimento político. Temos uma longa história de lutas, iniciada vinte anos antes que o primeiro africano tivesse pisado a terra norte-americana, com a fundação do Quilombo dos Palmares em 1595. O Brasil produziu o primeiro herói pan-africano mundial, Zumbi dos Palmares, que morreu em 1697. A nova consciência do negro brasileiro surge organicamente da opressão racista sofrida pelo nosso povo através de quase cinco séculos, e não de uma ideologia importada. É por isso que o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial nasceu da nossa comunidade e teve seu amplo apoio popular em julho de 1978. Ele tem um programa independente que não pede emprestado nada dos Estados Unidos, e se dirige às necessidades específicas do negro brasileiro, falando no seu respectivo idioma específico[...] (Nascimento, 1979 apud Nascimento, 1980, p. 15).

O mito da democracia racial, amplamente promovido a respeito do regime de escravidão e que a dureza do cativo foi mitigada pela influência “humanista” da igreja católica. Esse mito tenta retirar a igreja de sua participação no racismo violento em que a escravidão estava baseada. Uma das formas desse proceder está nos ensinamentos religiosos do catolicismo que revela rapidamente a natureza da igreja em relação ao africano.

Que podemos observar no sermão do famoso Jesuíta baiano, Antônio Vieira, pronunciando em Lisboa, em 1662, no qual declara: “Um etíope que se banha nas águas do Zaire torna-se limpo, mas não se torna branco; entretanto no batismo sim, uma coisa e outra”. Em outras palavras, as águas do batismo cristão possuíam virtudes de cristãmente justificar a escravização do africano e de sua raça, além de torná-lo física e espiritualmente limpo e branco. Em 1663, o mesmo padre católico conta loas à escravidão em sermão dirigido aos africanos na Bahia que assim prega em seu sermão:

Deveis dar infinitas graças a Deus por ter vos dado o conhecimento de vós mesmo e por vos ter tirado de vossas próprias terras, onde vossos pais vivem como ateus, e vos ter trazido para esta, onde instruídos na fé, viveis como cristãos e vos salvareis. E aconselha: Escravos sejam humildes e obedientes em tudo para vossos senhores, não só para com os bons e modestos, mas também com os maus e injustos. Por este estado em que Deus vos pôs, é vossa vocação ser como a de seu filho, que morreu por nós, deixando-vos um exemplo que deveis imitar[...] (Vieira, Antônio: Sermão pregados no Brasil, Lisboa, Agência Central das Colonias, 1663,194, p.399).

Os testemunhos da orientação predominantemente racista, são muitos e variados e atestaram a atitude prevalescente de que a população brasileira era por eles consideradas feia e geneticamente inferior por causa da presença do sangue negro e precisando por esta razão se fortalecer através da junção com os valores por eles considerados superiores de raça europeia. Essa atitude era endossada pela teoria supostamente científica e sociológica que fornecia suporte intelectual vital à política da classe dominante. E sobre isso (Nascimento,1977). Em Democracia racial: mito ou realidade? Versus, n. 16, p. 40 nos diz:

O meu argumento é que a futura vitória na luta pela vida entre nós pertencerá aos brancos”. O escritor José Veríssimo anotou: “Como nos asseguram os etnógrafos, e como pode ser confirmado ao primeiro olhar, a mistura de raças está facilitando o prevalecimento da raça superior aqui. Mais cedo ou mais tarde, irá eliminar a raça negra. Aqui, isto, obviamente já está acontecendo. (Nascimento,1977, n. 16, p. 40).

Estes conceitos racistas que contam com o apoio religioso, onde a igreja sustentava que os negros sofriam de “sangue infectado”. A natureza gritantemente racista também é vista na política do poder e um exemplo foi durante a administração de Getúlio Vargas, a 18 de setembro de 1945, através do Decreto – Lei nº 7967, em que o governo regulamentava a entrada de imigrantes de acordo com texto: “A necessidade de preservar e desenvolver a composição étnica da população, as características mais desejáveis de sua antecedência europeia”. O embranquecimento da raça, sem dúvida é uma das estratégias de genocídio, pois controla os vários níveis e estrutura do estado, com a opressão religiosa forçando a religião afro ao sincretismo, também a cultura, colocando-a como marginalizada e a definindo como “folclore”, um sutil etnocídio. Todos estes recursos são instrumentos mortais que compõe o genocídio, que atingi as negras(os), física, mental, cultural e politicamente provocando a destruição da língua, religião e cultura.

E assim esta pesquisa avança resgatando Nascimento e sua importância com a sua vivência em outros países e os intercâmbios realizados pelo Atlântico Negro que permitiram a estabelecer conexões com o pensamento pan-africanista e com o afrocentrismo norte-americano, além de ampliar sua compreensão sobre os movimentos de resistência fora do Brasil. Esse contato proporcionou um esforço intelectual que adaptou essas ideias à realidade nacional, apresentando-as ao movimento negro brasileiro. A sua obra é produto de trabalho científico e da militância dentro do Movimento Negro que é central na trajetória do autor, até que em 1978, é publicada pela primeira vez “O Genocídio do Negro do Brasil” que se trata de uma obra muito importante para pensar no negro na sociedade brasileira.

Quanto a mim, considero-me parte da matéria investigada. somente da minha própria experiência e situação no grupo étnico-cultural a que pertenço interagindo no contexto global da sociedade brasileira, é que posso surpreender a realidade que condiciona o meu ser e o define. Situação que me envolve qual um cinturão histórico de onde não posso escapar conscientemente sem praticar a mentira, a traição, ou a distorção da minha personalidade. (Nascimento, 1978. p.41).

Nascimento, traz na introdução, um ponto fundamental. Sendo um autor negro, ele expõe sua visão sobre as formas como a população negra é percebida na sociedade brasileira. Diferentemente de outros autores que atribuíram aos negros a origem dos problemas do país, ele destaca que o problema é o racismo e a dominação das elites brancas, que perpetuam desigualdades sociais em uma população etnicamente diversa. Assim, sua análise busca desconstruir discursos que naturalizam essas desigualdades, evidenciando como elas são resultado de um sistema estruturalmente excludente, no qual o racismo desempenha um papel de orientação na formação de crianças jovens e adultos, inclusive em sua formação educacional, social e política.

A construção de uma educação antirracista exige o compromisso tanto da academia quanto das instituições escolares em todos os níveis. Este compromisso implica não apenas uma revisão de conteúdos e currículos, mas também a adoção de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade. Assim, a formação de professoras(es), deve estar orientada para a superação de modelos excludentes, promovendo um ensino crítico e reflexivo que dialogue com as múltiplas realidades sociais e culturais.

Ao romper com estruturas que perpetuam desigualdades, a descolonização da educação se estabelece como um caminho essencial para a construção de uma sociedade mais justa. Isso requer um olhar atento para as experiências históricas e culturais dos diferentes grupos sociais, possibilitando que a educação se torne um espaço plural. Dessa forma, a prática docente deixa de ser um simples instrumento de compartilhamento de conhecimentos para se transformar em uma via de transformação para a construção de uma educação mais democrática, crítica e *inclusiva*. Esse

processo possibilita o reconhecimento das múltiplas identidades e saberes, promovendo a valorização da diversidade e a formação de cidadãos conscientes, capazes de atuar na sociedade de forma ética e comprometida com a justiça epistêmica e a justiça social

É relevante ainda destacar que identificamos muitos nomes de entidades negras, que surgem em nossas fontes e na revisão bibliográfica, responsáveis pelo debate coletivo que abordamos neste ato; para mencionar apenas as que estavam em contato mais próximo com Nascimento, citamos: o supracitado Movimento Negro Unificado, que se manifestava também por representações estaduais; no Rio de Janeiro, o “N” Zinga – Coletivo de Mulheres Negras, conduzido pela proeminente Lélia Gonzalez, o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (Ipeafro) e o Movimento Negro do PDT. Ao que tudo indica, provavelmente, outras entidades também estabeleceram diálogos como diversas entidades e militâncias negras nos debates, dada a importância da sua representação do coletivo na Câmara dos Deputados.

Lélia Gonzalez (1935–1994), mineira e militante antirracista, destacou-se como tradutora, professora, antropóloga, filósofa e feminista, além de transitar por áreas como Filosofia, Ciências Sociais, Psicanálise, samba e os terreiros de candomblé. Iniciou sua carreira lecionando nos ensinamentos Fundamental e Médio, posteriormente assumindo a docência no ensino superior na cidade do Rio de Janeiro, atuando na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio). Gonzalez esteve na linha de frente das lutas contra a ditadura militar, pela redemocratização do país e contra o Apartheid na África do Sul. Fundadora do Movimento Negro Unificado (MNU) e da organização Nzinga – Coletivo de Mulheres Negras, também colaborou em subcomissões do processo constituinte (1986-1988) e foi integrante do primeiro Conselho Nacional dos Direitos da Mulher.

Ela construiu um arcabouço teórico abrangente, transitando entre Psicanálise, Antropologia e Sociologia. Ao articular conceitos de diferentes campos do saber, buscou interpretar a experiência da escravidão na sociedade capitalista, enfocando as formas de dominação e as ideologias políticas que perpetuam representações coloniais e aprofundam desigualdades. O pensamento de Frantz Fanon foi uma referência central em suas análises sobre os mecanismos de subjetivação da dominação. Além disso, figuras como Abdias do Nascimento, Joel Rufino, Beatriz Nascimento, Florestan Fernandes e Octávio Ianni desempenharam um papel importante em suas reflexões, especialmente no debate sobre a superação do mito da democracia racial no combate ao racismo.

Hoje, a obra de Gonzalez é amplamente reconhecida como referência pelos movimentos sociais feministas e antirracistas do Brasil, da América Latina, dos Estados Unidos e até mesmo da Europa, com destaque para o feminismo francês. Sua produção intelectual abrange três abordagens principais: a decolonial, a interseccional e a psicanalítica. A perspectiva decolonial reflete sua crítica

ao eurocentrismo nas Ciências Sociais e no feminismo ocidental. Já a abordagem interseccional analisa como identidades sociais e sistemas de opressão se sobrepõem, sendo influenciada por pensadoras como Ângela Davis, Patricia Hill Collins e Kimberlé Crenshaw – esta última responsável pela formulação do conceito de interseccionalidade.

Por fim, a vertente psicanalítica, inspirada em Jacques Lacan e Sigmund Freud, explora questões culturais e sociais no cotidiano, com atenção especial aos espaços do não dito, do interdito e das subversões de linguagem. Gonzalez também demonstrou grande preocupação com a educação, especialmente nos anos 1980, período em que o movimento negro brasileiro consolidou seu protagonismo no processo de redemocratização. Nesse contexto, mulheres negras e seus aliados militantes priorizaram a luta pelo acesso à educação como um instrumento essencial de emancipação política, não apenas para conquistar direitos e melhores condições de vida, mas também para promover o reconhecimento étnico-racial e a descolonização cultural e epistemológica. A relevância de sua contribuição é amplamente reconhecida em “Por um Feminismo Afro-latino-americano: Ensaaios, Intervenções e Diálogos”, obra que reúne textos emblemáticos de uma das mais importantes intelectuais negras contemporâneas.

Gonzalez é referência fundamental na luta pela descolonização da educação e no combate às opressões de gênero, raça e classe no Brasil. Como um dos resultados de sua luta, temos o ingresso ampliado de estudantes negras e negros nas Instituições de Ensino Superior, promovido por políticas de cotas raciais e ações afirmativas, revitalizou e consolidou o debate sobre raça e gênero no Brasil. Essa transformação alterou significativamente o perfil do corpo discente nas universidades, historicamente dominado por brancos, trazendo uma maior diversidade social e racial para o ambiente acadêmico. Em uma sociedade marcada pelo racismo e pela desigualdade, essa mudança se tornou foco de intensos debates entre políticos, estudantes e diversos grupos sociais. Na fronteira entre o que foi produzido pelo movimento negro contemporâneo e pelos teóricos decoloniais, parafraseando com os autores (Bernardino-Costa & Grosfoguel, 2016),

Para um pensamento decolonial não é suficiente ser um sujeito colonizado ou construir um pensamento de fronteira, é fundamental que o sujeito subalterno reconheça a conexão entre lugar e pensamento, sobretudo, que possua um compromisso ético-político na construção de uma reflexão contra hegemônica.

Temos a Lélia Gonzalez, que esteve presente no Ato Público de formalização do Movimento Negro Unificado (originalmente nomeado Movimento Unificado contra a Discriminação Racial – MNUCDR), ocorrido nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, em 7 de julho de 1978 e reuniões subsequentes, afirmou o caráter emocionado de Milton Barbosa na leitura da Carta do Ato:

Pessoalmente, não poderei esquecer a imagem daquele velho homem negro, que mal podia

ler em voz alta o documento acima reproduzido. As lágrimas o impediam de fazê-lo. Marcou-me fundo o seu gesto de enxugá-las na manga do paletó, passando o braço nos olhos... (Gonzalez & Hasenbalg, 1982, pp. 50-51).

Gonzales a representante carioca das entidades Quilombo, Núcleo Negro Socialista, Centro de Estudos Brasil África e do Instituto de Pesquisa das Culturas Negras, a ativista saiu dessa experiência como parte da coordenação interestadual SP-RJ do MNU. Assim, passou a incorporar nas suas estratégias de luta contra o racismo a formação de núcleos em diferentes regiões brasileiras. Sua voz ecoou pelo mundo, tornando-a uma referência internacional em diversas universidades e nas Nações Unidas. Lélia morreu no dia 11 de julho de 1994 aos 59 anos, vítima de um infarto, em sua casa no Cosme Velho, na cidade do Rio de Janeiro. Paralelamente a toda sua contribuição com a amefricanidade que se refere à experiência comum de mulheres e homens negros na diáspora e à experiência de mulheres e homens indígenas contra a dominação colonial e tudo isto somam-se a jovens feministas negras têm utilizado as redes sociais e a mídia para ampliar o debate público, abordando não apenas as questões de raça, classe e gênero, mas também temas como território, política, sexualidade e outros aspectos fundamentais para um pensamento crítico sobre as desigualdades sociais no Brasil. Nesse contexto, Gonzalez ressurgiu como uma importante referência para as novas gerações de pesquisadoras e pesquisadores. E teve um papel importante se desdobrando como na marcha Zumbi dos Palmares como veremos a seguir. Em 20 de novembro de 1995, aconteceu a Marcha Zumbi dos Palmares em Brasília, capital federal. Os relatos, documentos e testemunhos a seguir atestam o porquê de com a Marcha haver uma passagem da retórica às ações iniciais consistentes rumo a “assegurar com energia direitos iguais aos iguais”. Vejamos:

Cerca de 30 mil pessoas se reúnem em Brasília, na Marcha Zumbi, para denunciar o preconceito, o racismo e a ausência de políticas públicas para a população negra. A manifestação aconteceu no aniversário de 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, símbolo da resistência escravista e da consciência negra no Brasil. Brasil e Durban – 20 anos depois 23 No mesmo dia, o Presidente Fernando Henrique Cardoso recebeu a marcha e assinou o decreto que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra. O reconhecimento das injustiças históricas sofridas por esses brasileiros, enfim, foi inscrito na agenda política de um governo. O movimento havia conseguido influenciar os rumos da luta contra o racismo no país. A data abriu caminho para que, em julho do ano seguinte, fosse realizado o seminário internacional “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos. (<http://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-zumbi-reune-30-mil-em-brasilia>).

Conforme testemunha Sueli Carneiro, doutora em filosofia pela Universidade de São Paulo, fundadora e diretora do Geledés – Instituto da Mulher Negra:

Considero a Marcha Zumbi contra o Racismo pela Cidadania e a Vida o ato político mais importante realizado pelo Movimento Negro brasileiro nos últimos vinte anos. A Marcha demonstrou que somos capazes de dar à luta contra o racismo um caráter unitário e nacional, respeitando as diferentes perspectivas de ação política existentes no Movimento

Negro. Esta ação unitária e nacional nos habilita como interlocutores dos poderes constituídos de nossa sociedade, e nos coloca como agentes de transformação das condições de vida do povo negro deste país. (Cardoso, 1996).

Marcha que corroborou para a confecção da ‘Declaração dos Líderes Afro-Latino-Americanos e Caribenhos pertencentes às organizações não governamentais, reunidos em San José, Costa Rica, do dia 28 a 30 de setembro, convocados pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos, no processo preparatório para a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial e as Formas Conexas de Intolerância” em seu Trecho:

[...]Assistimos à difusão generalizada através dos meios de comunicação de massa, de estereótipos, imagens pejorativas da estética, valores culturais e religiosos do povo afro-latino-americano e caribenho, assim como uma falta de propostas curriculares na formação das/os docentes sobre a contribuição deste povo na construção de nossos respectivos países, contribuindo deste modo para o aumento do racismo, da discriminação e da xenofobia; Constatamos a exclusão total do povo afro-latino-americano nos planos de desenvolvimento de nossos países, nas áreas sociais, econômicas, culturais e educativas, expressada através dos mapas de pobreza e na ausência de produção de dados quantitativos e qualitativos sobre a desigualdade racial promovida pelo racismo e pela discriminação racial no decorrer dos séculos[...] (Geledés – Instituto da Mulher Negra. Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância. Relatório. Período: janeiro a dezembro de 2000).

Em 1996, como desdobramento de Marcha Zumbi, ocorreu o seminário “Multiculturalismo e Racismo: o Papel da Ação Afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos” na Universidade de Brasília (UnB). Organizado por Jesse Souza (1997) e promovido pelo Departamento de Direitos Humanos do Ministério da Justiça, o evento trouxe contribuições relevantes para o debate sobre políticas públicas externas à igualdade racial, em um período em que o tema era totalmente superado pelo Estado. O seminário influenciou a forma como o então presidente Fernando Henrique Cardoso passou a abordar abertamente o racismo no Brasil, além de contribuir para a crescente inserção da questão racial.

A diplomacia brasileira, impulsionada pelo Itamaraty e liderada por figuras como Celso Lafer, passou a dar importância ao tema tanto no cenário interno quanto no contexto internacional. Com o reflexo do engajamento da sociedade civil, especialmente do movimento negro, que desempenhou um papel fundamental no avanço desses estudos, surpreendendo setores do governo com sua alta qualidade intelectual e capacidade de articulação. O processo preparatório para Durban evidenciou a necessidade de diálogo entre política externa e sociedade civil, desconstruindo mitos e demonstrando a relevância do ativismo negro na formulação de políticas públicas alinhadas a realidade do povo brasileiro.

Esse processo foi realizado em uma nova abordagem da política externa brasileira, que passou a considerar a questão racial como um tema central nas discussões internacionais. A

Conferência de Durban representou um marco nesse avanço, consolidando o protagonismo do Brasil nas articulações latino-americanas e na defesa de ações concretas contra o racismo. Assim, a interação entre o Itamaraty e a sociedade civil declarou que a luta pela igualdade racial não poderia mais ser ignorada, mas sim incorporada de forma ativa nas políticas públicas e na diplomacia, reafirmando o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Dessa forma, a Conferência de Durban reafirmou a necessidade de uma agenda global comprometida com a eliminação do racismo e da discriminação racial, incentivando os Estados a adotarem políticas efetivas para corrigir as desigualdades históricas. No Brasil, essa agenda impulsionou avanços inovadores, mas ainda há desafios a serem superados para garantir a justiça epistêmica racial em todas as esferas da sociedade.

O legado de Durban permanece como um marco na luta pela justiça social, evidenciando que a promoção da igualdade racial não é apenas uma questão de bens históricos, mas um compromisso contínuo com a construção de um futuro mais justo e inclusivo.

A Conferência de Durban reuniu diversos países, incluindo o Brasil, para discutir a eliminação do racismo, da discriminação racial, da xenofobia e da intolerância correlata. Esse evento impulsionou um grande debate sobre essas questões, levando os Estados a sofrer pressões de movimentos negros e outras instituições, ou que o motivou a desenvolver medidas e ações para erradicar a discriminação e o racismo em nível global.

Entre outras pautas esteve presente o interesse de discutir a questão racial no Brasil, assim como elaborar propostas que acabassem com os empecilhos colocados em pauta na conferência. Foi descrito no auto da Declaração de Durban que:

Reconhecemos que o colonialismo levou ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, e que os Africanos e afros descendentes, os povos de origem asiática e os povos indígenas foram vítimas do colonialismo e continuam a ser vítimas de suas consequências. Reconhecemos o sofrimento causado pelo colonialismo e afirmamos que, onde e quando quer que tenha ocorrido, devem ser condenados e sua recorrência prevenida. Ainda lamentamos que os efeitos e a persistência dessas estruturas e práticas estejam entre os fatores que contribuem para a continuidade das desigualdades sociais e econômicas em muitas partes do mundo ainda hoje. (Durban, 2001, P.8.).

No Brasil, uma das principais iniciativas resultantes da Conferência de Durban foi a criação da Lei 10.639/2003, que se tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. Essa lei é considerada uma ação afirmativa, pois visa promover e defender a diversidade étnico-racial na educação, garantindo o reconhecimento e a valorização das contribuições da população negra. Dessa forma, tanto a Conferência de Durban quanto a implementação da Lei 10.639/2003 representam avanços na luta contra o racismo e na construção de uma sociedade mais igualitária, reforçando a necessidade contínua de políticas públicas. Um

desses avanços foi a indicação pelo movimento negro da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva para integrar a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, como relatora da comissão que elaborou o parecer CNE/CP n.º 3/2004.

O documento regulamentou a lei 10.639/2003 e estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos termos do Artigo 26 A da Lei 9.394/1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nessa perspectiva destacamos as mudanças que surgem por intermédio da luta histórica dos Movimentos Sociais Negros e Indígenas para a promoção de uma educação antirracista nas escolas da Educação Básica e nas Universidades, sobretudo na formação docente. Essas discussões são embasadas por uma das maiores conquistas dos referidos movimentos sociais frente à educação brasileira que é a aprovação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), trazendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira em todo o currículo escolar (BRASIL, 2003).

Em 2008 a legislação foi modificada pela Lei 11.645/2008 incluindo o ensino de História e Cultura Indígena (BRASIL, 2008). Como resposta às demandas de movimentos sociais, a Lei n. 10.639/2003 (BRASIL, 2003), a obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas de educação básica, tanto públicas quanto particulares, determina que as instituições de ensino formais reconheçam e incorporem em seus currículos epistemologias antes de marginalizadas na construção do conhecimento ocidental. Este, sob a aparência de uma suposta universalidade, legítimo o saber eurocêntrico, branco, masculino e heterossexual como o único válido. Nesse contexto, Nilma Lino Gomes (2012) adverte que a Lei 10.639/2003 não deve significar apenas a inserção do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras como mais um conteúdo no currículo, pois ela,

[...]exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade[...]. (Gomes, 2012, p. 100).

Nesta perspectiva, o ensino da literatura afro-brasileira na escola básica vem ao encontro do que preconiza a referida Lei, posto que, como evidenciado por Evaristo (2009, p. 27), articula e enuncia:

[...]um contra-discurso à literatura produzida pela cultura hegemônica, [pois] os textos afro-brasileiros surgem pautados pela vivência de sujeitos negros/ as na sociedade brasileira e tra[z] experiências diversificadas, desde o conteúdo até os modos de utilização da língua[...]. (Evaristo, 2009, p. 27).

Assim, a *inclusão* da literatura afro-brasileira no currículo escolar no Brasil rompe com os silenciamentos históricos da literatura canônica, tradicionalmente aplicadas como referência no ensino de literatura nacional. Dessa maneira, garanta voz e visibilidade às histórias, experiências e saberes das pessoas negras, confirmando sua contribuição fundamental para a formação da sociedade e da cultura brasileira. Os avanços alcançados por nossas ancestrais, que nos antecederam e deram suas vidas para que hoje pudéssemos conquistar o lugar que estamos, mesmo não sendo ainda o lugar que deveríamos ocupar. Nós devemos a cada um deles, pois nós somos frutos da herança daquelas negras(os), que vieram antes de nós de suas lutas e resistências para que hoje existíssemos.

Tais mudanças ocorridas são frutos de lutas travadas no campo de disputa que envolve concepções dinâmicas e políticas curriculares como evidenciaremos no quadro que denominamos Marco Legal e Político das Relações Étnico-Raciais na Educação e sua Relevância na Formação Docente a seguir:

Quadro 2 - Marco legal e político das relações étnico-raciais na educação e sua relevância na formação de professoras(es).

ANO	LEGISLAÇÃO/POLÍTICA	IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES)
2003	Lei 10.639/03	Torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, exigindo que os cursos de licenciatura preparem docentes para essa abordagem.
2004	Resolução nº 1/2004	Estabelece diretrizes curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, orientando as universidades a formar Professoras/es comprometidos com a diversidade e a justiça epistêmica racial.
2004	Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004	Detalham como os cursos de formação de Professoras/es devem incluir conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana, promovendo uma educação antirracista.
2008	Lei 11.645/08	Amplia a Lei 10.639/03, incluindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena, exigindo que docentes sejam capacitados para abordar essas temáticas.
2008	Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares	O MEC define ações para garantir que os cursos de licenciatura incorporem efetivamente a educação antirracista na formação docente.
2010	Lei 12.288/10 – Estatuto da Igualdade Racial	Consolida políticas públicas voltadas à justiça epistêmica racial e reforça a necessidade de uma formação docente que contemple a valorização das identidades afro-brasileiras e indígenas.
2012	Lei 12.711/12 – Lei de Cotas	Amplia o acesso de estudantes negros, indígenas e quilombolas ao ensino superior, impactando a composição dos cursos de licenciatura e promovendo maior diversidade na formação docente.
2012	Parecer CNE/CEB nº 6/2012	Institui Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, reforçando a necessidade de Professoras/es preparados para atuar em contextos de comunidades tradicionais.
2012	Resolução CNE/CP nº 2/2012	Define Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos, incluindo o combate ao racismo e a valorização da diversidade étnico-racial como princípios fundamentais na formação docente.

2014	Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024	Pela primeira vez, o PNE inclui estratégias para garantir conteúdos sobre história e culturas afro-brasileira e indígena nos currículos escolares e na formação de Professoras/es.
2024	Portaria nº 470/2024 – PNEERQ	Institui a Política Nacional de Justiça epistêmica, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, consolidando a necessidade de práticas formativas que promovam a superação do racismo estrutural no ensino.

Fonte: Disponível em <https://pne.mec.gov.br/> quadro elaborado pelo pesquisador março/ 2025.

Em janeiro de 2025 a Lei 10.639/2003 completou 22 anos, mas ainda são muitos os desafios, entre eles evidenciamos a necessidade de abordagem das discussões que configura o ensino da temática nos cursos de formação docente de modo a trazer o estudo da Educação das Relações Étnico Raciais, entendida aqui como sendo a educação que promove aprendizagens para o convívio com as pessoas das diversas etnias e raças por meio da socialização de suas histórias e culturas e da problematização sobre a realidade social desigual em que se encontram as pessoas no Brasil, principalmente as negras e indígenas (BRASIL, 2004).

Nesta perspectiva a Lei de Diretrizes e Bases da Educação tem como objetivo educar todos os brasileiros e brasileiras para que reconheçam, respeitem e valorizem a herança africana, que é uma das raízes fundamentais da cultura e da nacionalidade do país. O que precisa ser alterado não é a imagem das pessoas negras, mas sim a visão inferiorizada que uma sociedade construída e propagada, como se fosse inerente a esse grupo. Uma imagem distorcida e alimentada por muitos brasileiros que buscam manter privilégios e direitos exclusivos para si mesmos e para seus grupos de origem, tentando construir a ideia de uma nação monocultural, com raízes predominantemente europeias. As escolas, desde a educação infantil até o ensino superior, desempenham um papel essencial no combate ao racismo e às discriminações, garantindo, conforme o Parecer CNE/CP3/2004, "o direito à igualdade de condições de vida e cidadania", além de garantir "direito igual às histórias e culturas que compõem a nação brasileira", bem como o direito de acesso a diferentes fontes e leis construídas a partir de políticas públicas.

E uma dessas políticas públicas, a lei Federal é enfática ao dizer que as instituições escolares são obrigadas a abrirem as portas para as diferenças culturais, e incluir nas práticas pedagógicas as culturas e as histórias que foram silenciadas e subalternizadas pelas políticas educacionais brasileiras. É preciso que as escolas, Universidades e as(os) agentes que integram esses espaços compreendam e considerem que as aulas de formação de professoras(es), como uma oportunidade para tecer discussões de cunho social, como as relações étnico-raciais, para que seja possível, conforme infere (Munanga, 2014),

Nesse sentido, ensinar a história do negro e dos povos indígenas na escola brasileira é romper com a visão eurocêntrica que exclui outras raízes culturais formadoras do Brasil como povo e nação (Munanga, 2014, p. 44).

Ao ouvir Munanga, entendemos que é necessário que se derrubem os muros que impedem a abordagem do estudo das relações étnico-raciais a partir do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Compreendemos que historicamente, que a história e a cultura indígena tiveram o uso do termo "índio" que remonta ao período das "grandes navegações", em 1492, quando a expedição de Cristóvão Colombo chegou ao continente americano. E esta nomenclatura foi atribuída aos povos originários devido a um equívoco dos colonizadores, que acreditavam ter feito o progresso das Índias, destino comum das expedições exploratórias do século XV. Essa designação, imposta pelos europeus, impede até os dias atuais as diferenças culturais desses povos resumindo a uma única categoria, refletindo a lógica monocultural e a razão indolente da modernidade, que negligenciou a pluralidade e a complexidade das culturas indígenas, tratando-as como geométricas e inferiores.

Como consequência desse erro classificatório, o termo "índio" passou a carregar a ideia de um ser selvagem, desprovido de cultura e civilização, reforçando a noção de que esses povos deveriam ser assimilados dentro dos paradigmas do Norte global – uma visão nitidamente eurocêntrica. Essa perspectiva é legítima, políticas de dominação, exclusão e exclusão das culturas originárias, perpetuando a marginalização dessas questões ao longo da história e justificando ações violentas como a escravização, a conversão forçada.

As concepções hegemônicas de totalidade e submissão, iniciadas com o colonialismo e posteriormente perpetuadas pela colonialidade, sustentam-se na desigualdade.

Embora apresentem especificidades específicas, ambos os sistemas operam na lógica da exploração do "outro" em oposição ao "igual". Como argumenta Santos (2010), no passado, o colonialismo existe sem o capitalismo, configurando-se como uma relação política. No entanto, desde o século XV, não é possível conceber o capitalismo sem a presença do colonialismo, uma vez que a acumulação de riquezas europeias foi construída com base na exploração de territórios e recursos.

Dessa forma, a persistência de uma visão homogeneizadora dos povos indígenas contribui para a manutenção de desigualdades e invisibilizações. O reconhecimento da pluralidade e da riqueza cultural dessas populações é fundamental para romper com paradigmas coloniais e promover uma sociedade mais justa, onde os povos originários sejam valorizados em sua diversidade e tenham seus direitos garantidos. Para isso, é essencial que políticas públicas, educação antirracista e ações afirmativas sejam fortalecidas, permitindo que esses povos tenham voz ativa na construção de narrativas sobre sua própria história, cultura e identidade, superando estereótipos e garantindo seu protagonismo. Assim, Santos (2007) afirma, ainda, que não se confunde capitalismo com colonialismo, mas o primeiro pode viver sem o segundo enquanto relação política, mas não enquanto

relação social, é o que sustenta a desigualdade, privação da humanidade para sobre explorar, o capitalismo não consegue se sustentar sem esse modelo social.

[...]Os povos indígenas são americanos, mas não são ibéricos, são povos originários. Os povos afrodescendentes são americanos, mas não são ibéricos, são de origem africana. Obviamente o conceito revela a tentativa, por um lado, de criar a ideia de um espaço que estaria fora do espaço hegemónico do colonialismo, que a partir do séc. XVII é inglês e não ibérico. Porque o domínio do mundo colonial depois do Siglo del Oro da Espanha e da crise de Portugal passa, a partir do séc. XVII, para outras regiões do mundo, para a Holanda e depois para a Inglaterra e, portanto, o espaço da Ibero-América no fundo é um espaço colonial subalterno e que se constrói como tal[...] (Santos, 2012. p 2).

Ficando atento à legislação que tange ao processo de educação diferenciada, e respeito as tradições da matriz indígena, sua base tem raiz na Constituição Federal de 1988, nos artigos 231 e 232, que inicia esse processo de garantias às populações indígenas como política de Estado. O chamado direito indígena é encontrado também na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 1996, e a resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação Indígena que foi contemplada com o Plano Nacional de Educação em 2001 e aprimorado com o Plano Nacional de Educação 2014.

A Lei 11.645/08 é resultado de décadas de um caminhar lento, mas constante dentro do universo da afirmação dos direitos humanos dos povos indígenas. Na dimensão legal e dos documentos que contribuíram para a construção de uma legislação que evidencia e afirma a educação das relações étnico-raciais, mais especificamente dos povos indígenas.

O indígena é reconhecido como seguimento historicamente prejudicado e esquecido, onde sua cultura foi e é massacrada pelos paradigmas modernos. É lhe assegurado, nas políticas em educação afirmativas, uma porcentagem no processo seletivo das Universidades. Neste momento, o indígena é visto como parte, ao mesmo tempo, não é assegurado à mesma população garantias à participação na democracia representativa, por exemplo, assegurando vagas no legislativo para eleição de membros indígenas, neste momento a população é considerada como todo, ou seja, seu direito está estabelecido pelo voto direto, assim como qualquer cidadão brasileiro, desconsiderando-se, assim, o processo de exclusão histórica.

[...]Ao consistir em direitos e deveres, a cidadania enriquece a subjetividade e abre-lhe novos horizontes de auto-realização, mas por outro lado, ao fazê-lo por via de direitos e deveres gerais e abstratos que reduzem a individualidade ao que nela há de universal, transforma os sujeitos em unidades iguais e intercambiáveis no interior de administrações burocráticas públicas e privadas, receptáculos passivos de estratégias de produção, enquanto força de trabalho, de estratégias de dominação enquanto consumidores, e de estratégias de dominação enquanto da democracia de massas[...]. (Santos, 1991, p.141).

Dessa maneira, a busca por uma cidadania indígena a partir da autodeterminação é fundamental para a produção, cultural, educacional e política indígena. A *inclusão* oficial da história

e cultura indígena no currículo oficial é fruto tanto da mobilização civil organizada quanto faz cumprir acordos e tratados internacionais. Percebemos, também, que a educação étnico-racial e direitos humanos constituem um caminhar com mudanças de longa duração. O estudo de temáticas pautadas pela Lei 11.645 é fundamental para uma contínua incorporação da cultura e história indígena na educação. Leva-se em consideração as infinitas tensões entre os interesses do Norte (hegemônico) e o Sul (contra-hegemônico) e, principalmente, os conflitos internos entre os polos existentes dentro de nosso próprio país, estado, município. A educação é um instrumento extremamente poderoso, possibilita o reconhecimento e a percepção da existência de outras culturas, outros saberes. Por meio do conhecimento, do autoconhecimento, os diversos movimentos indígenas podem se apropriar e fazer parte da dinâmica das leis, da construção de novas diretrizes curriculares, de planos educacionais que necessitam ser conhecidos e apresentados as professoras(es) em sua formação. E que o desconhecimento e as dificuldades da(o) professora(or), formadora(or), em estabelecer relações entre sua área de atuação e às discussões em torno da temática, é algo que a formação inicial docente da UFU, necessita com urgência reverter. Desta forma, pensando em um contexto de formação inicial de professoras(es) comprometidas(os), com o educar para as relações étnico-raciais através da oferta de componentes curriculares dessa natureza que esta pesquisa avança. Reiteramos que as questões étnico-raciais dizem respeito as diferentes raças, negra, branca e indígena, porém, nessa tese, nos deteremos nas questões relacionadas às pessoas negras.

Ressaltamos, que, na nossa compreensão, para se efetivar uma educação antirracista é fundamental que o estudo das questões étnico-raciais deve ocorrer na formação inicial de professoras(es), principalmente nos cursos de licenciaturas, para que as/os docentes incorporem essa temática na educação básica, desde a educação infantil fundamentando a EREER (Educação para as Relações Étnico-Raciais), e conseqüentemente uma educação humanizadora. Compreendemos que o movimento das políticas públicas voltadas à educação antirracista evidencia a necessidade da pesquisa acadêmica sobre relações étnico-raciais na formação de professoras(es), nas universidades públicas. Segundo Gomes (2012, p. 45), “a formação docente deve contemplar não apenas o compartilhamento de conteúdo, mas também a construção de um pensamento crítico sobre o racismo e suas implicações sociais”.

A luta dos movimentos negros populares e a pressão da população Brasileira aos representantes políticos, em particular aos deputados constituintes resultaram em conquistas obtidas com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Foi a partir da “Constituição Cidadã”, que ocorreu o reconhecimento da diversidade brasileira; o direito de acesso à cultura, e tornou o racismo um crime inafiançável e imprescritível. Em 2001, na cidade de Durban, África do Sul, o Brasil

assumiu vários compromissos internacionais na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2006) afirma:

[...]Sabe-se que da lei à nova mentalidade e à ação efetiva, há muito que desfazer, refazer e fazer. De qualquer forma, seja em virtude de pressões internas feitas pelos movimentos sociais, seja pelos preceitos constitucionais, seja por força de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, particularmente na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, transcorrida em 2001, temos, nossas plagas, cada vez com mais clareza, a compreensão de que as sociedades multiculturais terão dificuldades de se tornarem justas e democráticas, se não resolverem os problemas causados por opressões e discriminações; se não estiverem dispostas a integrar lutas contra injustiças, sem paliativos que visem mera *inclusão*, novo termo, para designar assimilação[...] (Silva, 2006, p. 499).

E o resultado da manifestação e da organização dos movimentos sociais corroborou para mudanças na Educação em nosso País, como aquelas decorrentes da LDB de 1996, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de (1997), implantados pelo Ministério da Educação, que apresentam como tema transversal “Pluralidade Cultural”. O documento enfatiza o reconhecimento da diversidade, mas trata-a como diferenças étnico-raciais.

A partir desse olhar histórico apresentado nessa cena, podemos afirmar que a luta para que as vozes das pessoas negras fossem ouvidas no Brasil, se fez ao longo de um processo histórico e que foi marcada por avanços e retrocessos, mas os desafios ainda continuam.

A partir da Lei 10.630/03, foi instituído a Educação Para as Relações Étnico Raciais, mas a dúvida é se e como foi implementada, lembrando novamente que o cenário em que nos detemos nessa pesquisa foi a Universidade Federal de Uberlândia, em particular os Cursos de Licenciatura do Campus Santa Mônica. Porém, antes de apresentar essa cena, trazemos ao palco diálogos e reflexões sobre os desafios para resistência frente as marcas cravadas do colonialismo que levaram a colonialidade do ser, do poder e do saber.

3. TERCEIRO ATO “TRAZENDO À CENA AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS EM PERSPECTIVA DECOLONIAL: NOS SAPATOS DAS BASES E AQUILOMBANDO OS CONHECIMENTOS”

(A iluminação no palco assume um tom mais sóbrio e introspectivo, com um foco que se direciona a uma citação impactante projetada ao fundo. Talvez uma batida de tambor grave e espaçada inicie, dando um tom de seriedade e urgência, para então ceder espaço à voz do autor, Geilson Batista Matias, que se manifesta com a força de uma denúncia.)

*A carne mais barata do mercado é a carne negra
(Elsa Soares, 2002)*

Iniciamos esse ato inspirados na frase da canção lançada em 2002 por Elza Soares, “A Carne”, para problematizar a questão do racismo no Brasil. Os dados da pesquisa “Percepções sobre o racismo no Brasil”, realizada pelo IPEC (Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica, encomendada pelo Instituto de Referência Negra Peregum e pelo Projeto SETA (Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista), revela racismo como principal fator de desigualdades⁶.

O levantamento revela que 81% das pessoas participantes concordam que o Brasil é um país racista, sendo que 60% concordam totalmente e 21% concordam em parte. Os índices de concordância com relação a esse tema se mantêm expressivamente altos independente de gênero, faixa etária, escolaridade, região do país, porte da cidade, renda familiar, religião, orientação sexual e orientação política. Além disso, 96% da população declara que as pessoas pretas são as que mais sofrem racismo e 88% concordam que esse grupo populacional é mais criminalizado do que as pessoas brancas, sendo que 76% concordam totalmente e 12% concordam em parte.

No que diz respeito à abordagem policial, 79% concordam que ela é baseada na cor da pele, tipo de cabelo e tipo de vestimenta, sendo 63% das pessoas ouvidas concordam totalmente e 16% em parte. Ainda nesse contexto, 84% concordam que pessoas brancas e negras são tratadas de forma diferente pela polícia, sendo 71% concordam totalmente e 13% em parte.

Esses dados escancaram o racismo no Brasil, e demonstram que a população em geral reconhece o racismo em uma das suas faces mais cruéis: a violência institucional, no caso específico, a policial. De forma prática, ela é reflexo do racismo que estrutura nossas instituições, da maneira como naturalizamos a violência contra as pessoas negras e as pessoas moradoras das periferias – cuja maioria é negra.

Os dados apresentados justificam a importância de reflexões acerca das questões étnico-raciais no Brasil. Nesse processo consideramos os estudos decoloniais como um forte aliado. Dessa forma, este ato tem como objetivo aprofundar os estudos sobre estudos teóricos que nos ajudam a refletir sobre as questões étnico-raciais e a decolonialidade.

Entendemos os conhecimentos orientados ao decolonial como um conjunto de práticas, de estratégias e de metodologias com as quais se fortalece a construção das resistências e das insurgências. Ao longo das cenas que compõe esse ato será recorrente retomar as reflexões sobre o colonialismo e em especial, o racismo, pois, consideramos que são responsáveis diretos pela colonialidade do poder, do saber e do ser.

⁶ Disponível em <http://www.percepcaosobreracismo.org.br> Acesso 14/04/2024

Organizamos este ato dividindo em três cenas. Cena 3.1, “As marcas do colonialismo e a consolidação do poder”; Na Cena 3.2 “A transformação das relações do saber: a negação ou invisibilidade do conhecimento produzido por povos marginalizados”; Na terceira, 3.3 “A colonialidade do ser: marcas do colonialismo e do racismo”.

Discutimos as diferenças culturais, identitárias e a educação plural, enfatizando a necessidade da transformação das relações do ser que está diretamente relacionada a inferioridade atribuída aos povos subalternizados, ou seja, aqueles grupos que foram silenciados, oprimidos e colocados à margem da sociedade.

CENA 3.1 – As marcas do colonialismo e a consolidação do poder

(O palco se ilumina com uma luz dura e contrastante, talvez com projeções de engrenagens, mapas antigos com rotas de navegação e silhuetas de hierarquias sociais. o som de correntes ou de um batimento metálico e opressivo pode ser introduzido sutilmente ao fundo. a voz do autor, assume um tom didático, mas com a gravidade de quem desvela uma verdade incômoda.)

A Colonialidade se configurou como o “lado de dominação, necessária da Modernidade” (Ballestrin, 2013), ou seja, é a forma de controle de recursos, trabalho, capital e conhecimento limitados a uma relação de poder articulada pelo mercado capitalista. Dessa forma, por mais que o colonialismo tenha sido superado, a colonialidade continua presente nas mais diversas formas e, sobretudo, nos discursos reproduzidos cotidianamente em nossa sociedade. De acordo com a autora Ballestrin (2013), a colonialidade é a continuidade da propagação do pensamento colonial, sendo uma matriz que se expressa essencialmente em relações dominantes de poder, saber e ser e é fundamentada no conceito de raça.

De acordo com Quijano (2005), a ideia de raça é produzida originalmente no momento da conquista da América Latina para dar sentido às novas relações de poder entre os povos originários e os ibéricos. Esse novo padrão de poder se estendeu e legitimou atrocidades históricas. Na América mais de cem milhões de pessoas foram vítimas do genocídio. Os escravizados “negros” foram embutidos nessa ideia de raça mais tarde na América colonial.

E, por entendemos que colonialidade do poder submete os dominados/colonizados a uma situação de inferioridade. E, que essa ideia resultou em comportamentos e discursos propagados que ainda podem ser percebidos em nossa sociedade, como por exemplo, o racismo.

Os efeitos do processo colonizador são atualizados nas formas de reprodução da desigualdade histórica, particularmente social, étnico-racial, num contexto de modernização conservadora, cuja base é colonial, com consequente acirramento do racismo nas escolas.

Para Walsh, muitas políticas públicas educacionais na América Latina (incluindo o Brasil) vêm se utilizando dos termos interculturalidade e multiculturalismo como forma de somente incorporar as demandas e os discursos subalternizados pelo ocidente, dentro do aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico.

Na contramão dessa concepção meramente inclusiva, *inclusão* entendida nos moldes do sistema mundo, sem proposição de transformações, Walsh (2007, p.8) propõe a perspectiva da interculturalidade crítica como a forma da pedagogia decolonial:

A interculturalidade crítica (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida. (Walsh, 2007, p.8)

Essa perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monorracional do conhecimento, pois se trata de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade do poder. Assim, afirma Walsh (2007, p. 9): "assumir esta tarefa implica um trabalho decolonial dirigido a tirar as correntes e superar a escravização das mentes (como diziam Zapata Olivella e Malcolm X); a desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade".

Portanto, a autora elabora, a partir dessa construção teórica, a noção de pedagogia decolonial, ou seja, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva. Não somente denunciativa - em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de compartilhamento de saber, que concebe a pedagogia como política cultural.

Walsh afirma que essa perspectiva ainda está em processo de construção, tanto do ponto de vista teórico quanto do da construção de práticas nos sistemas escolares e em outros âmbitos educativos. Cita como inspiração e referência para o seu desenvolvimento as formulações e práticas educacionais de Paulo Freire, além das teorizações de Frantz Fanon sobre a consciência do oprimido e a necessidade de humanização dos povos subalternizados.

Analisando o artigo Quijano (2000), em que o autor remete também à colonialidade do poder, é possível perceber que ela tem vários tentáculos e sugere várias análises, sobre trabalho, raça e capitalismo. Entretanto, Quijano (2000, p. 342, tradução nossa) apresenta a seguinte definição:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Baseia-se a imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, esferas e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala social. Origina-se e se mundializa-se a partir da América. A colonialidade do ser (gênero e sexualidade), (MIGNOLO, 2003, 2010; MALDONADO-TORRES, 2007) pode ser definida como uma realidade do mundo moderno colonial, que faz com que se inferiorizem pessoas, logo, uma forma de se destituir a existência humana (RESTREPO; ROJAS, 2010). Também pode ser definida como “a experiência vivida da colonização e seu impacto sobre a linguagem” (Maldonado-Torres, 2007, p. 127, tradução nossa).

Ou seja, é aquela onde os efeitos da colonização são sentidos diretamente nos colonizados. E, como forma de sacudir o jugo colonial, de confronto intelectual com o neocolonialismo, de reavaliação de conhecimentos que durante milênios mantiveram a coerência e a personalidade do povo andino, civilizações estas que compunham um mosaico de diferentes culturas independentes que se desenvolveram no entorno da Cordilheira dos Andes, da Colômbia ao deserto de Atacama, na América do Sul. Principalmente nas culturas do Peru Antigo e algumas outras, como Tiahuanaco.

Sendo o Império Inca a última entidade política soberana que emergiu das civilizações andinas antes da conquista pelos espanhóis. Que era uma "colcha de retalhos" de línguas, culturas e povos. Exterminados pelo domínio espanhol que transformou muitos elementos das antigas civilizações andinas, principalmente a religião, o idioma e a arquitetura. Impondo uma forma de universalidade do conhecimento ocidental. consolidar um espaço universitário que ajuda a dismantelar a suposta universalidade do conhecimento ocidental, confrontando essa produção de conhecimento com a dos povos indígenas, negros e a todos denominados de diferentes e invisibilizados nas fronteiras constituídos de subalternizados.

As histórias (trans)locais e as ações desses movimentos confrontam os legados e as relações do colonialismo interno – o que Rivera Cusicanqui (1993) chama de “a larga duração do colonialismo” –, tanto quanto os projetos globais do mundo moderno colonial. Eles têm muito o que oferecer em termos de geopolíticas do conhecimento e de colonialidade do poder a construção conceitual, a interculturalidade representa uma lógica, não simplesmente um discurso, construída a partir da particularidade da diferença.

E que Mignolo (2003), nos lembra que é colonial, e consequência da passada e presente subordinação de povos, de suas linguagens e conhecimentos. Essa lógica, ao mesmo tempo em que parte da diferença colonial e, mais do que isso, de uma posição de exterioridade, não se fixa nela; ao contrário, trabalha para transgredir as fronteiras do que é hegemônico, interior e subalternizado. Em outras palavras, a lógica da interculturalidade compromete um conhecimento e pensamento que não se encontra isolado dos paradigmas ou das estruturas dominantes; por necessidade (e como um resultado do processo de colonialidade) essa lógica "conhece" esses paradigmas e estruturas. E, é

através desse conhecimento, que se gera um "outro" conhecimento. Um pensamento "outro", que orienta o programa do movimento nas esferas política, social e cultural, enquanto opera afetando (e descolonizando), tanto as estruturas e os paradigmas dominantes quanto a padronização cultural que constrói o conhecimento "universal" do Ocidente.

Na América Latina, e particularmente no Equador, o conceito de Interculturalidade assume significado relacionado a geopolíticas de lugar e espaço, desde a histórica e atual resistência dos indígenas e dos negros, até suas construções de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado em direção à descolonização e à transformação. Mais que a simples ideia de inter-relação (ou comunicação, como geralmente se entende no Canadá, Europa e Estados Unidos), a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política.

Esta pesquisa visa explorar a significação da interculturalidade como uma perspectiva e prática "outra", que encontra sustentação e razão de existência na colonialidade do poder. Não se pretende reificar o conceito de interculturalidade ou de "pensamento indígena" com ela relacionado. E, busca chamar a atenção para a relação entre a interculturalidade e a colonialidade do poder com a diferença colonial. E busca fazê-lo tal e como são pensadas e praticadas particularmente pelo pensamento alternativo produzido pelo movimento indígena, que se volta à classificação étnico-racial, à dominação estrutural e à descolonização, assim como à contestação e à distinção em relação a discussões relativistas que se efetuam a partir da diferença cultural e da multiculturalidade.

Em boa medida, podemos afirmar que a perspectiva decolonial, sobretudo a contribuição oriunda do grupo Modernidade/Colonialidade, tem como uma de suas principais metas uma discussão mais refinada da importância de debates sobre raça, gênero e classe e um reposicionamento da importância da América Latina na conformação do sistema internacional. Não nos parece exagero afirmar que um dos pontos que une tamanha pluralidade de perspectivas repousa sobre o comprometimento de autoras e autores em questionar as narrativas sobre as origens da hegemonia econômica. Todavia, na formação de professoras e Professoras/es consideramos que o conjunto de pesquisadoras e pesquisadores articulados sob a perspectiva decolonial contribuem para o enfrentamento do racismo e todas as suas ações discriminatórias.

O pensamento decolonial possibilita a desvendar a conexão entre saber e poder que constitui a geopolítica colonial. Para Anibal Quijano a dominação global do Ocidente se sustenta na produção de um Outro (o Oriente ou o extremo Ocidente) subalternizado, cuja humanidade é dependente da posição histórica e epistemológica de uma Europa ilustrada que, ao expandir-se, leva a civilização

aos povos pré-modernos. A ideia de que podemos imaginar e construir uma outra modernidade é cara aos pensadores decoloniais e a movimentos sociais latino-americanos. Trata-se de uma das iniciativas mais relevantes de fazer teoria a partir de nossa condição periférica, uma tarefa já colocada por pesquisadoras/es de nossa geração interessados em pensar criticamente as relações étnico-raciais como elemento indispensável na formação de professoras e Professoras/es no Brasil.

Entendemos que a pluralidade de perspectivas repousa sobre o comprometimento de autoras e autores em questionar as narrativas sobre as origens da hegemonia econômica, e as perspectivas decoloniais permeiam a política e cultura do Ocidente enquanto oriundas de características dessa entidade – que não deve ser meramente compreendida por um registro territorial – desconexa de relações com o que até outrora era conhecido como Terceiro Mundo e hoje seria designado como Sul Global.

Ao apresentar essa cena verificamos a ligação entre poder e conhecimento que moldou historicamente as relações sociais, perpetuando a colonialidade como uma estrutura que transcende a dominação territorial, inscrevendo-se nas subjetividades e instituições. A categoria de raça, longe de ser um dado biológico, foi uma construção social fundamental para a manutenção dessa hierarquia, justificando a subalternização de povos inteiros. Diante desse cenário de desigualdade estrutural, a interculturalidade se apresenta não apenas como um ideal de coexistência pacífica, mas como uma necessidade de reconhecimento mútuo e de humanização dos grupos oprimidos, promovendo um diálogo que desconstrua as heranças coloniais e possibilite a emergência de novas relações de poder marcada por uma justiça epistêmica.

Ao problematizarmos sobre a colonialidade do poder ressaltamos que o desenvolvimento dessa pesquisa pode subsidiar reflexões acerca da formação de professoras(as) para as relações étnico-raciais a partir da transformação das relações de poder que permeiam a colonialidade por meio da ideia de raça. Continuamos esse ato, discutindo, na próxima cena, questões relacionadas à colonialidade do saber.

CENA 3.2 A transformação das relações do saber: a negação ou invisibilidade do conhecimento produzido por povos marginalizados

(O palco, antes marcado pelas projeções de poder, agora se transforma em um cenário que evoca uma biblioteca em ruínas ou livros silenciados, talvez com algumas luzes tremeluzentes que simbolizam a resistência do conhecimento. Sons de páginas sendo viradas, ou sussurros distantes, podem ser ouvidos. Uma projeção impactante de Carolina Maria de Jesus em seu "barracão" escrevendo pode surgir ao fundo. A voz do autor, assume um tom de lamento, mas também de celebração da potência do saber marginalizado.)

Iniciamos esta cena citando uma escritora brasileira, mulher preta, periférica, mãe solo e invisibilizada pela sociedade por sua condição social. Uma mulher que por meio de sua escrita mostrou ao mundo, como é viver numa sociedade racista. E, além das aparências e do lugar onde vive, existe uma produção de conhecimento subalternizada que é capaz de romper com os estigmas de inferioridade atribuído a mulher e homem preto:

Deixei o leito para escrever. Enquanto escrevo vou pensando que resido num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol. Que as janelas são de prata e as luzes brilhantes. Que a minha vista circula no jardim, e eu contemplo as flores de todas as qualidades [...] É preciso criar este ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela. (Jesus, 2000, p. 52).

Enquanto escreve, Carolina pousa o lápis sobre o papel e começa a imaginar uma outra vida para si. A leitura e a escrita, enquanto práticas solitárias, são interrompidas pela necessidade de reflexão, pela manifestação do imaginário. Barthes, em seu texto “Escrever a leitura”, traduz poeticamente a fragmentação do ato de ler:

Nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo de ideias, excitações, associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu ler levantando a cabeça? (Barthes, 2004, p. 26).

Ao escrever e ler sua escrita, Carolina levanta a cabeça para se imaginar em uma realidade outra e cria um mundo imaginário, ideal, fugindo da pele preta que a encarcera e do lugar preto onde mora. Que a fome, a miséria, a violência são os fatos do cotidiano que alimentaram a escrita de Carolina e ela vê nisso um paradoxo: “quem escreve, gosta de coisas bonitas. Eu só encontro tristeza e lamentos” (Jesus, 2000, p. 161).

Dessa forma, a escrita do seu diário, enquanto relato da experiência, está fortemente marcada pela angústia, pela dor, pela inconformidade, pela fome. A autora registra também a limitação da escrita e a dificuldade de simbolizar o que está para além da sua realidade sofrida. Ao contemplar o céu em um dia ensolarado, registra a tentativa de simbolizar o que é irrepresentável, aquilo que não pode ser apreendido pela escrita.

Curiosamente, para Carolina, o que transcende a sua realidade miserável torna-se irrepresentável: “Há coisas belas no mundo que não é possível descrever-se” (Jesus, 2000, p. 39). A escrita funciona para a autora como uma forma de desabafo, também como uma maneira de dominar seus impulsos. Quando insultada pelos moradores da favela, recorre ao lápis e ao caderno e lá tenta internalizar as injúrias sofridas, enquanto escreve processa as suas dores. Dores, que não fazem parte do mundo do saber globalizado, branco e hegemônico, que não conhece, não enxerga este saber produzido nas periferias pelos subalternizados.

A colonialidade do Saber também é derivada do pensamento moderno, sendo um fenômeno que estabeleceu o desenvolvimento de um padrão de conhecimento global, hegemônico, superior e

naturalizado (LANDER, 2005). Basicamente, entende-se que a colonialidade do saber é expressa pela negação ou invisibilidade do conhecimento produzido por povos marginalizados pelos povos do Ocidente, sendo estes últimos considerados durante muito tempo superiores racionalmente e intelectualmente. A escritora Conceição Evaristo, em entrevista a Eduardo de Assis Duarte, destaca a necessidade de enfatizar os elementos considerados por ela demarcadores de uma literatura afrobrasileira, intelectualmente racional e produzida por negros/as e seus descendentes que são:

[...] a afirmação de um pertencimento étnico; a busca e a valorização de uma ancestralidade africana, que pode ser revelada na própria linguagem do texto, na estética do texto; a intenção de construir um contradiscurso literário a uma literatura que estereotipa o negro; a cobrança da reescrita da História brasileira no que tange à saga dos africanos e seus descendentes no Brasil; a enfática denúncia contra o racismo e as injustiças sociais que pesam sobre o negro na sociedade brasileira. (Duarte, 2011, p. 114).

Sua obra é carregada de elementos de sua vivência, de sua memória afetiva, e da experiência como mulher negra, periférica e afro-brasileira. Retrata o cotidiano das mulheres negras, seu sofrimento diante de uma sociedade estruturada pelo patriarcado. E, traz a representação dessa mulher negra exaltando a sua força ao enfrentar todas essas mazelas e mesmo assim prosseguir. E, coloca essas mulheres em posição de destaque e de protagonismo, para evidenciar sua luta e sua força. Em suas obras para definir essa fusão entre o ficcional, a vivência e o ato de escrever sobre essas vivências a escritora criou o termo: *Escrevivência*. Que se define por ser uma escrita oriunda dos fatos do cotidiano, das memórias, do saber e das experiências sua e de seu coletivo afrodescendente. Um texto literário criado a partir dessas vivências, de uma memória histórica e de ficção, como ela relata no início de *Insubmissas lágrimas de mulheres*:

Gosto de ouvir, mas não sei se sou a hábil conselheira. Ouço muito. Da voz outra, faço a minha, as histórias também. E, no quase gozo da escuta, seco os olhos. Não os meus, mas de quem conta. E, quando de mim uma lágrima se faz mais rápida do que o gesto de minha mão a correr sobre o meu próprio rosto, deixo o choro viver. E, depois, confesso a quem me conta, que emocionada estou por uma história que nunca ouvi e nunca imaginei para nenhuma personagem encarnar. Portanto essas histórias não são totalmente minhas, mas quase que me pertencem, na medida em que, às vezes, se (con)fundem com as minhas. Invento? Sim, invento, sem o menor pudor. Então, as histórias não são inventadas? Mesmo as reais, quando são contadas. Desafio alguém a relatar algo que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido fica comprometido. E, quando se escreve, o comprometimento (ou o não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. Entretanto, afirmo que, ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma *escrevivência* (Evaristo, 2016, p. 7).

Essa literatura se torna, por um lado, de denúncia do silenciamento desse grupo marginalizado, por outro, do reforço da solidificação de uma identidade afirmativa. Ressaltamos a afirmação de Frantz Fanon: “A ideia de raça é uma criação do colonizador, que usou a diferença física para justificar a dominação política e econômica.” (Fanon, 1963, p. 21). O que também

corroborar o antropólogo Kabengele Munanga: A raça é uma categoria social construída historicamente que tem sido usada para justificar a dominação e a exploração de certos grupos pela sociedade dominante. (Munanga, 1996, p. 17).

É como também se posiciona a escritora Grada Kilomba:

A racialização é uma construção social definida pelas estruturas sociais e práticas culturais que a constituem e a mantêm. É um sistema criado para justificar e normalizar a opressão de certos grupos e não se baseia em quaisquer diferenças biológicas ou genéticas. (Kilomba, 2008, p. 19).

Neste cenário desafiador de contestação das estruturas dos matizes de dominação de raça, classe e gênero, que permeiam as relações docentes com suas práticas pedagógicas nas experiências sociais é necessário conhecer as histórias de autores negros que hoje são referências de luta e resistência, mas, como tantos tiveram que mostrar o seu valor, para quem detém o poder dominante hegemônico da escolha que utiliza de vários parâmetros para refugar o seu saber e conhecimento.

Como ocorreu com o intelectual Frantz Fanon, homem negro de classe média nascido em 1925, na Martinica, ilha caribenha ainda hoje controlada pela França, que viveu um conflito racial violento na metrópole. Ele estudou medicina na França e se especializou em psiquiatria. Sofreu injustiças de base racial durante toda a sua vida universitária e depois como psiquiatra. Um evento injusto e marcante foi a recusa do seu trabalho de conclusão de curso. A banca obrigou que ele provasse que era capaz de ser “isento” e “universal”.

Daí, a escrita do trabalho intitulado inicialmente e Ensaio sobre a desalienação do negro ter que ser substituído num prazo que não chegava a trinta dias — e que depois deu origem a *Pele negra, máscaras brancas*. Fanon escreveu uma nova “tese” em poucos dias. O autor examinou as marcas do colonialismo na subjetividade africana. Ao enfatizar a sua originalidade FANON, Frantz [1925–1961], que está, pois, em primeiro lugar, em evidenciar os elementos psíquicos, ideológicos e subjetivos que compõem a violência objetiva da dominação e exploração colonial, mas, acima de tudo, a centralidade do colonialismo para o movimento desigual e combinado de universalização do capital. O seu Desejo, a partir de seus escritos que transbordam sinceridade em levar uma reflexão para todo aquele que estiver disposto a romper com toda forma de PADRÃO DE PODER opressão e controle do ESTADO e de suas instituições, bem como da produção do conhecimento. E assim, convida a todos que chama de irmãos, seja negro ou branco, a sacudir o mundo em que vivemos que, de forma deplorável possui uma vigorosa força de incompreensão e injustiças que se arrasta por séculos. Os efeitos do processo colonizador são atualizados nas formas de reprodução da desigualdade histórica, particularmente social, étnico-racial, num contexto de modernização conservadora, cuja base é colonial, com consequente acirramento do racismo de Estado em relação

aos povos e grupos estigmatizados e oprimidos.

A violência colonial, conforme comprovado por Fanon, não se restringiu ao período inicial do desenvolvimento capitalista, mas apareceu como um elemento essencial e historicamente determinado ao longo das diferentes fases de acumulação. Essa violência esteve intrinsecamente ligada ao racismo, à racialização e a um complexo ideológico de dominação, impactando a psique, a cultura e as formas de existência do colonizado. Como podemos observar na obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), em que a Carolina Maria de Jesus, nos traz em seus relatos como percebe os impactos reais na vida, oriundos da violência colonial, em seus escritos quando registra os acontecimentos do dia 13 de maio de 1958:

[...]Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia da Abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos. ... nas prisões os negros eram os bodes expiatórios. Mas os brancos agora são mais cultos. E não nos trata com desprezo. Que deus ilumine os brancos para que os pretos sejam felizes[...]. (Jesus, 1960, p. 32).

Após descrever os problemas com a chuva, a falta de comida e a rotina com as crianças, Carolina fecha o dia assim: “E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual – a fome!” (JESUS, 1960,32). A relação entre a fome e a escravidão não é gratuita. Embora tenha sido suscitada pela lembrança da data comemorativa, a ambiguidade do discurso de Carolina, nos permite perceber sua posição crítica, pois, a resignação expressa em relação aos brancos, mesmo desconsiderando a possibilidade de ironia em sua observação, denota a percepção de Carolina sobre os problemas sociais intimamente ligados à questão da escravidão e que se refletem na situação vivida pelos negros no Brasil naquele momento. Antes de se tornar catadora de papel, Carolina exerceu inúmeras atividades. Entre tantas outras, foi auxiliar de enfermagem, cozinheira, tentou ser artista de circo ou mesmo escrever peças para o circo: “... Eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos. Eles respondiam-me: – É pena você ser preta”. A resposta dos diretores a sua luta para ser escritora suscita uma reflexão interessante da escritora sobre ser negra e sobre as razões infundadas para o racismo. A autora ressalta:

[...]Esquecendo êles que eu adoro minha pele negra, e o meu cabelo rústico. Eu até acho o cabelo de negro mais educado do que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça êle já sai do lugar. É indisciplinado. Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta[...]. (Jesus, 1960, p. 65).

Dessa maneira, a colonialidade do poder perpetua-se nas estruturas sociais, econômicas e políticas, reafirmando desigualdades e mantendo mecanismos de subjugação que transcendem o período colonial forma. Evidenciando a necessidade de uma crítica constante e de estratégias de resistência. Essa questão vai ao encontro dos dizeres de Aimé Césaire (1913-2008): “Falo de milhões

de pessoas a quem artificialmente inculcaram o medo, o complexo de inferioridade, o estremecimento, a genuflexão, o desespero, a subserviência. A autora Grada Kilomba, descreve a força deste jovem Frantz Fanon, nascido em 1925, em Fort-de-France, na Martinica, a terceira maior ilhas das pequenas Antilhas, no Caribe, não longe do Brasil, e ainda hoje um departamento ultramarino francês, começa a introdução do seu livro *Pele negra, máscaras brancas* e reforça:

Mas o que era extraordinário na escrita de Fanon, e que nenhum dicionário podia traduzir, era o seu estilo literário, que transbordava em conteúdo e significado. Eu nunca tinha lido nada assim, tão brilhante e inteligente. Tão audaz. Tão poderoso. A força da sua escrita era tal que, enquanto eu lia, o meu corpo precisava de voltar a superfície, para um fôlego de ar. (Kilomba, 2020, p.13).

Nessa obra, encontramos o filósofo, que também é uma espécie de porta-voz do mundo colonizado, inaugurando uma ruptura radical na área das ciências humanas. Fanon é, portanto, precursor de muitos caminhos, e suas confluências estão presentes na escola decolonial, nos estudos pós-coloniais e nos estudos culturais. Assim inicia os seus escritos:

A explosão não ocorrerá hoje. É muito cedo... ou tarde demais.
 Não chego armado de verdades categóricas.
 Minha consciência não está permeada de fulgurações precípuas.
 No entanto, com toda a serenidade, acho que seria bom que certas coisas fossem ditas.
 Essas coisas, eu as direi, não as gritarei. Pois há muito o grito saiu da minha vida.
 E se fez tão distante...
 Por que escrever esta obra? Ninguém me pediu que o fizesse.
 Muito menos aqueles a quem ela se dirige.
 E então? Então respondo calmamente que existem imbecis demais neste mundo. E, tendo dito isso, compete a mim demonstrá-lo.
 Rumo a um novo humanismo...
 A compreensão entre os homens...
 Nossos irmãos de cor...
 Creio em ti, Homem...
 O preconceito de raça...
 Compreender e amar...
 De todo lado me acossam e tentam impor a mim dezenas e centenas de páginas. Mas bastaria uma só linha. Uma só resposta e o problema negro seria despojado de sua gravidade.
 O que quer o homem?
 O que quer o homem negro?
 (Fanon, 2020.p.21).

Pele negra, máscaras brancas problematiza com radicalidade a produção do outro, como o negro está impedido de conjugar o pronome “eu”. O trauma psíquico colonial esmiuçado por Fanon nos leva a considerar que o negro precisa de muitas máscaras brancas para existir, somente mascarado pode conjugar os verbos na primeira pessoa do singular. Como são muitas máscaras, o negro fica impedido de enxergar a si mesmo com o seu próprio olhar.

Se o jovem psiquiatra em formação diagnosticava em *Pele negra* a interdição colonial do reconhecimento do negro como parte da humanidade, bem como seus efeitos psíquicos e estranhados

na sociabilidade moderna, a explosão necessária à “transformação do mundo” ainda não havia acontecido. Foi apenas com a eclosão das lutas de libertação que seu diagnóstico encontrou uma profilaxia, a qual ele acreditava ser final e definitiva. Em seus escritos políticos vemos, pois, as entranhas abertas de um colonialismo agonizando diante da luta anticolonial, e em via de parir novas sociabilidades.

Como já foi discutido anteriormente, que a tese de uma fragmentação entre um jovem Fanon, supostamente um “pequeno-burguês fenomenológico”, em *Pele negra*, e um Fanon “maduro” e “revolucionário”, em *Os condenados da terra* – como argumentou Cedric Robinson –, não sobrevive a uma análise exegética do conjunto de escritos produzidos no decorrer da curta vida do autor. Essa aparente divisão tem origem na forma como o pensamento fanoniano foi recebido internacionalmente após a sua morte prematura. O panafricanismo anti-imperialista por ele defendido encontrou eco especial em um terceiro-mundismo anticolonial que se estruturava a partir do espírito da Conferência de Bandung⁷ e, portanto, sua contribuição passou a ser equacionada a partir desse filtro.

Por causa do processo de escravização também exercido no Brasil, muitos foram os que foram apagados do mundo literário. Por meio das imposições desse período colonial e, é a partir disso que surge a necessidade de um novo fazer acadêmico e literário, que conte de outra perspectiva as heterogeneidades brasileiras. Retirando do anonimato e das representações estereotipadas, a população negra, essa que foi a maior sofredora do período colonial no Brasil.

Esta cena possui esse objetivo, fruto das lutas dos movimentos negros em diáspora, a fim de registrar as vozes de vários/as autores/as negros/as que por estarem nas fronteiras subalternizadas do conhecimento historicamente dominado e oprimido. Apenas por pertencer ao grupo marginalizado dos diferentes e assim, discutir, reivindicar e denunciar o racismo sofrido. A literatura é, segundo Candido (1995), é um direito básico do ser humano, por considerar a literatura base fundamental para a construção de um social humano e de uma consciência intelectual e afetiva. Por esse motivo é que se ver necessário a *inclusão* de uma literatura que faça uma ruptura com os moldes anteriormente vigentes de exclusão e marginalização de uma classe minoritária.

Na história do conhecimento científico, historicamente, houve uma hierarquização de saberes, isto é, foi estabelecido uma escala de valores entre as chamadas raças. Foi evidenciada uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas,

⁷ A Conferência de Bandung foi uma reunião intercontinental de 23 países asiáticos e 6 países africanos realizada entre 18 e 24 de abril de 1955 em Bandung, na Indonésia. O Terceiro Mundo, o colonialismo, o imperialismo e as independências nacionais foram os temas que se destacaram durante a conferência, influenciando importantes pensadores do pós-guerra, entre os quais Frantz Fanon e os revolucionários argelinos.

morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação.

Esta classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudocientífica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Kabengele Munanga se refere a esta classificação como a causadora das perversidades cometidas: "A noção de raça é uma ideia perigosa que tem sido usada para justificar a escravidão, o genocídio e outras formas de opressão ao longo da história." (Munanga, 2010, p. 73).

Apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana. Gradativamente, os conteúdos dessa doutrina chamada ciência, começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes. Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. Como também afirma Kabengele Munanga:

[...]A noção de raça é uma invenção humana, uma forma de classificar e diferenciar as pessoas com base em características físicas e culturais, que não têm qualquer fundamento biológico. [...] (Munanga, 2005, p. 21).

É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etnosemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam.

Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é étnico-semântico, político-ideológico e não biológico. Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares.

Alguns biólogos antirracistas chegaram até sugerir que o conceito de raça fosse banido dos dicionários e dos textos científicos. No entanto, o conceito persiste tanto no uso popular como em trabalhos e estudos produzidos na área das ciências sociais.

Estes, embora concordem com as conclusões da atual Biologia Humana sobre a inexistência científica da raça e a inoperacionalidade do próprio conceito, eles justificam o uso do conceito como realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão. E assim, defende Fanon: "A raça não é uma verdade biológica, mas sim uma construção social e histórica que tem sido usada para justificar a exploração e a dominação" (Fanon, 1952, p. 12).

A diversidade genética é absolutamente indispensável à sobrevivência da espécie humana. Cada indivíduo humano é o único e se distingue de todos os indivíduos passados, presentes e futuros, não apenas no plano morfológico, imunológico e fisiológico, mas também no plano dos comportamentos. É absurdo pensar que os caracteres adaptativos sejam no absoluto “melhores” ou “menos bons”, “superiores” ou “inferiores” que outros.

Retomando o foco na questão da colonialidade do saber, retomamos Santos (2009) ao afirmar que a epistemologia dominante foi de tal maneira profunda que descredibilizou e, sempre que necessário, suprimiu todas as práticas sociais de conhecimento que contrariassem os interesses que ela servia. Nisso consistiu o *epistemicídio*, ou seja, a supressão dos conhecimentos locais. Desperdiçou-se muitas experiências sociais. Para o autor, as alternativas à epistemologia dominantes partem, em geral, do princípio de que o mundo é epistemologicamente diverso e que essa diversidade, longe de ser algo negativo, representa um enorme enriquecimento das capacidades humanas para conferir inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais.

Ao se propor uma crítica à colonialidade do saber, defendemos um sistema educativo e de ensino que não se limite o compartilhamento do saber, mas como processo e prática sociopolítica produtiva e transformativa, assentada nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas vividas em um mundo regido pela estruturação colonial. Vamos ao encontro de Wash (2017) ao defender pedagogias que esforcem em transgredir, deslocar. Acreditando na visão de uma educação libertadora que conecta a vontade de saber à vontade de vir a ser.

Continuamos esse ato apresentando algumas reflexões acerca da colonialidade do ser e possibilidades de transformação dessas relações.

CENA 3.3 – A colonialidade do ser: marcas do colonialismo e do racismo

(A iluminação do palco se torna mais difusa, em tons de cinza e ocre, e projeções sutis de máscaras ou espelhos distorcidos podem surgir ao fundo, simbolizando a alienação. Um som de lamento distante ou um silêncio pesado pode preencher o ambiente. A voz do autor, Geilson Batista Matias, assume um tom de profunda sensibilidade e reflexão, quase um desabafo.)

Se nas cenas anteriores desvelamos as estruturas do poder e a negação do saber, agora nos voltamos para a dimensão mais íntima e dolorosa da colonialidade: aquela que se inscreve nos corpos e nas almas, forjando o que Frantz Fanon chamou de 'o inferno ineludível'. A colonialidade do ser intrinsecamente ligada à inferioridade atribuída aos povos subalternizados, é a face mais cruel do colonialismo, aquela que silencia, oprime e marginaliza grupos inteiros da sociedade.

A colonialidade do ser, está diretamente relacionada a inferioridade atribuída aos povos subalternizados, ou seja, aqueles grupos que foram silenciados, oprimidos e colocados à margem da sociedade. Surge como uma perspectiva para diferenciar os povos em relação ao gênero, a raça e a sexualidade, sendo que essas “diferenças” são atribuídas visando inferiorizar esses grupos, a fim de fortalecer a dominação de determinados povos com o intuito de se manter a exploração. Nesse sentido, muitos valores, identidades e costumes tendem a se perder, devido ao sentimento de inferioridade e não pertencimento de muitos grupos.

A partir do exposto até o momento, podemos perceber que a localização do negro no lugar que ocupa é uma construção fruto direto do capitalismo, desde o século dezesseis, no qual o processo de colonização é a marca multiplamente visível de diversos processos invisíveis, inscritos nos corpos eles mesmos.

As crescentes crises do capitalismo tardio intensificam e escancaram essas cicatrizes. apontam que a alienação do negro é um fenômeno socialmente construído, que operavam como um mecanismo notável do colonialismo e que, atualmente, funciona como uma sistemática estrutural e estruturante do capitalismo. Neste ponto, focaremos nossos esforços em explicitar como o racismo incide sobre a subjetividade dos povos colonizados, conforme descreve, principalmente, Frantz Fanon. “Para o negro, há apenas um destino. E ele é branco.” Essa expressão explica o título do livro *Pele negra, máscaras brancas*. A explicação do trecho citado consiste no fato de que negros, para terem condições minimamente dignas e serem tratados com respeito, sendo reconhecidos, têm que se passar por brancos, agir como brancos, viver como brancos.

Em termos filosóficos, os movidos pelo banzo ocupam, desde o período em que seus corpos passaram a ser troca de mercadoria entre os povos chamados “civilizados”, a posição do não ser, contra a qual lutam para ser, ser (Kilomba, 2019), no sentido forte, através dos hábitos já estabelecidos pelos europeus. Sobre esse bloqueio de manifestações, afirma intensamente:

[...] não foi eu quem criou um sentido para mim, este sentido já estava lá, pré-existente, esperando-me. Não é com a minha miséria de preto ruim, meus dentes de preto malvado, minha fome de preto mau que modelo a flama para tocar fogo no mundo: a flama já estava lá, à espera de uma oportunidade histórica. (Fanon, 2008, p. 121)

Nessa passagem, o autor denota o encontro com uma rede de comportamentos racistas, os quais o aprisionam e o impedem de se expressar, antes mesmo que ele possa se manifestar de qualquer forma, no mundo. A maneira como se sentem os milhões de homens que foram inculcados no espaço do não ser é o que Fanon tem por objetivo de examinar, por vias psicológicas e psiquiátricas, seguindo sua formação profissional. Porém, ele acredita de não é possível observar essa questão sem dar a ver o fato de que:

[...] a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo: inicialmente econômico; em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade. (Fanon, 2008, p. 28).

Sofrendo ele próprio da subserviência escravagista que perdura ainda hoje, imprime suas emoções de um modo significativamente original e sensibilizante. A escravização da subjetividade, que ele também viveu, é o tema principal da obra; no entanto, a desalienação - a retomada de sua consciência, que fora exteriorizada - do negro implica o exercício da compreensão das estruturas econômicas e sociais, sem as quais não teria surgido o processo de inferiorização das maneiras de exprimir aquilo que é particular das pessoas ou de grupos identitários específicos.

Se o jovem psiquiatra em formação diagnosticava em *Pele negra* a interdição colonial do reconhecimento do negro como parte da humanidade, bem como seus efeitos psíquicos e estranhados na sociabilidade moderna, a explosão necessária à “transformação do mundo” ainda não havia acontecido. Foi apenas com a eclosão das lutas de libertação que seu diagnóstico encontrou uma profilaxia, a qual ele acreditava ser final e definitiva. Em “*Escritos políticos*” vemos, pois, as entranhas abertas de um colonialismo agonizando diante da luta anticolonial, e em via de parir novas sociabilidades. Onde a linguagem é o símbolo da cultura de um povo, uma vez destruída o torna apagado. A linguagem é um modo simbólico e perfeito de invalidar os emblemas desses povos. Nesse sentido, a inviabilização do racismo passa também pela criação de uma nova linguagem:

[...]A língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade. No fundo, através das suas terminologias, a língua informa-nos constantemente de quem é normal e de quem é que pode representar a verdadeira condição humana[...]. (Kilomba, 2019, s/p, grifos da autora).

Façamos uma abordagem a partir da perspectiva do grande Eu sobre o Não Eu, o colonizador e o colonizado: não há diferença entre o que ele é e o que eu conheço dele. Eu conheço-o melhor do

que ele conhece a si mesmo, eu sei o que fazer para que ele se desenvolva, logo, eu o infantilizo, torno-o criança. Segundo Memme (2024, p. 46), “o colonizador participa de um mundo superior, do qual só lhe resta recolher automaticamente os privilégios”. Enquanto o colonizado é explorável à vontade, não é protegido por leis, é excluído. Quanto mais o colonizador respira à vontade mais o colonizado sufoca (p. 42).

Em conexão com o pensamento de Kilomba, a relação entre colonizador e colonizado se aprofunda na ideia de que a linguagem e a representação são instrumentos para a perpetuação da colonialidade do ser. Kilomba (2019, s/p) argumenta que a linguagem não é neutra, mas possui uma “dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência”, definindo quem é “normal” e quem representa a “verdadeira condição humana”.

Ao explorar a “perspectiva do grande Eu sobre o Não Eu”, a discussão sobre a infantilização do colonizado pelo colonizador (tornando-o “criança”) ecoa a análise de Kilomba sobre como a linguagem e as representações moldam a percepção e a experiência do colonizado. A ideia de que o colonizador “sabe o que fazer para que ele [o colonizado] se desenvolva” se alinha à crítica de Kilomba sobre a construção de narrativas que deslegitimam a autonomia e a subjetividade do outro, impondo um modelo de desenvolvimento eurocêntrico.

Ambos os autores, Mbembe e Kilomba (por meio da interpretação apresentada), convergem na crítica à forma como a colonialidade opera não apenas em um nível material e político, mas também no plano simbólico e epistemológico, invisibilizando o colonizado e perpetuando a hegemonia do colonizador. A fala de Mbembe sobre o colonizado ser “explorável à vontade, não é protegido por leis, é excluído” e que “quanto mais o colonizador respira à vontade mais o colonizado sufoca” reforça a violência intrínseca a essa relação de poder, onde a existência do colonizado é negada ou distorcida para sustentar os privilégios do colonizador. Essa opressão é amplificada pela linguagem, como Kilomba aponta, onde a ausência de certas vozes e a imposição de uma única narrativa resultam em silenciamento e invisibilidade. Nessa perspectiva Thiong’o (2023) afirma:

O objetivo real do colonialismo era controlar a riqueza das pessoas: o que produziam, como produziam e como tudo era distribuído – para controlar, em outras palavras, todo o universo da linguagem da vida real. O colonialismo impôs seu controle da produção social de riqueza através da conquista militar e da subsequente ditadura política. Mas sua área mais importante de domínio foi o universo mental dos colonizados – o controle, através da cultura, de como as pessoas viam elas próprias e a relação com o mundo. O controle econômico e político jamais poderá ser efetivo sem o controle mental. Controla a cultura de um povo é controlar suas ferramentas de autodefinição em relação aos outros. [...] A dominação da língua de um povo pelas línguas das nações colonizadoras foi crucial para a dominação do universo mental do colonizado (Thiong’o, 2023, p. 60)

O autor destaca que o colonialismo não se limitou ao controle econômico e político, mas buscou, dominar o “universo mental dos colonizados” por meio da cultura e da linguagem. Ao

controlar a língua de um povo, as nações colonizadoras exerciam poder sobre as "ferramentas de autodefinição" dos colonizados e sua percepção de si mesmos em relação ao mundo. Essa dominação linguística foi fundamental para a efetividade do domínio econômico e político, uma vez que o controle mental é intrínseco à perpetuação do colonialismo. Essa ideia de domínio da língua e da mente do colonizado se conecta diretamente à conceituação da colonialidade do ser, que se refere à inferioridade atribuída aos povos subalternizados.

O portador da voz é o Não Eu: pelo fato de se encaixar em um pacote de autoridade, o Outro, que é o grande Eu, a Europa, tem uma autoridade automaticamente estabelecida sobre mim, que sou o eu, o Não Eu, maior do que a minha própria autoridade sobre mim mesmo. A colonizadora salva o colonizado, aquela faz este se desenvolver até um certo ponto, pois ele nunca será tão pleno como Eu. O Não Eu é menos que uma criança, pois, pelo menos, ela poderá crescer e ser autônoma. Isto, é retratado em obras, livros, ou de forma romantizada e/ou silenciada e apagando a outras histórias.

“O colonizado tanto mais se evadirá da própria selva quanto mais adotar os valores culturais da metrópole. Tão mais branco será quanto mais rejeitar sua escuridão, sua selva” (Fanon, 2020, p. 32), afirma esse filósofo radical sobre o crescimento do negro ser reconhecido enquanto ser humano autárquico. No dia a dia, isso se expressa na adoção de coisas usadas pelos europeus, como roupas da última moda, no floreio da linguagem nativa com expressões europeias, uso de frases pomposas tudo calculado, para se obter um sentimento de igualdade com o europeu e seu modo de existência.

Porém, o homem branco europeu, como epítome do capital e da colonialidade, jamais considerou o negro como seu igual. Enquanto nos estudos de “Octave Mannoni” em sua obra: *Psicologia da Colonização* que versa sobre os fenômenos psicológicos que regem as relações nativo-colonizador e para tentar provar que o racismo não reproduz a situação econômica, o autor nos lembra de que, “na África do Sul, os trabalhadores brancos mostram-se tão racistas quanto os dirigentes e empregadores, por vezes até mais”. Onde é advertido que em descrever a colonização deve ser lembrando que: é utópico verificar em que se distingue um comportamento desumano de outro. Pois o racismo colonial não se diferencia de outros racismos.

[...]O antissemitismo me toca em plena carne, eu me abalo, uma contestação aterrorizante em exaure, recusam-me a possibilidade de ser homem. Não posso me solidarizar com a sorte reservada a meu irmão. Cada um dos meus atos implica o homem. Cada uma das minhas reticências, cada uma das minhas covardias manifesta o homem[...]. (Fanon, 2020, p. 103).

Trata-se de uma crença idealizada e racista, uma vez que a característica do exótico, que, segundo o dicionário, é o estrangeiro, o extravagante, o esquisito, é sempre justificção para a dominação (Kilomba, 2019). Essa imagem, a qual vai do exótico, primitivo, ao sensual, recai diretamente sobre as mulheres negras, que eram sistematicamente estupradas nas colônias, pois os

donos de escravos fizeram o raciocínio de que era muito mais barato gerar mão de obra no próprio território colonial, ao invés de importá-lo da África. “O capital é trabalho morto, que, como um vampiro, vive apenas da sucção de trabalho vivo, e vive tanto mais quanto mais trabalho vivo suga” (Marx, 2013, p. 307), e isso aparece de inúmeras formas, inclusive incidindo diretamente sobre o corpo.

Como afirma Ângela Davis (2016, p. 26), “[...] o estupro, na verdade, era uma expressão ostensiva do domínio econômico do proprietário e do controle do feitor sobre as mulheres negras na condição de trabalhadoras.” O colono é parasita incontável daquilo que é imaterial e material da mulher negra. Para citar apenas alguns pontos, ele explora seu corpo, sua liberdade sexual, sua dignidade, sua mão de obra e a produção da força de trabalho: seus filhos, os quais serão trabalhadores sob a forma de escravos, que são mercadoria e não humanos. Ou, ainda, como pontua Mbembe (2014 p. 28):

[...]O Resto - figura, se o for, do dissemelhante, da diferença e do poder puro do negativo - constituía a manifestação por excelência da existência objetual. A África, de um modo geral, e o Negro, em particular, eram apresentados como os símbolos acabados desta vida vegetal e limitada. Figura em excesso de qualquer figura e, portanto, fundamentalmente não figurável, o Negro, em particular, era o exemplo total deste ser-outro, fortemente trabalhado pelo vazio, e cujo negativo acabava por penetrar todos os momentos da existência - a morte do dia, a destruição e o perigo, a inominável noite do mundo[...]. (Mbembe, 2014 p. 28)

Quantos foram e são submetidos a este grande monstro chamado Racismo que possuindo grandes tentáculos, um para cada um de nós, que nos alcança a todos. Um para criança negra que na educação básica é alvo de todo tipo de comentários e insinuações preconceituosas e sem saber lidar utiliza a máscara de criança descolada para sair do campo de visão daqueles de quem é alvo. Outro para a jovem negra que é perseguida pelos padrões de beleza globalizada pela visão colonizadora e assim esconde a sua negritude alisando os cabelos e se distanciando de si mesma e de sua ancestralidade.

Mais tentáculos para a/o negra(o), acadêmica(o) que assim como Fanon, passa pelo crivo de quem detém o poder dominante hegemônico da escolha que utiliza de vários parâmetros para refugar o seu saber e conhecimento. Tantas são as máscaras brancas que são utilizadas por todos nós de pele negra que sem mesmo perceber utilizamos pois somos filhos de gerações colonizadas e neste contexto devemos resistir para existir e assim romper a cada dia com toda forma de opressão e os impactos do colonialismo em nossas vidas.

Como, afirma Munanga (2004), que uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia foi criada por volta de 1920, o racismo enquanto conceito e realidade já foi objeto

de diversas leituras e interpretações. Já recebeu várias definições que nem sempre dizem a mesma coisa, nem sempre têm um denominador comum.

Quando utilizamos esse conceito em nosso cotidiano, não lhe atribuímos os mesmos conteúdo e significados, daí a falta do consenso até na busca de soluções contra o racismo. Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Para Frantz Fanon: "O racismo é uma doença social que infecta todas as relações humanas, e é transmitida de geração em geração." (Fanon, 1963, p. 14).

Uma sociedade que deseja maximizar as vantagens da diversidade genética de seus membros deve ser igualitária, isto é, oferecer aos diferentes indivíduos a possibilidade de escolher entre caminhos, meios e modos de vida diversos, de acordo com as disposições naturais de cada um. A igualdade supõe também o respeito do indivíduo naquilo que tem de único, como a diversidade étnica e cultural e o reconhecimento do direito que tem toda pessoa e toda cultura de cultivar sua especificidade, pois fazendo isso, elas contribuem a enriquecer a diversidade cultural geral da humanidade.

A partir do conceito de raça e uma perspectiva cruzada com o perspectivismo ameríndio: como vemos os outros e como esses outros nos veem, na perspectiva de um ser superior eurocêntrico. Na ciência tradicional: deve ser aniquilado tudo o que não seja universal ou comungue com estas ideias, e todos devem ser “educados”, não deve permanecer como outro. Sendo esse mundo Universal, em expansão, racional.

E para entender os aspectos por trás da variação dos caracteres genéticos, fisiológicos, morfológicos e comportamentais dialogamos com Euclides da Cunha, que foi um importante escritor e sociólogo brasileiro, conhecido principalmente pela sua obra "Os Sertões", publicada em 1902, hoje observados, tanto entre as populações vegetais e animais como humanas discute a formação étnica do povo brasileiro e a diversidade racial encontrada no país. Ele descreve a miscigenação entre diferentes grupos étnicos, como indígenas, africanos e europeus, como um dos fatores que moldaram a identidade brasileira.

No entanto, em "Os Sertões", Euclides da Cunha discute a formação étnica do povo brasileiro e a diversidade racial encontrada no país. Ele descreve a miscigenação entre diferentes grupos

étnicos, como indígenas, africanos e europeus, como um dos fatores que moldaram a identidade brasileira. Essas referências estão presentes em várias partes do livro.

É importante notar que "Os Sertões" é uma obra extensa, com uma vasta gama de tópicos abordados, e Euclides da Cunha, em vários trechos da obra, faz referência às diferenças raciais e aos estereótipos associados a elas. Por exemplo, ele menciona a "improdutividade" dos indígenas e a "passividade" dos africanos, estereótipos que foram usados para justificar a escravidão e a colonização. No entanto, ele também critica esses estereótipos e mostra como eles são baseados em preconceitos e ignorância. Um exemplo de citação em que Euclides da Cunha aborda a questão racial é a seguinte, retirada do Capítulo III de "Os Sertões":

[...]Raça degenerada, o mestiço sofre da instabilidade congênita dos temperamentos que se mesclam. Herdando da raça forte a agressividade, e da raça fraca a incapacidade de sustentar, ele traz em si, irremediavelmente, o germe da desagregação[...] (Cunha, 1985, p. 58).

Ainda em "Os Sertões", Euclides da Cunha explora a relação entre a miscigenação racial e a formação da identidade brasileira, enfatizando a mistura entre brancos, negros e indígenas. O autor argumenta que a diversidade racial do Brasil foi um fator determinante para o desenvolvimento do país e sua peculiaridade histórica. No entanto, é importante observar que suas visões raciais podem ser consideradas problemáticas pelos padrões contemporâneos.

E nos diz:

[...] "As raças europeias, africanas e indígenas tinham, entre nós, a sua representação integral. Tal circunstância coloca-nos no ponto de vista do mais vasto e interessante problema biológico, sociológico, psicológico e histórico[...]" (Cunha, 1902, p. 153).

E descreve: "Duma simplicidade primitiva, esses cruzamentos de raças formam novas feições, inéditas no mundo." (1902, p. 153). Destacando a beleza dos cruzamentos entre os povos encontrados em sua pesquisa: "O Brasil é o mais completo, o mais complexo e mais vasto laboratório do mundo para o estudo do tema.

E nesta esteira, Kabengele Munanga, antropólogo e professor universitário brasileiro que tem se dedicado ao estudo das questões raciais e das relações étnico-raciais. Em seus artigos e citações, Munanga discute a introdução do racismo e suas consequências na sociedade contemporânea defendendo que: "O racismo é uma violência contra a humanidade, pois nega a igualdade e a dignidade humana." (Munanga, 2004, p. 33). Em um de seus artigos, Munanga afirma que "o racismo é uma das formas mais cruéis e perversas de exclusão e dominação, que tem suas raízes históricas no processo de colonização e escravidão". Ele argumenta que o racismo surge a partir da necessidade dos colonizadores de justificar a exploração dos povos colonizados, e que essa

justificação se baseia em uma hierarquia racial que coloca os brancos no topo e os negros na base, e afirma que: "O racismo é uma das formas mais cruéis e perversas de exclusão e dominação, que tem suas raízes históricas no processo de colonização e escravidão." (Munanga, 1996, p. 24).

E assim, destaca Munanga (2010), que o racismo é uma construção pública social e histórica, que se sustenta em preconceitos e estereótipos, e que se manifesta em diversas esferas da sociedade, como nas políticas, na mídia, no mercado de trabalho, entre outras. Ele argumenta que é necessário combater o racismo de forma estrutural, por meio de políticas públicas e de ações afirmativas que promovam a segurança racial e a valorização da diversidade cultural.

Em uma de suas citações, "o racismo é uma forma perversa de violência simbólica e estrutural que nega a humanidade do outro." (Munanga, 1999, p. 24). Defende a importância da conscientização e da reflexão sobre as questões raciais, para que seja possível construir uma sociedade mais justa e igualitária para todas as pessoas.

Como também corrobora a escritora Grada Kilomba também afirma que: "O racismo não é apenas a pele branca, o ato de discriminação, o uso da 'palavra com N' ou a Ku Klux Klan. O racismo também é a experiência cotidiana de exclusão e invisibilidade." (Kilomba, 2008, p. 21).

Nessa citação, Kilomba enfatiza que o racismo não se resume apenas a atos explícitos de demonstrar, mas também se manifesta em experiências cotidianas de exclusão e invisibilidade. Ela argumenta que o racismo é um fenômeno complexo que afeta as vidas de pessoas de diferentes raças de várias maneiras.

Nesse sentido, podemos afirmar que o racismo cotidiano pode ser reforçado no ambiente escolar. Lima (2005) ao analisar o conteúdo dos livros escolares e literatura infanto-juvenil, identificou que os negros não raros são retratados como fracos, feios, maus, estúpidos ou mesmo são grotescos. Lucindo (2010), concorda com a autora reforçando que dessa forma, pode ocorrer a omissão de aspectos importantes de sua história de resistência. Muitas vezes as pessoas negras são personagens tristes, vitimizadas e degradadas, presas. Batista (2003) denominou de estética da escravidão. Ou seja, pode-se dizer que na escola as tensões raciais são apagadas "magicamente", basta não falar delas. Mas os efeitos se impõem, tornando o ambiente escolar hostil e facilitando os processos de suposta desistência de continuar a estudar:

No Brasil, existe a constante ameaça da identidade política unificadora, e o que se busca de nesta proposta transformadora da realidade do negro no Brasil. Ela se opõe a uma outra identidade unificadora proposta pela ideologia dominante, ou seja, a identidade mestiça, que além de buscar a unidade nacional visa também a legitimação da chamada democracia racial brasileira e a conservação do status quo. O coloca como um conceito de concepção moderna, alicerçada no pensamento racionalista – iniciado no século XVI e na ciência do final do século XVIII e consolidada no século

XIX. Esta postula uma diferenciação intrínseca entre os povos, onde a desigualdade torna-se inerente à condição humana.

Nesse sentido, raça e ciência articularam “o patrimônio genético, as aptidões intelectuais e as inclinações morais” (Hernandez, 2005, p. 132), cujo resultado foi uma consciência planetária ocidental que hierarquiza raças e as justifica a partir desses elementos. Este apresenta-se como o postulado da superioridade europeia do período, que tem o mundo pensado em termos racialistas a existência de raças – seguido de práticas racistas – como subprodutos dessa normalização evolutiva, aonde o “branco” seria detentor do poder de conquistar e civilizar o outro.

Para Frantz Fanon “no momento de impor a sua dominação, para justificar a submissão, o opressor invocara argumentações científicas” para reduzir ainda mais o ser humano a um objeto de suas teorias. A “tomada de consciência” deveria ser pautada por uma análise que ultrapassasse a dimensão meramente econômica da dominação. O próprio marxismo, com o qual Fanon dialoga criticamente ao longo da sua produção, precisaria, segundo argumenta, ser “estendido” para dar conta deste mundo (colonial) onde até a dialética opera com restrições:

[...]Quando se percebe na sua imediatez o contexto colonial, é patente de que aquilo que fragmenta o mundo é primeiro o fato de pertencer ou não a tal espécie, a tal raça. Nas colônias, a infraestrutura econômica é também uma superestrutura. A causa é consequência: alguém é rico porque é branco, alguém é branco porque é rico. É por isso que as análises marxistas devem ser ligeiramente estendidas, a cada vez que se aborda o problema colonial[...] (Fanon, 2010, p. 56).

Invocar as argumentações científicas para oprimir e reduzir ainda mais o homem a um objeto de suas teorias. Como também em todas as formas de produção do conhecimento produzida nas fronteiras subalternas e não aceitas por uma academia constituída por uma dimensão branca dominante pode ser compreendida como uma relação de colonialidade do ser.

Uma das características da colonialidade do ser é identificada nos estudos de Fanon (2010) que ressalta que muitos negros acreditam no fracasso de ser negro e declaram uma guerra maciça contra a negritude. Este racismo dos negros contra o negro é um exemplo da forma de narcisismo no qual os negros buscam a ilusão dos espelhos que oferecem um reflexo branco. Eles literalmente tentam olhar sem ver, ou ver apenas o que querem ver. Este narcisismo funciona em muitos níveis.

O autor afirma que todo povo colonizado, ou seja, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural, toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. É a manifestação da colonialidade do ser. O autor ressalta:

O negro antilhano será tanto mais branco, isto é, se aproximará mais do homem verdadeiro, na medida em que adotar a língua francesa. Não ignoramos que esta é uma das atitudes do homem diante do Ser. Um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o

mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito. Já se vê aonde queremos chegar: existe na posse da linguagem uma extraordinária potência (Fanon, 2010, p.37)

Além da linguagem, o autor denuncia que performatividade das diferentes linguagens que colocam o negro em condição subalterna, desde a literatura ao cinema, reforça a colonialidade do ser. Reitera que o grande desafio é do negro se libertar do arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial. Em relação à realidade brasileira, Neusa Souza (2021) analisa o “tornar-se negro” e afirma que a definição inferiorizante do negro perdurou mesmo depois da desagregação da sociedade escravocrata. Os padrões tradicionalistas das relações sociais, mesmo frente as diversas manifestações de resistência, apresentadas no segundo ato dessa tese, “o negro era paradoxalmente enclausurado na posição de liberto: a ele cabia o papel do disciplinado, dócil, submisso e útil [...]” (Souza, 2021, p. 49).

O que significa que a pessoa negra era colocada em um lugar de inferioridade. Essa permanência histórica reafirma a colonialidade do ser. Os estudos de Souza (1982), já revelavam que mesmo as pessoas negras, em ascensão social, carregam as marcas dessa colonialidade. Segundo a autora,

O negro brasileiro que ascende socialmente não nega uma presumível identidade negra. Enquanto negro, ele não possui uma identidade positiva, a qual possa afirmar ou negar. É que, no Brasil, nascer com a pele preta e/ou os outros caracteres do tipo negroide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial não organizam por si só, uma identidade negra (Souza, 1982, p. 77).

Dessa forma, podemos compreender que ser negro, na perspectiva de romper com a colonialidade do ser, e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirma uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Concordamos com a autora ao ressaltar que construir uma identidade negra é uma tarefa eminentemente política, que conteste o que foi historicamente ensinado: ser uma caricatura do branco. Romper com esse modelo é possível as pessoas negras organizarem outras possibilidades que lhe permitirão ter um rosto próprio. Nesse processo, uma educação antirracista pode contribuir para essa construção identitária. Assim, é importante problematizar a formação de professoras(es).

As reflexões registradas ao longo das três cenas anteriores reiteram a denúncia ao colonialismo e ao racismo como responsáveis diretos pela colonialidade do poder, do saber e do ser. Encerramos esse ato buscando sintetizar o que foi discutido e problematizar as possíveis contribuições da incorporação de diferentes saberes na formação de professoras(es).

CENA 3.4 A formação de professoras(es) como possibilidade de desconstruir a decolonialidade do poder, do saber e o do ser: por uma formação humana

(O palco com uma luz mais suave, que remete a um amanhecer, dissipando as sombras das cenas anteriores. Projeções de baobás com seus galhos estendidos, ou de uma rede que se entrelaça, podem surgir ao fundo, simbolizando a conexão e a esperança. Sons de tambores suaves e melodias que evocam a filosofia Ubuntu preenchem o ambiente, criando uma atmosfera de reconstrução e solidariedade. A voz do autor, assume um tom inspirador e conclusivo para o ato.)

A partir das reflexões registradas nesse ato podemos compreender que a colonialidade se manifesta em diferentes dimensões da vida social, perpetuando hierarquias e relações de dominação que inferiorizam grupos historicamente marginalizados. Para combater essa lógica e construir uma educação mais justa e igualitária, a formação de professoras/es precisa promover a transformação das relações de poder, saber e ser.

É necessário desconstruir a hierarquia imposta pela colonialidade, promovendo a compreensão das raízes históricas da desigualdade e valorizando e dialogando com as diferenças. A interculturalidade crítica, proposta por Walsh (2017), aponta para a importância do empoderamento dos grupos subalternizados, reconhecendo seus saberes e promovendo seu protagonismo na construção de uma educação antirracista e decolonial. A educação deve ser entendida como prática política, capaz de transformar as relações de poder e estimular a reflexão crítica e o engajamento em práticas que promovam a justiça social e a justiça epistêmica.

Em relação à transformação das relações do saber entendemos ser fundamental a descolonização do currículo, questionando o eurocentrismo e incorporando as contribuições de diferentes culturas e perspectivas.

Concordamos com Silva e Brocanelli (2022) ao afirmarem que o currículo monocultural de matriz colonial é equivocado diante da realidade pluricultural que temos em nosso país; portanto, as universidades, nos cursos de formação de professoras/es, deveriam adotar um paradigma de transição, de uma educação de viés colonial para uma educação decolonial. Isso não significa a substituição de um repertório curricular por outro. Falar sobre o eurocentrismo não implica discutir a relevância dos saberes de origem europeia, porém há de se contestar que eles tendem a ser universais e mais valorizados.

Ressaltamos a importância de trabalhar com autoras/es negras/os indígenas e de outros grupos marginalizados, como Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo, para ampliar o repertório cultural e promover a representatividade. É importante, ainda, reconhecer e valorizar os saberes produzidos nas periferias, nas comunidades e nos movimentos sociais, criando espaços para o diálogo e a troca de conhecimentos entre a academia e os diferentes grupos sociais, superando a

hierarquia entre saberes "científicos" e "populares". A escrita e a leitura devem ser incentivadas como ferramentas de resistência, expressão, reflexão crítica e construção de conhecimento.

Enfim, para transformar as relações do ser destacamos a importância de promover o reconhecimento, valorização, problematização e diálogo com as diferentes identidades, combatendo o racismo, o sexismo, a homofobia e outras formas de discriminação.

Uma formação de professoras(es) que possibilite uma formação humana em todas(os) se sintam pertencentes. Os estereótipos e preconceitos que permeiam a sociedade precisam ser problematizados, promovendo a reflexão crítica sobre as representações sociais e culturais que inferiorizam determinados grupos.

A formação de professoras(es), pode contribuir para a construção de subjetividades libertadoras, que se contraponham à lógica da colonialidade, estimulando a autoestima, a autonomia e o protagonismo das(os) estudantes, em especial daquelas(es) pertencentes a grupos historicamente marginalizados.

Uma inspiração para a formação de professoras/es em uma perspectiva decolonial, pode ser compreendida recorrendo às árvores Baobás. Elas evidenciam a permanência (no sentido na longevidade), e a mudança (muitas gerações acompanham as alterações que a árvore passa). Tais questões levam a pensar que Baobás nos ensinam a não a se enraizar, mas a espalhar seus galhos, como braços que se estendem para o outro. Do mesmo modo entender como essas diversas histórias se coadunam com o vivido pelo conjunto dos negros(os), brasileiras(os), na construção de conhecimentos plurais a partir das fronteiras dos subalternizados: para a transformação das relações de poder, sabe e ser.

Consideramos que a formação de professoras/es tem um papel fundamental na superação da colonialidade e na construção de uma educação mais justa e igualitária. É preciso que as(os) futuras(os) docentes desenvolvam uma consciência crítica sobre as relações de poder, saber e ser, e se comprometam com a transformação da realidade social. A interculturalidade crítica e a perspectiva decolonial oferecem ferramentas importantes para essa tarefa. Reafirmamos a necessidade do compromisso da academia com a formação de professoras(es), das licenciaturas como fio condutor do conhecimento para o combate aos racismos em suas diversas formas nas escolas e universidades.

Por meio de um currículo, que de fato promova a construção de uma sociedade mais justa e equânime, onde seja contemplada nos componentes curriculares de forma obrigatória, referências bibliográficas de diferentes autoras/es negras/os, indígenas, enfim do sul global e não apenas euro-americanos, assegurando assim, o compromisso de uma educação antirracista as professoras(es), em sua formação. Antes de termos nessas reflexões, no próximo ato, apresentamos o Cenário da Pesquisa: a Universidade Federal de Uberlândia, recorremos ao Regimento Interno, as legislações

relacionadas às questões étnico-raciais e ao Cursos de Licenciatura do Campus Santa Mônica. A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) é um espaço onde a cultura institucional se desenvolve a partir da herança histórica e das relações de poder que a atravessam. Compreender essa trajetória é essencial para analisar como as práticas e valores são preservados ou transformados ao longo do tempo. A identidade acadêmica da UFU, não é estática, pois está sujeita a interesses diversos que podem fortalecer ou questionar as tradições existentes. Dessa forma, ao conhecer a instituição, torna-se fundamental considerar como esses processos influenciam seu funcionamento, impactando tanto a cultura organizacional quanto as dinâmicas internacionais que moldam a formação de professoras(es), para as relações étnico raciais.

4. QUARTO ATO “TERRITÓRIO CURRÍCULAR EM DISPUTA, CAMINHOS DECOLONIAIS NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: A UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, MG COMO CENÁRIO DA PESQUISA”

(As luzes do palco se acendem em um tom mais neutro, mas ainda vibrante, revelando um cenário que sugere um campus universitário – talvez com uma projeção da fachada da UFU e elementos que remetam a salas de aula e bibliotecas. o som de passos, murmúrios de estudantes e o tilintar de sinos acadêmicos podem ser introduzidos sutilmente ao fundo, criando uma atmosfera de efervescência intelectual. a voz do autor, assume um tom de exploração e análise, convidando o público a adentrar um novo espaço.)

Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação (LDB, 1996, Art. 43)

Após a imersão nas 'bases' e no 'aquilombamento dos conhecimentos' em nosso ato anterior, é chegada a hora de focar o olhar em um palco específico, um microssistema onde as tensões e as esperanças da educação antirracista se manifestam: a Universidade Federal de Uberlândia.

Iniciamos essa cena com o item IV do Artigo 43, que registra uma das finalidades fundamentais da Educação Superior no Brasil: promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos. Chamamos a atenção para ampliar o conceito de “conhecimentos”, ou seja, a necessidade de não se limitar conhecimento, cultura a um determinado modelo hegemônico. Na contramão desse limite, consideramos que o desafio do ensino superior é incorporar conhecimentos e saberes historicamente invisibilizados e silenciados. Dessa forma, contribuir para a descolonização do poder, do saber e do ser.

Em particular, os Cursos de Formação de Professoras(es), tem como desafio incorporar, as contribuições das relações étnico-raciais no processo de formação. Nos limites desse ato, buscamos apresentar e refletir sobre o cenário da pesquisa, a Universidade Federal de Uberlândia, focando os

Cursos de Formação de Professoras (es), ofertados no Campus Santa Mônica, na cidade de Uberlândia, MG. Este ato está organizado em 03 cenas: 4.1 “O panorama das universidades brasileiras: mudanças e permanências e os dilemas e disputas em torno de uma universidade antirracista”. Na 4.2 “Um olhar histórico sobre a Universidade Federal de Uberlândia”. E a cena 4.3 “A Formação de Professoras/es: os diferentes Cursos de Licenciatura no Campus Santa Mônica partir das Diretrizes Curriculares”. Estas cenas permitem ao leitor conhecer o universo investigado, para aproximação das relações étnico-raciais na formação de professoras(es), destes cursos de licenciatura do campus Uberlândia/MG. E assim, compreender a importância de valorizar a diversidade cultural no embate entre as diferentes posições e paradigmas na interpretação da realidade educacional.

CENA 4.1 O panorama das universidades brasileiras: mudanças e permanências e os dilemas e disputas em torno de uma universidade antirracista

(A iluminação no palco assume um tom mais amplo, como um holofote que varre o cenário, revelando elementos que simbolizam a diversidade e a complexidade das universidades brasileiras: projeções de diferentes fachadas de instituições de ensino superior, gráficos de ascensão e declínio, e silhuetas de estudantes de diversas origens. Sons de debates e discursos acadêmicos podem ser ouvidos em um murmúrio ao fundo. A voz do autor, assume um tom crítico e questionador.)

Após estabelecer a Universidade Federal de Uberlândia como nosso cenário de estudo, é imperativo alargar a lente para compreender o contexto maior em que ela se insere. Esta cena nos convida a uma profunda reflexão sobre as transformações e as persistências que marcam o ensino superior no Brasil, e os dilemas e disputas que o atravessam na busca por se tornar um espaço antirracista.

A partir de estudos sobre o perfil das/os estudantes das universidades federais no Brasil, verificamos que até a década de 1990, o perfil dos estudantes era bastante homogêneo e elitizado. As universidades públicas eram predominantemente frequentadas por jovens de classe média e alta. O acesso ao ensino superior era limitado, principalmente devido ao baixo número de vagas disponíveis e à falta de políticas que possibilitasse o ingresso de estudantes que não pertencia ao grupo historicamente privilegiado. A maioria dos estudantes vinha de famílias com maior poder aquisitivo, que podiam arcar com os custos de cursos pré-vestibulares e com a própria manutenção durante a graduação, pois a maioria das universidades federais se concentrava nas grandes cidades. Essas informações confirmam o racismo institucional, que mesmo presente nos dias de hoje, eram mais marcantes nesse contexto. Cida Bento (2022) afirma:

O racismo institucional, às vezes, se refere a práticas aparentemente neutras no presente, mas que refletem ou perpetuam o efeito da discriminação do passado. O conceito de racismo institucional é importante, porque dispensa discussões sobre, por exemplo, se

determinada instituição e seus profissionais, explicitam, na atualidade, preconceito contra negros e negras. O que importam são os dados concretos, as estatísticas que revelam as desigualdades (Cida Bento, 2022, p. 78)

Por meio da afirmação da autora, podemos compreender que o “pacto da branquitude”, ou seja, a manutenção dos privilégios de ser uma pessoa branca, são identificados nos números. E nesse contexto, mais marcante que nos dias atuais, havia pouca representatividade de negras/os, pardas/os e indígenas nas universidades federais, reflexo do racismo estrutural e da desigualdade social no país. O debate sobre o racismo institucional na educação superior também encontra respaldo em intelectuais como Abdias Nascimento (1980), que denuncia a presença de um epistemicídio no meio acadêmico, onde os saberes africanos e afro-brasileiros são historicamente marginalizados.

A universidade, ao ignorar a contribuição desses saberes, perpetua desigualdades e reforça a exclusão das populações negras dos espaços de produção científica e política. Nesse sentido, a formação docente deve ser repensada para que atue na desconstrução dessas estruturas. Como destaca Munanga (2005), a educação deve ser um instrumento de combate ao racismo, proporcionando aos futuros professoras e Professores/es a capacidade de reconhecer e enfrentar as manifestações racistas no ambiente escolar.

Reiteramos que, a partir da década de 1990, resultado da luta e resistências do movimento negro e da sociedade civil em geral, a universidade deixou de ser um espaço excessivamente elitizado e passou a receber um público mais diversos, com o aumento do ingresso de mulheres e forma geral, pessoas negras, estudantes de classes sociais menos favorecidas e pessoas que já atuavam no mercado de trabalho, caracterizando assim o avanço da possibilidade de ingresso no ensino superior.

Além disso, a expansão do ensino superior levou à interiorização e regionalização das universidades, tornando-as mais acessíveis a pessoas de diferentes regiões do país. Essa diversificação do público e a expansão geográfica criaram um ambiente acadêmico mais complexo, com diferentes tipos de instituições, cada uma com suas características e desafios. A qualidade do ensino, a titulação do corpo docente, a capacidade de pesquisa, a estrutura organizacional e o prestígio social são alguns dos fatores que diferenciam as instituições e influenciam sua posição nesse cenário. Em perspectiva semelhante Mariuzzo (2023) afirma:

[...]Além disso, há também um processo de democratização no acesso às universidades, alicerçado em políticas públicas para *inclusão* de alunos vindos da escola pública, de negros e pardos. Isso modifica o perfil dos estudantes que habitualmente frequentavam o ensino superior no Brasil. Se no início dos anos 1990, oito entre 10 alunos eram brancos, hoje, essa proporção caiu para seis entre 10 estudantes. "As universidades mudaram de cor, ganharam contornos reais, do dia a dia, com alunos chegando de ônibus, ampliando as filas nos pontos, aumentando as demandas nos restaurantes universitários, nos espaços de convivência, nas bibliotecas, nas vagas por residências estudantis e nos editais de bolsas e auxílios", apontou Marcele Regina Nogueira Pereira, vice-presidente da ANDIFES[...] (p. 2).

A autora ressalta, em sua citação utiliza a reprodução colonial na utilização do termo “aluno” que é uma palavra de origem latina que significa SEM LUZ. Pedagogicamente não deve ser mais utilizada, pois, segundo Paulo Freire, toda criança traz consigo uma bagagem, portanto ela não é um papel em branco. E que o crescimento do ensino superior no Brasil aconteceu em duas fases, cada uma com suas marcas e impactos no perfil dos estudantes. Na primeira fase, até os anos de 1990 o objetivo consistia em atender a demanda da classe média e alta por vagas em universidades, principalmente no setor privado. A ideia era oferecer alternativas para quem não conseguia entrar nas universidades públicas, sem pesar nos cofres públicos. Apesar de funcionar, essa fase não mudou muito o perfil dos universitários, que continuaram sendo, em sua maioria, de classes mais altas.

Compreendemos que essa elitização do ensino superior é mais um elemento para a segregação que se mantém em vários campos sociais. Entendemos, todavia que as políticas públicas suscitadas durante os governos populares nos mandatos dos presidentes Luís Inácio Lula da Silva (2003-10) e Dilma Rousseff (2011-14), quebraram esse paradigma com a proposta de expansão do ensino superior e a inserção dos excluídos. Que assim Silva (2016) corrobora conosco, quando nos diz:

[...]É nesse contexto político acentuado pelo ex-diretor que fica perceptível, mais uma vez, o campo de poder que se estabelece entre os grupos sociais com alto capital social. Permeiam-se jogos de interesses, englobando particularidades políticas, sociais e econômicas, que propiciam o entendimento de uma herança cultural de ensino superior para poucos. Observa-se, no cotejamento dos discursos proferidos pelos políticos locais da época, o poder simbólico que se desdobrava no acesso ao ensino superior[...]. (Silva, 2016, pág.105).

Na segunda fase, a partir de 2003, o intuito foi de incluir na universidade quem sempre ficou de fora: pessoas de baixa renda, negros, pardos, indígenas, estudantes de escolas públicas e aqueles cujos pais não tiveram acesso à educação. Para isso, foram usadas duas estratégias. No setor privado a proposta foi de criar programas como PROUNI, PROIES e FIES, com juros baixos para facilitar o acesso.

No setor público, expandir as universidades federais, principalmente para o interior do país e criar novas formas de acesso para estudantes de baixa renda e grupos minoritários, foi incluído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni,²⁹ em 2007, com objetivo da ampliação do acesso e permanência dos estudantes no ensino superior, nos seguintes termos:

[...]Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012. As ações do programa

contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país[...]. (PORTAL, 2024)

Em 2003: - Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ): de acordo com a Lei Estadual n. 4.151, de 04 de setembro de 2003 instituiu o sistema de reserva de vagas de graduação para estudantes oriundos de escolas públicas ou autodeclarados pretos ou pardos. Em 2004 - Universidade de Brasília (UnB): conforme está descrito em *Análise do Sistema de Cotas para Negros na Universidade de Brasília* fez reserva de 20% de vagas para estudantes negros. Foi a primeira Universidade a implementar o sistema de cotas para afrodescendentes; - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP): Criou o Programa de Ação Afirmativa e *Inclusão Social* (PAAIS) por deliberação do Conselho Universitário, com duas frentes. Uma com isenção de taxas no vestibular para quem cursou o ensino fundamental e médio completo em escolas públicas, outra com 30 pontos extras para aqueles que se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas; Em 2005 - Universidade do Estado da Bahia (UNEB): por meio de ato administrativo interno, estabeleceu em 2005, 40% das vagas para estudantes afrodescendentes oriundos de escolas públicas; - Universidade Federal do Paraná (UFPR): destinou 25% de vagas para afrodescendentes autodeclarados e 20% para estudantes oriundos de escolas públicas no ensino fundamental e médio; - Universidade Estadual do Amazonas (UEA): destinou 60% das vagas para estudantes oriundos do ensino médio público em Manaus e 4% para estudantes indígenas em seus campi no interior do estado. Na página eletrônica da Universidade de São Paulo encontramos dados sobre suas medidas de *inclusão social*, que passamos a relatar de forma sintética: Em 2006 - Universidade de São Paulo (USP): Programa de *Inclusão Social* da USP (Inclusp), que não reserva cotas, mas amplia o acesso e a permanência dos estudantes oriundos de escola pública no ensino médio, negros, pardos e indígenas. Assim, a 30% dos aprovados no Vestibular da Fuvest são oferecidos três sistemas de bônus, de acordo com a nota do vestibular.

Consideramos que o REUNI, contribuiu para um caminho de democratização do ensino superior. Nesse contexto ocorreu uma maior inserção de pessoas negras nas Universidades, e, ao mesmo tempo, aumento de pressões constantes de resistência às marcas do colonialismo, contribuindo para que Conselho Nacional de Educação (CNE), passasse a reconhecer na lei a obrigatoriedade do ensino que aborde as questões étnico-raciais na formação da sociedade brasileira. Consideramos ser fundamental que a valorização da diferença cultural dos povos brasileiros seja abordada na educação básica e para isto as universidades possuem este papel na formação inicial de professoras(es). De acordo com Silva (2011a),

[...]A educação das relações étnico-raciais tem como 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. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensino em que se efetive participação no espaço público. [...] Por isso que a educação das relações étnico-raciais deve ser conduzida, tendo-se como referências os seguintes princípios (BRASIL, 2004b, p.17): “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimentos de identidades e direitos; ações de combate ao racismo e discriminações” [...]. (SILVA, 2011a, p. 12 – 13).

Para alcançar estes princípios, os Movimentos Negros lutaram e ainda lutam por um espaço na sociedade, principalmente na educação. Conforme Gomes (2008), a implementação da Lei nº 10.639/03 e sua atualização por meio da Lei nº 11.645/08, e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais, que vem a somar com as demandas do movimento negro. De acordo com os grupos, a escola é uma das instituições sociais capaz de construir representações positivas dos povos afro-brasileiros através de uma educação que tenha como foco o respeito à diversidade como parte da formação cidadã.

E ainda, de acordo com Mariuzzo (2023), a "Lei de Cotas", implementada em 2013, foi uma das políticas de *inclusão* mais importantes para transformar o perfil dos estudantes universitários no Brasil. Ela garantiu que negros, pardos, indígenas e estudantes de escolas públicas tivessem acesso às universidades federais, criando um ambiente acadêmico mais diverso e representativo. A autora ressalta que antes mesmo da lei, algumas universidades, como a UERJ, UFBA e UnB, já tinham seus próprios sistemas de cotas. A partir de 2013, todas as universidades e institutos federais passaram a ser obrigados a reservar vagas para esses grupo.

É importante destacar que os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (NEABS) têm um papel central na luta antirracista dentro e fora das universidades e institutos federais. Assim, a implementação de políticas de cotas não se deu, na maioria das vezes, por adesão espontânea das instituições, mas sim por termos de ajuste de conduta e pelas inúmeras pressões do movimento negro, especialmente dos Neabs. Dessa forma, é necessário que as gestões universitárias e seus respectivos conselhos superiores atuem nessa demanda, dentro de suas normativas institucionais e possibilidades (resoluções, portarias, etc.).

No cenário de mudanças, registramos a recente sanção da Lei nº 14.723, de novembro de 2023, do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, marca um avanço significativo na política de ações afirmativas no ensino superior brasileiro. Atualizando a Lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012), uma nova legislação ajusta os critérios de renda para reserva de vagas e inclui estudantes quilombolas como beneficiários. Cotistas poderão agora concorrer inicialmente em ampla concorrência, antes da análise das vagas reservadas. A renda familiar per capita máxima também foi ajustada para um salário-mínimo, e os estudantes quilombolas foram incluídos ao lado de pretos, pardos e indígenas.

Além disso, a legislação amplia o escopo das políticas afirmativas para cursos de pós-graduação e prioridade o auxílio estudantil para cotistas, contando com o envolvimento de diferentes ministérios, como os de Igualdade Racial e Povos Indígenas, para monitorar a aplicação das ações.

Os dados do Censo da Educação Superior de 2022 evidenciam a importância dessas políticas: mais de 50% das vagas nas universidades federais foram preenchidas por cotistas, revelando um impacto positivo na *inclusão* de cotistas. Ações afirmativas são mecanismos desenvolvidos com a finalidade de combater as desigualdades e dar oportunidades a grupos sociais historicamente excluídos. Uma das faces mais evidentes dessa exclusão era o ensino superior brasileiro, que teve o seu contexto modificado por meio da Lei de Cotas, conforme dados abaixo:

De acordo com dados do Censo da Educação Superior, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2012, o número de ingressantes no ensino superior da rede federal por ações afirmativas foi de 40.661 estudantes. Em 2022, esse número passou para 108.616 estudantes.

Entre 2012 e 2022, 1.148.521 discentes ingressaram no ensino superior público por meio da Lei de Cotas, conforme a pesquisa estatística. A partir dos microdados do Sistema de Seleção Unificado (Sisu) do primeiro semestre de 2019, o Inep também realizou estudo com objetivo de apresentar o impacto da Lei de Cotas na *inclusão* dos públicos por ela abrangidos. Dados projetados pelos pesquisadores e publicados na Nota Técnica CCGE/Dired, de 22 de março de 2023, revelam que em 2019, o número de estudantes pretos, pardos ou indígenas que ingressou foi de 55.122. Sem as subcotas étnico-raciais, esse número seria de 19.744, ou seja, menos da metade. Estudantes de baixa renda que realizaram matrículas em 2019 foram 45.640.

Sem o programa de reservas de vagas, o número seria 19.430. Por meio das cotas, 6.801 pessoas com deficiência (PcD) ingressaram nas instituições de ensino federais. Se não fossem as cotas, seriam apenas 66 pessoas. Assim, para PcDs, sem as cotas, entraria apenas 1% do quantitativo que ingressa hoje.

Discentes que ingressam pelas cotas possuem o desempenho acadêmico igual ou superior ao dos discentes que ingressaram pelo sistema de ampla concorrência. Diante dos desafios aqui apresentados, é muito importante que a sociedade brasileira continue debatendo as políticas de ação afirmativa, e que os resultados das medidas que vêm sendo implementadas possam ser conhecidos e compreendidos pelo conjunto da população e, principalmente, por aqueles que podem vir a ser beneficiados com tais medidas.

O Censo Superior 2022 revela que a taxa de permanência e de conclusão do curso entre cotistas chega a ser 10% superior à taxa de estudantes da ampla concorrência. Como podemos evidenciar no gráfico a seguir.

Gráfico 1: Número de ingressantes em cursos de graduação na rede federal – Brasil 2012-2022



Fonte: Disponível em: Infográfico - Número de ingressantes entre os anos de 2012 e 2022/ Censo da Educação Superior 2022 / INEP.

As ações afirmativas não apenas aumentam o acesso ao ensino superior, mas também garantem suporte para que esses estudantes permaneçam e concluam seus cursos. Dados do Inep mostram que os cotistas têm taxas de conclusão até 10% superiores aos dos estudantes da ampla concorrência, revelando o sucesso dessas políticas. Além disso, a revisão periódica da lei, prevista a cada dez anos, permitirá que ela se ajuste continuamente às novas demandas sociais, garantindo um sistema educacional que reflita a pluralidade e os valores de *inclusão* na sociedade.

Continuamos esse ato, especificando a realidade da UFU, iniciamos com um olhar histórico sobre a criação da Universidade da cidade de Uberlândia, MG, Brasil.

CENA 4.2 Um olhar histórico sobre a Universidade Federal de Uberlândia

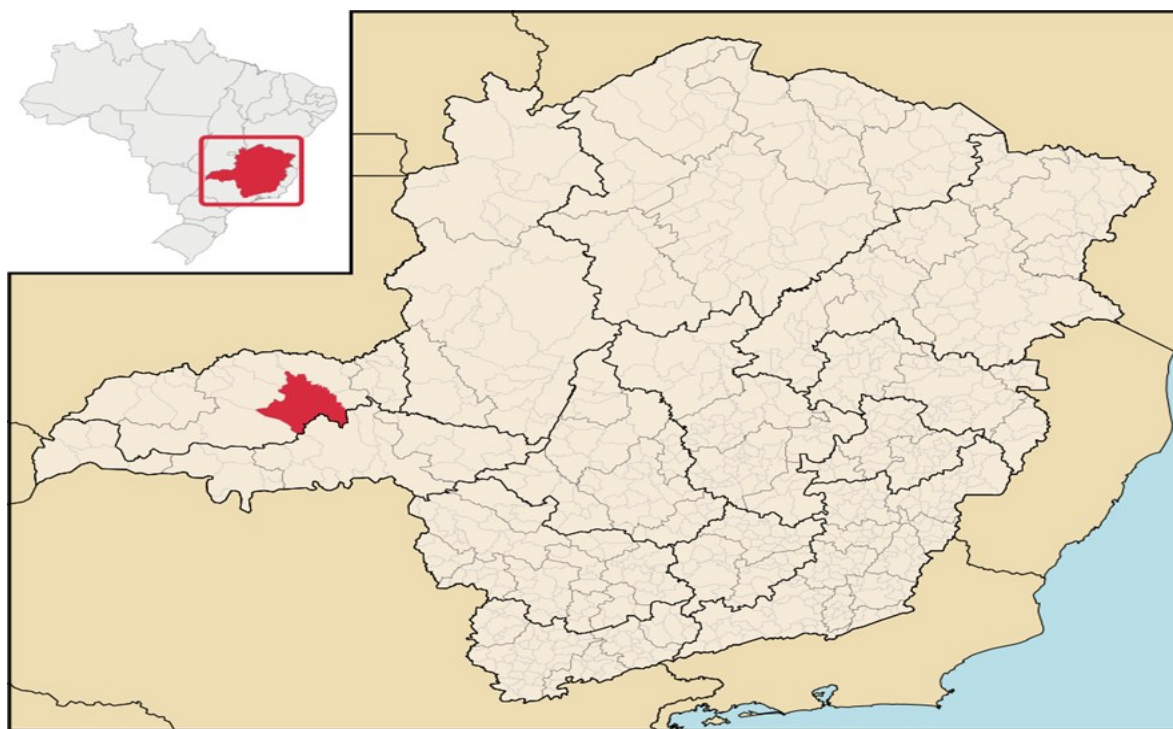
(O palco agora se concentra em uma projeção que mostra o movimento histórico da Universidade Federal de Uberlândia ao longo do tempo: fotos antigas de seus primeiros prédios, documentos históricos, e imagens de seu crescimento e expansão. A iluminação é mais focada, como se iluminasse um arquivo ou um museu. Uma trilha sonora orquestral, que evoca a passagem do tempo e a construção de uma instituição, começa suavemente.)

Após examinarmos o panorama das universidades brasileiras, é chegada a hora de focalizar nossa lente em nossa anfitriã, a UFU. Esta cena nos permitirá visualizar as relações étnico-raciais e as conexões da universidade com a educação e os conhecimentos produzidos nas fronteiras dos subalternizados. Uberlândia é um município localizado no interior do estado de Minas Gerais, na

região do Triângulo Mineiro, distante aproximadamente 540 km da capital Belo Horizonte, 580 km de São Paulo e 600 km de Brasília. Por estar fora dos grandes centros urbanos brasileiros, Uberlândia se destaca como um importante polo regional, exercendo forte influência econômica, educacional e cultural sobre cidades vizinhas.

De acordo com o Censo Demográfico do IBGE de 2022, a população da cidade é de aproximadamente 713 mil habitantes, sendo a segunda mais populosa do estado. Seu território abriga uma rede educacional ampla, com cerca de 230 escolas de educação básica e instituições de ensino superior públicas e privadas, entre as quais se destaca a Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A base econômica de Uberlândia é diversificada e sólida, com destaque para os setores de comércio, serviços, logística, agropecuária e indústria. A cidade é considerada um dos principais centros logísticos do Brasil, devido à sua posição estratégica e à infraestrutura que conecta diferentes regiões do país. O agronegócio também exerce papel relevante, especialmente com a produção de grãos, leite e carne. A presença de centros tecnológicos, parques industriais e polos de inovação, aliados a uma infraestrutura urbana consolidada, reforça o papel de Uberlândia como uma cidade média com características metropolitanas. Mesmo distante dos grandes centros, seu dinamismo e desenvolvimento a tornam um espaço fértil para a produção de conhecimento, cultura e inovação. E para fins de conhecimento ao leitor, sobre a localização da cidade de Uberlândia, apresentamos a seguir a sua localização:

Figura 1 – Localização da cidade de Uberlândia - MG



Fonte: Disponível em https://commons.wikimedia.org/wiki/File:MinasGerais_MesoMicroMunicip.svg Acesso mar/2025.

Em relação à composição étnico-racial, o IBGE com base em censos anteriores e estimativas estaduais, é possível antecipar que a população do estado de Minas Gerais, seja majoritariamente composta por pessoas pardas, seguidas por brancas, negras, amarelas e indígenas.

Essa distribuição reflete a diversidade característica do estado. Podemos observar na distribuição racial no estado de Minas Gerais como um todo, conforme o Censo de 2022: Pardos: 46,8%; Brancos: 41,1%; Pretos: 11,8%; Amarelos e Indígenas: 0,3%.

Esses números refletem a diversidade étnico-racial presente no estado e podem oferecer uma perspectiva geral da dimensão étnico racial de Minas Gerais, e para aprofundarmos o nosso estudo acerca da temática da EREER no município de Uberlândia – MG, onde está localizada o cenário de nossa investigação a UFU/MG. Buscamos ainda, analisar a diversidade étnico-racial em Uberlândia e sua relevância para os cursos de licenciatura da UFU – Campus Santa Mônica, a partir do quadro com dados do IBGE (Censo 2022), que observaremos no quadro a seguir:

Quadro 3: A diversidade étnico-racial presente no município de Uberlândia – MG.

IBGE - Censo 2022 COR OU RAÇA (2022)		
Cor ou Raça	População (habitantes)	Porcentagem%
Branca	348.400	48,85%
Preta	78.280	10,98%
Amarela	2.000	0,28%
Parda	283.808	39,79%
Indígena	693	0,1%
População total	713.232	Cor ou raça Predominante: Pretos e Pardos: 50,8%

Fonte: Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022> Acesso: mar/2025 – Elaborado pelo pesquisador.

A análise da diversidade étnico-racial em Uberlândia e sua relevância para os cursos de licenciatura da UFU – Campus Santa Mônica como podemos observar no quadro com dados do IBGE (Censo 2022), revela uma significativa diversidade étnico-racial no município de Uberlândia – MG. A população autodeclarada preta e parda representa 50,8% do total, superando a população branca, que corresponde a 48,85%.

Embora a presença indígena e amarela ainda seja minoritária (0,10% e 0,28%, respectivamente), esses números indicam a pluralidade da composição populacional e reforçam a necessidade de políticas educacionais comprometidas com a justiça epistêmica racial. Nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), especialmente no Campus Santa Mônica, essa realidade demográfica demanda uma abordagem formativa que reconheça, valorize e trabalhe criticamente a temática das relações étnico-raciais.

A Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, deve ser compreendida como uma diretriz fundamental nos currículos formativos dos futuras/os docentes.

Conforme aponta Nilma Lino Gomes (2005, p. 38), “a formação docente comprometida com a superação do racismo exige não apenas o domínio de conteúdos específicos, mas também a disposição para ressignificar saberes e práticas pedagógicas herdadas de uma educação eurocêntrica e excludente.” Nesse sentido, a presença majoritária de pessoas negras (pretas e pardas) em Uberlândia evidencia a urgência de se articular o currículo das licenciaturas com as demandas sociais do território em que a UFU está inserida.

Do mesmo modo, Kabengele Munanga (2004, p. 22) destaca que “desconhecer a diversidade étnico-racial do Brasil nos processos formativos significa negar a existência de uma das dimensões fundamentais da identidade nacional e de sua história.”

Assim, pensar a educação para as relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia, Letras, Teatro, História e demais licenciaturas ofertadas no Campus Santa Mônica, implica compreender o papel político da universidade na formação de Professoras/es críticos, capazes de atuar com sensibilidade às desigualdades raciais presentes nas escolas e comunidades.

Portanto, o estudo da composição étnico-racial local, como o apresentado no quadro, não se limita à estatística. Ele representa um ponto de partida para a construção de práticas pedagógicas antirracistas, articuladas à realidade social das pessoas que compõem o espaço educacional.

A formação docente precisa, assim, assumir um compromisso ético com a justiça epistêmica racial e com a transformação social, em sintonia com os princípios de uma educação democrática e plural.

E para fins de conhecimento de nosso cenário da pesquisa que é a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) uma fundação pública, integrante da Administração Federal Indireta, vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

Foi criada na década de 1950 e federalizada em 1978, de acordo com seu regimento, tem como missão "desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão de forma integrada, realizando a função de produzir e disseminar as ciências, as tecnologias, as inovações, as culturas e as artes, e de formar cidadãos críticos e comprometidos com a ética, a democracia e a transformação social".

Foi inicialmente autorizada a funcionar em 14 de agosto de 1969 pelo decreto-lei nº 762 como Universidade de Uberlândia (UnU) e se tornou uma Universidade Federal através da Lei no. 6.532, de 24 de maio de 1978, conforme podemos apreciar a sua faixa a seguir por meio da figura 2: Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Figura 2: Universidade Federal de Uberlândia (UFU)



Fonte: disponível em <https://ufu.br/institucional> acesso 14/03/2024.

A UnU passa a ser, então, Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Conforme consta na lei, a nova universidade federal era composta, à época, pelas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (fundada em 1960), de Direito (fundada em 1960), de Engenharia (fundada em 1961), de Ciências Econômicas (fundada em 1963), além do Conservatório Musical de Uberlândia (fundado em 1957) e da Escola de Medicina e Cirurgia (fundada em 1968 e embrião da Faculdade de Medicina que se juntou à UFU em 1978).⁸

A instituição, ainda com o nome de Universidade de Uberlândia (UFU), foi autorizada a funcionar pelo Decreto-lei n. 762, de 14 de agosto de 1969, e federalizada pela Lei n. 6.532, de 24 de maio de 1978.

A expansão dos Campi da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) ocorreu em várias fases, impulsionada pela demanda crescente por educação superior na região do Triângulo Mineiro e pelo apoio governamental para a interiorização das universidades federais no Brasil.

Podemos observar que a expansão da UFU acompanhou, em particular a partir dos anos de 1990, o processo de expansão das Universidades Federais Brasileiras, conforme registrado na cena anterior.

De acordo com o Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão – PIDE da Universidade Federal de Uberlândia (2022-2027),

Sediada em Uberlândia – MG, a UFU conta com sete campi universitários, sendo quatro

⁸Dados disponíveis em: <http://www.ufu.br/institucional>. Acesso em: 05 jan. 2024.

na sede e um em cada uma das três cidades para onde se expandiu a partir de 2006: Ituiutaba (Campus Pontal), Monte Carmelo (Campus Monte Carmelo) e Patos de Minas (Campus Patos de Minas). É constituída de 32 Unidades Acadêmicas (16 Faculdades e 16 Institutos) e 2 Unidades Especiais de Ensino (Escola de Educação Básica – ESEBA e Escola Técnica de Saúde – ESTES). Conta também com três hospitais (Hospital de Clínicas de Uberlândia, Hospital Odontológico e Hospital Veterinário), três fazendas experimentais e uma reserva ecológica (PIDE, 2022-2027, p. 3).

Podemos verificar que o crescimento da demanda por educação superior e políticas públicas de expansão universitária, a UFU ampliou sua presença regional, segundo o documento a Universidade busca ser referência regional, nacional e internacional de universidade pública na promoção do ensino, da pesquisa e da extensão em todos os campi, comprometida com a garantia dos direitos fundamentais e com o desenvolvimento regional integrado, social e ambientalmente sustentável. O Pide registra a missão e a visão da UFU:

Missão:

Promover o ensino, a pesquisa e a extensão de forma integrada, produzindo e disseminando a ciência, a tecnologia, a inovação, a cultura e a arte, formando cidadãos críticos comprometidos com a ética, a democracia, a sustentabilidade e a transformação social.

Visão:

Ser referência de Universidade pública na promoção do ensino, da pesquisa e da extensão em âmbito regional, nacional e internacional, promovendo a formação humanística e inclusiva para o desenvolvimento social, econômico e ambiental.

Considerando a missão e visão da Universidade podemos ter uma imagem inicial de que é um espaço de diálogo e de exposição de ideias que se contradizem, com sustentação no respeito à diversidade e às diferenças de classe, raça, religião, gênero, ou seja, está sempre em busca da liberdade de expressão. Um dos males da sociedade brasileira sempre foi a discriminação e o preconceito com pessoas que fogem a regra da dita “normalidade” herdada dos padrões coloniais, ou seja, que fogem do modelo patriarcal, heterossexual, branco, cristã; Um dos possíveis avanços da UFU pode ser identificado no PIDE:

[...]No ano de 2010, o Decreto nº 7.234 criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Somados às ações de permanência, a Lei 12.711/2012 (Lei de cotas), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, regulamentou a reserva de 50% de suas vagas para as cotas em cumprimento à Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF 186 – Garantia da legalidade das cotas para Pretos, Pardos e Indígenas – PPIs[...]. (p. 54).

Quando se trata de questões ligadas às Cotas nas Universidades e das Ações Afirmativas, importante entender que se refere a um processo de superação das dificuldades do relacionamento e do preconceito entre as pessoas e os povos. Trata de Ações Afirmativas, que segundo Campus Oliven (2007, p. 30),

[...]Refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa

visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando[...]. (Oliveira, 2007, p. 30).

Nesta perspectiva, fazendo alusão à escrita negra bell hooks que em sua obra “Olhares Negros: raça e representações” convida-nos a amar a negritude e mudar nossas formas de ver e ser. Este convite reverbera nos caminhos pelas ações, resistência e a voz ativa do Movimento Negro no Brasil. Nesse sentido, as políticas de Ações Afirmativas protagonizam espaços conquistados por seus militantes no Brasil. Segundo Marçal (2018), o Movimento Negro foi o grande agenciador no processo de institucionalização das ações afirmativas nas políticas educacionais de acesso ao ensino superior no Brasil. Gomes e Domingues (2011) ressaltam que entre tantas reivindicações estava os entraves políticos protagonizados pelos coletivos negros ao longo do século 20, as cotas raciais foram elencadas como a principal medida de promoção à igualdade racial e enfrentamento ao racismo.

No âmbito da Universidade Federal de Uberlândia é importante destacar a principal normativa institucional que sistematiza a implementação do sistema de cotas no ingresso de estudantes, que é a Resolução SEI (Sistema Eletrônico de Informações) do Congrad (Conselho de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia), Nº 12 de 2018 que aprova regulamento que estabelece os critérios a serem aplicados pela Comissão de Heteroidentificação dos candidatos Pretos, Pardos e Indígenas (PPI) nos processos seletivos de ingresso na Universidade Federal de Uberlândia.

As universidades públicas desempenham um papel fundamental na reformulação da formação docente no contexto da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), e para tal devem desafiar a lógica eurocêntrica que historicamente definem os currículos e marcam as práticas pedagógicas. Fundamentados em Carneiro (2005), defendemos que os cursos devam ser reestruturados a partir de eixos que ampliam as perspectivas sobre as identidades brasileiras, a diversidade étnica, os movimentos sociais negros e indígenas, e a abordagem das relações étnico-raciais.

Precisam contemplar a proposta que promovam uma educação antirracista efetiva na formação de professoras e Professores/es. Como afirma Sueli Carneiro (2005), “a democracia brasileira será tão mais consistente e representativa quanto mais incorporar os setores historicamente excluídos da sociedade” (CARNEIRO, 2005, p. 88), ressaltando o papel das universidades públicas na promoção de uma educação que enfrente as desigualdades raciais e contribua para a transformação social. Em relação à Universidade Federal de Uberlândia (UFU), o regimento afirmar se orientar por um conjunto de normativas e diretrizes que buscam garantir a *inclusão* e a promoção da

diversidade no ambiente acadêmico. O Regimento Interno, em conjunto com outros documentos institucionais, estabelece os princípios para a atuação da universidade em diferentes áreas, incluindo a formação de professoras(es) e as relações étnico-raciais. No contexto educacional, essas diretrizes são fundamentais para a construção de um ambiente que valorize a diversidade e promova a justiça epistêmica racial.

No que diz respeito às relações étnico-raciais, a UFU, diz adotar políticas que incentivam a *inclusão* de diferentes grupos étnicos no ambiente acadêmico, tanto no corpo discente quanto docente. A universidade segue as normativas nacionais, como a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, e a Lei 11.645/2008, que estende essa obrigatoriedade à cultura indígena. Essas leis são fundamentais para a promoção de uma educação que reconheça e valorize a contribuição de diferentes etnias na formação da sociedade brasileira, e a UFU, busca integrar esses conteúdos de forma transversal em seus currículos, especialmente na formação de professoras(es).

Entre o que está compartilhado por meio do portal – UFU, e demais fontes investigadas existe uma lacuna sem precedente que vem sendo apresentada ao longo dos “Atos e Cenas” que compõe este estudo em contexto com a temática do ERER, na formação de professoras(es). E aqui cabe destacar que existe a forma utilizada para o cumprimento por meio de disciplinas eletivas que possuem uma carga horária mínima ou quando são utilizadas disciplinas obrigatórias em que a formação da professora(or), formadora(or), não dialogam ou transitam em suas pesquisas que contemplem as relações étnico – raciais e ou uma educação antirracista contra hegemônica. Na vertente decolonial na perspectiva do movimento de apropriação da história e da cultura a partir da visão histórica dos povos oprimidos, marginalizados e subalternizado.

Contudo no tocante a formação de professoras(es), a UFU se considera estruturada de modo a garantir que futuras(os) educadoras(es) estejam preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. De acordo com o Regimento da Universidade, os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) da UFU, são orientados por diretrizes para a *inclusão* de conteúdos sobre relações étnico-raciais, direitos humanos e educação para a diversidade. Isso envolve não apenas o ensino de conteúdos específicos, mas também a formação dos professoras(es) para que possam atuar de forma crítica e reflexiva em contextos diversos. Essa afirmação registrada no Regimento será investigada ao longo dessa tese.

Entendemos que para o enfrentamento dos muitos desafios que envolvem a a sociedade hoje multicultural, é preciso compreender que existe uma grande lacuna que se reverbera na sala de aula da educação básica porta de entrada dessa sociedade. E que de fato existe a pedagogia do silêncio nas escolas brasileiras que alimentou este quadro durante décadas e, hoje, ainda pode ser encontrada

em salas de aula e espaços escolares de todo o país (Gonçalves, 1985; Gomes, 2003).

Portanto, a inexistência de uma educação pautada na reflexão sobre as relações étnico-raciais mantém “mal resolvidos”, impedindo as pessoas de perceber-se como reprodutor/beneficiário de atitudes racistas tanto quanto de identificar ações que lhe são dirigidas como racialmente orientadas, o que leva a manutenção da colonialidade do poder, do saber e do ser.

Num país em que estudantes descendentes de africanos, asiáticos, europeus e indígenas foram igualmente privados do conhecimento sobre as sociedades africanas e as culturas afro-brasileiras, a existência destas disciplinas nos cursos superiores cumpre uma função pública. Além da formação profissional, que está no cerne dos objetivos dos cursos, elas permitem aos estudantes melhor conceber o próprio conhecimento, suas vinculações políticas, amplitude, diversidade e potenciais para autorreconhecimento e exercício pleno da cidadania. Nestas(es) professoras(es) em formação reside a esperança por uma educação antirracista.

Uma contribuição para esse processo de formação é desempenhada pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), um departamento dedicado ao estudo, pesquisa e promoção de temas relacionados às culturas e histórias afro-brasileira e africana. O NEAB da UFU, atua como um centro de referência para a produção de conhecimento sobre relações étnico-raciais, além de desenvolver projetos de extensão que visam à conscientização da comunidade acadêmica e da sociedade sobre a importância da valorização das culturas afrodescendentes. De acordo com o NEAB, núcleo também contribui para a formação dos professoras(es), oferecendo cursos, seminários e outras atividades.

É importante ressaltar que o NEAB, que por sua vez, mesmo sendo atuante dentro da Intuição desde 2006, só em 2014 foi nomeada uma Comissão para a promoção de estudos sobre sua institucionalização na Universidade Federal de Uberlândia. Neste contexto, Nilma Lino Gomes (2012, p. 102), destaca que o processo de hierarquização de conhecimentos resultou na “hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente”. Por isso, pode-se afirmar que as bases curriculares permanecem com uma visão eurocêntrica e, por isso, são, muitas vezes, racistas e sexistas.

bell hooks (2017, p. 246) afirma que “os privilégios de raça, sexo e classe dão mais poder a alguns alunos que a outros, concedendo ‘mais autoridade’ a algumas vozes do que outras”. Nesse sentido, dentro do aspecto da colonialidade, a ciência europeia se constituiu como a única capaz de produzir saberes e se tornou dominante, fazendo com que outras formas de conhecimento não ocidentais fossem silenciadas, especialmente aos dos povos colonizados da África, a quem criou-se um estigma de inferioridade.

Como uma Universidade que se diz orientada para uma sociedade com princípios que suleiam a atuação da universidade em diferentes áreas, incluindo a formação de professoras(es) e as relações étnico-raciais. E só após 09 anos, institucionaliza a implantação de seu NEAB, um dos mais importantes instrumentos para a construção e consolidação de um ambiente que valorize a diversidade e promova a justiça epistêmica racial. Evidenciado uma dicotomia entre o que está escrito em suas resoluções aprovadas e o que de fato é contemplado para o ERER, na Universidade.

Segundo o seu portal UFU, além do NEAB, a UFU conta com outros departamentos e núcleos que colaboram para a promoção da diversidade e para a formação de professoras(es) preparados para lidar com a pluralidade étnico-racial. Entre eles estão o Departamento de Educação, que trabalha na inserção das diretrizes nacionais sobre educação étnico-racial nos currículos, e o Núcleo de Estudos Indígenas (NEI), que foca na valorização e preservação das culturas indígenas, além de promover a *inclusão* desses temas no ambiente acadêmico.

De acordo com o Regimento, a UFU se compromete com uma educação que valoriza a diversidade étnico-racial e que prepara seus professoras(es) para atuar com sensibilidade em contextos diversos. As diretrizes estabelecidas no regimento interno, aliadas ao trabalho de núcleos como o NEAB e outros departamentos, refletem a preocupação da universidade em promover a justiça epistêmica e o respeito às diferenças, fundamentais para a construção de um ambiente acadêmico democrático.

A universidade espaço de produção de conhecimento de seus saberes e práticas e a partir da perspectiva teórico-metodológica até aqui discutida, se faz necessário se tornar e buscar compreender como as relações coloniais de poder têm sido tradicionalmente naturalizadas na UFU, como nos diz Boaventura de Sousa Santos (2000), ao refletir sobre o *modus operandi* do sistema colonial, demonstra como o apagamento da legitimidade de formas de conhecimento de grupos subjugados durante e depois do colonialismo é a mais duradoura forma de dominação étnico-racial produzida pela expansão colonial européia. Nas palavras do sociólogo:

[...]O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão européia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam constituir uma ameaça à expansão capitalista ou, durante boa parte de nosso século, à expansão comunista (neste domínio tão moderna quanto capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais)[...]. (SANTOS, 2000, p. 328)

A apropriação e o sequestro dos saberes pertencentes a grupos étnico-raciais historicamente subalternizados não apenas desvalorizam e invisibilizam tradições culturais específicas, mas também promovem o apagamento sistemático dos indivíduos que compõem essas comunidades. Esse processo não se restringe à marginalização de seus conhecimentos, mas reforça uma lógica de extermínio simbólico, em que essas situações são frequentemente retratadas como destituídas de racionalidade e incapazes de produzir formas legítimas de aprendizado e conhecimento.

Esse mecanismo opera dentro de estruturas de poder que perpetuam a colonialidade do saber, desqualificando epistemologias não hegemônicas e limitando a presença dessas perspectivas nos espaços acadêmicos e institucionais. Dessa forma, o apagamento intelectual dessas populações não é apenas uma consequência do racismo estrutural, mas um elemento ativo de dominação, que busca manter privilégios e impedir o reconhecimento da diversidade epistemológica como fundamento para a construção de sociedades mais equânimes. Como assim, corrobora a ativista e filósofa Aparecida Sueli Carneiro, ao esmiuçar o termo em sua tese de doutorado, é certa quando faz referência a um tipo de anulação que é, a um só tempo, coletiva e individual:

[...]Para nós [o Outro na tradição filosófica ocidental e, especificamente, o negro na sociedade brasileira], porém, 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 à 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 autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento legítimo ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc.[...]. (CANEIRO, 2005, p. 97)

Diante do exposto, ressaltamos as possíveis contribuições dessa pesquisa que busca investigar o lugar das relações étnico-raciais, particularmente da Educação para as relações étnico-raciais nos Cursos de Formação de Professoras(es) da UFU.

A adoção de políticas e práticas antirracistas no campo educacional é essencial para romper com a invisibilização da população negra nos currículos e para garantir que a escola seja um espaço de transformação social, no qual as pessoas historicamente marginalizados tenham suas trajetórias reconhecidas e valorizadas. Um dos grandes desafios para a sociedade brasileira na construção da democracia e da *inclusão* social é a superação das desigualdades e das diversas manifestações de discriminação racial.

Como legado de mais de três séculos de escravização e da continuidade, pós escravização,

de mecanismos de exclusão e marginalização da população negra e afrodessendente, o enfrentamento da questão racial exige a efetivação de direitos historicamente negados. Continuamos essa cena apresentando, de forma mais focada, no Campus Santa Mônica. A figura 4 registra a imagem do Campus, local onde funcionam o maior número das licenciaturas oferecidas pela UFU, que é o cenário de nossa pesquisa.

Figura 3 - Campus Santa Mônica – UFU/MG.



Fonte:- <http://www.ufu.br/santa-monica/apresentacao> em: 09 dez. 2024.

O Campus Santa Mônica, cujo terreno foi à universidade em 1964, está situado na zona leste de Uberlândia (MG), no Bairro Santa Mônica, em uma área de 280.119 m². É considerado o campus sede da UFU, pois nele está o prédio da Reitoria e diversos órgãos administrativos e suplementares.

No Campus Santa Mônica são oferecidos, predominantemente, cursos de Graduação e de Pós-Graduação das áreas de artes, ciências humanas, ciências sociais aplicadas, ciências exatas e da terra. E, para situarmos o campo de investigação desta pesquisa, precisamos conhecer os cursos de licenciaturas investigados, apresentados na próxima cena.

CENA 4.3 A Formação de Professoras/es: os diferentes Cursos de Licenciatura no Campus Santa Mônica partir das Diretrizes Curriculares

(O palco agora exhibe projeções dinâmicas que representam as múltiplas áreas do conhecimento – símbolos de química, fórmulas matemáticas, partituras musicais, figuras literárias – mescladas com imagens de salas de aula diversas. A iluminação é mais focada, alternando entre diferentes cores que representam cada curso de licenciatura. Sons de giz no quadro, risadas de crianças, e fragmentos de palestras acadêmicas podem ser ouvidos. A voz do autor, assume um tom de investigação e reflexão sobre a complexidade da formação docente.)

Após nossa imersão histórica na Universidade Federal de Uberlândia, focamos nos cursos de licenciatura oferecidos no Campus Santa Mônica, e como suas trajetórias curriculares se alinham

– ou se distanciam – das diretrizes que buscam promover uma formação antirracista. Ao longo das últimas décadas, a formação de professoras(es), no Brasil passou por diversas mudanças, refletidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professoras(es), da Educação Básica, com edições promulgadas em A formação docente é avaliada a partir das Resoluções CNE /CP nº 01/2002 e nº 01/2006, enfatizando os avanços implementados pela Resolução CNE/CP nº 02/2015 e os retrocessos promovidos pela Resolução CNE/CP nº 02/2019⁹, e o, mais recentemente Parecer CNE/CP nº 04/2024. Essas diretrizes trouxeram diferentes concepções sobre o papel do professor e sobre a natureza do ensino, com avanços em alguns aspectos, mas também retrocessos em outros. As diretrizes CNE /CP nº 01/2006, marcaram um ponto de inflexão importante ao consolidar um modelo de formação que buscava integrar teoria e prática, promovendo uma visão crítica sobre a educação. Essas diretrizes reconheciam a complexidade da prática pedagógica e enfatizavam a importância de um docente preparado para lidar com as diversas realidades culturais e sociais do país.

Com a promulgação da Lei 10.639/2003, que se tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, houve um fortalecimento da ideia de que a formação docente deveria incluir conteúdos étnico-raciais, passando uma educação mais inclusiva.

Esse movimento foi ampliado em 2008, com a Lei 11.645, que adicionou a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena. Tais legislações representam um avanço ao fortalecer a necessidade de educadores mais sensíveis e comprometidos com a diversidade racial e cultural presente nas escolas brasileiras.

As diretrizes da Resolução CNE/CP nº 02/2015, trouxeram um foco renovador na *inclusão* e na diversidade, reafirmando a importância desses temas na formação de professoras(es).

Com a publicação das diretrizes da Resolução CNE/CP nº 02/2019, conhecida como BNC-Formação, percebemos um retrocesso na medida em que a formação passou a ser mais técnica e instrumentalizada. A resolução de 2019, colocou as competências docentes no centro do processo formativo, baseando-se em uma perspectiva pragmática e utilitarista.

Esse modelo de formação, além de reduzir a formação teórica e crítica, enfraqueceu as disposições das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ao não abordar diretamente a necessidade de conteúdos étnico-raciais no currículo das licenciaturas.

⁹ No âmbito do Fórum de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), realizado em Uberlândia, em novembro de 2019, deliberou-se pela não adesão à Resolução CNE/CP nº 02/2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Conforme registrado na ata do evento: “o Fórum de Licenciatura da UFU manifesta-se contrário à implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2019, reafirmando o compromisso com a Resolução CNE/CP nº 02/2015, por compreendê-la como mais adequada à garantia da formação crítica e socialmente referenciada de professores” disponível em: <https://prograd.ufu.br/acontece/2020/10/posicao-sobre-resolucao-cnecp-n022019>.

Com isso, questões como racismo e desigualdade cultural passaram a ser tratadas de forma superficial, enfraquecendo a formação da(o) professora(or), para lidar com essas questões na prática escolar. A introdução da BNC-Formação resultou na carga horária de prática pedagógica, o que restringiu ainda mais a relação entre teoria e prática.

A atualização de 2024 trouxe uma nova tentativa de revisar esses pontos críticos. Embora o discurso de *inclusão* social e valorização das diferenças culturais esteja presente no texto, o foco permanece na concepção de competências.

Isso reflete a mesma lógica das diretrizes de 2019, ao não considerar de forma ampla as condições materiais de trabalho e o contexto educacional. Dessa forma, mesmo que a diversidade seja mencionada, faltam propostas claras para operacionalizar essas intenções de maneira objetiva.

Os grupos progressistas, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), criticam essa concepção por negligenciar aspectos estruturais fundamentais para uma educação de qualidade, incluindo a valorização do professor e as condições de trabalho.

A análise dessas diretrizes evidencia um conflito persistente entre modelos de formação. Enquanto algumas atualizações trouxeram avanços ao tentar incluir a diversidade cultural e a *inclusão* social na formação docente, outras priorizaram uma formação baseada em competências, em detrimento de uma educação mais crítica e emancipadora.

As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 foram fundamentais para fortalecer a importância da diversidade nos currículos das licenciaturas, mas esses avanços podem ser comprometidos por políticas que priorizem uma abordagem mais pragmática e distinta para o mercado.

O risco é que, ao dar ênfase excessiva a um modelo tecnicista, a formação docente perca seu potencial de promover uma educação que enfrente as desigualdades sociais e culturais do Brasil. Portanto, para que se possa garantir uma formação realmente inclusiva e que respeite a diversidade, é fundamental que as políticas de formação de professoras(es), considerem não apenas a incorporação de conteúdos étnico-raciais, mas também a melhoria das condições de trabalho e a valorização profissional.

Sem esses elementos, corre-se o risco de que o docente continue a ser responsabilizado pelos resultados educacionais, sem que se leve em conta as condições estruturais e as exigências específicas de uma educação humanizadora.

Revisando nossa reflexão sobre o processo histórico no Brasil sobre legislações sobre a formação de Professoras/es e a relação com Educação para as relações étnico-raciais, podemos afirmar que A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no Brasil tem se consolidado como um tema de importância crescente, refletida em legislações como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos

currículos escolares. Essas leis representam um avanço significativo, fortalecendo a necessidade de educadores comprometidos com a diversidade racial e cultural.

No entanto, a implementação da EREER nos cursos de formação de professoras/es, como veremos na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), ainda se depara com desafios e limitações. Enquanto algumas diretrizes e cursos buscam incorporar a diversidade e a *inclusão*, outras priorizam uma formação mais técnica e instrumentalizada, como a Resolução CNE/CP nº 02/2019, que enfraqueceu a abordagem dos conteúdos étnico-raciais. Essa dicotomia revela o "lugar" formal da EREER nas políticas e legislações, mas também o "não lugar" na prática, onde a superficialidade ou a ausência da temática em determinados currículos comprometem a formação de docentes aptos a promover uma educação verdadeiramente antirracista e inclusiva.

Ressaltamos que, para uma transformação, é preciso que as diretrizes futuras promovam uma formação docente articulada com a realidade multicultural do Brasil, garantindo uma educação de qualidade para todos. Diante destes fatos, se faz necessário conhecer os cursos de licenciatura investigados, como veremos a seguir.

Para a definição do universo a ser investigado e a composição do corpus documental, foi realizado um levantamento dos cursos de Licenciatura no Campus Santa Mônica, na modalidade presencial site de pesquisa <https://ufu.br/santa-monica/cursos>.

O primeiro levantamento no site foi realizado utilizando os seguintes filtros: curso de Graduação, Grau: Licenciatura, registrados no Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 - Cursos de Licenciatura e Bacharelado na Universidade Federal de Uberlândia.

UFU	QUANTIDADE DE CURSOS
Bacharelado	67
Licenciaturas	26
Total	93

Fonte: <https://ufu.br/santa-monica/cursos>. Acesso em 24 de jan. de 2024

Na sequência, para refinar a investigação, foi utilizado o filtro “Campus Santa Mônica”. Desse modo, apuramos os dados descritos no Quadro: 5, para levantar os dados relativos aos Cursos ofertados na UFU/campus Santa Mônica, foram utilizados os mesmos filtros. Os dados estão demonstrados no Quadro, a seguir:

Quadro 5 - Cursos de Bacharelado e Licenciaturas no Campus Santa Mônica, ano2024.

UFU/ SANTA MÔNICA	QUANTIDADE DE CURSOS
Bacharelado	22
Licenciaturas (presenciais)	16
Total	38

Fonte: <https://ufu.br/santa-monica/cursos>. Acesso em 24 de jan. de 2024

Foram objetos de análise os Cursos de Licenciatura Presenciais na Universidade Federal de Uberlândia - Minas Gerais, como demonstra o Quadro 6 que identifica as Instituições, as respectivas siglas, a cidade onde é ofertado o curso. Para definir o universo, foram utilizados os seguintes critérios: Cursos de Licenciatura presenciais; Cursos de Bacharelado. O Quadro 6, a seguir, apresenta o nome do curso, ano de criação, característica do curso e carga horária ofertadas:

Quadro 6 - Caracterização dos Cursos de Licenciaturas UFU/Campus Santa Mônica¹⁰

NOME DO CURSO	ANO DE CRIAÇÃO	CARACTERÍSTICA CONTIDAS NOS PORTAIS DOS CURSOS	CARGA HORÁRIA
ARTES VISUAIS	01/08/2005	Prepara profissionais que são não apenas educadores, mas também agentes de transformação social através das artes.	3.215 horas
CIÊNCIAS SOCIAIS	01/02/1997	Se caracteriza por uma formação que combina uma sólida base crítica e reflexiva com uma preparação prática para a docência e a pesquisa.	3.215 horas
FILOSOFIA	04/02/1994	Prepara os licenciados para atuar como educadores que podem contribuir para o desenvolvimento social e cultural, ao mesmo tempo em que promove a integração da Filosofia com outras áreas do conhecimento e com a realidade social.	3.245 horas
FÍSICA	01/02/1995	Caracterizado por uma formação que combina uma sólida base científica com uma abordagem pedagógica interdisciplinar, inclusiva e inovadora. Ele prepara os licenciados para serem educadores competentes, capazes de utilizar tecnologias avançadas, promover a diversidade e <i>inclusão</i> , e contribuir ativamente para a sociedade através do ensino, pesquisa e extensão.	3.230 horas
GEOGRAFIA	01/08/1971	Prepara os licenciados para serem educadores capazes de compreender e intervir nas realidades socioespaciais, utilizando geotecnologias e promovendo a defesa dos valores culturais, ambientais, democráticos e dos direitos humanos em sua prática profissional.	3.230 horas
HISTÓRIA	01/02/1966	Prepara os licenciados para serem educadores competentes, capazes de atuar em diferentes contextos educacionais e culturais, e comprometidos com a preservação do patrimônio histórico e com a transformação social.	3.230 horas
LETRAS ESPANHOL	01/03/2009	Prepara os futuros profissionais para atuarem de forma consciente, inovadora e inclusiva no ensino de línguas, linguística e literaturas, promovendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas que	3.230 horas

¹⁰ As informações sintetizadas nesse quadro foram retiradas das páginas dos Cursos investigados da Universidade Federal de Uberlândia Campus Santa Mônica.

		dialoguem com as demandas sociais contemporâneas.	
LETRAS FRANCÊS	01/08/1960	O curso se destaca como uma formação abrangente e dinâmica, voltada para a preparação de professoras(es) capazes de atuar de maneira crítica, reflexiva e inovadora no ensino de línguas, linguística e literaturas, atendendo às demandas sociais contemporâneas.	3.230 horas
LETRAS INGLÊS	01/08/1960	O curso de Letras comprometido com a formação de professoras(es) capacitados para atuar de forma crítica, inovadora e conectada com as demandas contemporâneas da educação.	3.230 horas
LETRAS LIBRAS	14/04/2013	O curso é projetado para formar profissionais altamente capacitados, críticos e engajados, preparados para enfrentar os desafios educacionais e sociais contemporâneos.	3.335 horas
LETRAS PORTUGUÊS	01/08/1960	Destacam a abordagem abrangente e integrada do curso, visando a formação de professoras(es) altamente capacitados, críticos e engajados na prática pedagógica e na comunidade	2.930 horas
MATEMÁTICA	01/08/1967	O curso visa preparar professoras(es) de Matemática bem capacitados, críticos e adaptáveis, prontos para contribuir significativamente para o ensino e a sociedade.	3.230 horas
MÚSICA	01/02/1958	Preparar profissionais de música que sejam versáteis, reflexivos e comprometidos com a evolução contínua na sua área de atuação.	3.245 horas
PEDAGOGIA	01/08/1960	O curso de Pedagogia valoriza uma formação completa, crítica e adaptável às diversas demandas e desafios do campo educacional.	3.530 horas
QUÍMICA	01/02/1974	O curso que visa não apenas a formação técnica em Química, mas também o desenvolvimento de habilidades para enfrentar desafios sociais, promover a <i>inclusão</i> e contribuir para a pesquisa e inovação na área.	3.245 horas
TEATRO	01/08/2005	O curso visa a formação abrangente de profissionais de teatro, engajados tanto na prática artística quanto na educação e pesquisa, com uma forte conexão com as necessidades e desafios da sociedade.	3.245 horas

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados do <https://ufu.br/santa-monica/cursos> dos cursos investigados em 2024.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no Brasil tem se consolidado como um tema de importância crescente, refletida em legislações como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares. Essas leis representam um avanço significativo, fortalecendo a necessidade de educadores comprometidos com a diversidade racial e cultural. No entanto, a implementação da ERER nos cursos de formação de Professoras/es, como evidenciado na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), ainda se depara com desafios e limitações. Enquanto algumas diretrizes e cursos buscam incorporar a diversidade e a *inclusão*, outras priorizam uma formação mais técnica e instrumentalizada, como a Resolução CNE/CP nº 02/2019, que enfraqueceu a abordagem dos conteúdos étnico-raciais. Essa dicotomia revela o "lugar" formal da ERER nas políticas e legislações, mas também o "não lugar" na prática, onde a superficialidade ou a ausência da temática em

determinados currículos comprometem a formação de docentes aptos a promover uma educação verdadeiramente antirracista e *inclusiva*.

A análise dos cursos de licenciatura do Campus Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), conforme o Quadro 6, é importante para a compreensão da abordagem das relações étnico-raciais na formação de professoras/es. O objetivo é investigar se as características apresentadas no portal de cada curso evidenciam uma formação antirracista, ou, inversamente, o silenciamento total sobre essa questão. As linhas teóricas e os campos de conhecimento que visam à transdisciplinaridade e interdisciplinaridade são essenciais para que o futuro professor-pesquisador compreenda a importância da diversidade cultural na interpretação da realidade educacional.

Em relação à carga horária, a maioria dos cursos investigados atende ou supera o mínimo de 3.200 horas de trabalho acadêmico, conforme a Resolução CNE/CP nº 2/2015, com exceção de Letras Português, que apresenta 2.930 horas. Ao analisar as características dos cursos, é possível identificar tanto avanços quanto desafios na formação de Professoras/es com uma perspectiva antirracista.

Cursos como Artes Visuais se propõem a formar profissionais que são "agentes de transformação social através das artes", com uma carga horária de 3.215 horas. Essa característica sugere um potencial para abordar a temática antirracista, pois a arte pode ser um veículo poderoso para discussões sociais e culturais. Ciências Sociais e Filosofia buscam uma formação crítica e reflexiva, com cargas horárias de 3.215 e 3.245 horas, respectivamente. A natureza desses campos do saber naturalmente se alinha à discussão de questões sociais, éticas e culturais, o que cria um espaço propício para a *inclusão* da ERER.

Geografia (3.230 horas) visa formar educadores que compreendam e intervenham nas realidades socioespaciais, promovendo a defesa de valores culturais, ambientais, democráticos e dos direitos humanos. Essa característica indica uma abertura para a temática étnico-racial, especialmente considerando a relação entre espaço, cultura e identidade. História (3.230 horas) explicitamente prepara licenciados para serem educadores comprometidos com a preservação do patrimônio histórico e a transformação social. Dada a natureza da disciplina, a formação antirracista deveria ser um pilar central, ao abordar as narrativas de grupos historicamente marginalizados.

Os cursos de Letras (Espanhol, Francês, Inglês, Libras, Português), com cargas horárias em torno de 3.230 horas (com exceção de Letras Português), almejam formar profissionais que atuem de forma consciente, inovadora e inclusiva no ensino de línguas, linguística e literaturas, dialogando com as demandas sociais contemporâneas. Essa característica pode se traduzir em uma formação antirracista ao explorar literaturas e culturas de diferentes origens.

O curso de Pedagogia (3.530 horas) valoriza uma formação completa, crítica e adaptável aos

desafios educacionais, o que é fundamental para a EREER, pois forma os futuros educadores da educação básica.

No entanto, em contraste, os cursos de Física (3.230 horas) e Música (3.245 horas) não apresentam, em suas características no portal, uma menção explícita ou um direcionamento claro para a abordagem das relações étnico-raciais. Embora a carga horária seja adequada à legislação, o silenciamento sobre essa temática nas informações divulgadas sugere um "não lugar" para a formação antirracista, indicando a necessidade de maior atenção à *inclusão* dessas discussões em áreas tradicionalmente focadas no conteúdo técnico.

Essa análise inicial dos cursos do Campus Santa Mônica evidencia que, embora a maioria dos cursos possua características que poderiam se relacionar com uma formação antirracista, a explicitação dessa preocupação varia significativamente entre as diferentes áreas do conhecimento. Os desafios a serem superados incluem a necessidade de garantir que a EREER seja um tema transversal e obrigatório em todas as licenciaturas, e não apenas um componente eletivo ou ausente, para que a formação de Professoras/es possa, de fato, promover uma educação caracterizada por uma justiça epistêmica.

Reiteramos que os elementos e características dos cursos apresentados nas páginas da UFU funcionam como indicativos da formação, mas é necessário ressaltar que são apenas "sinais". A presença dessas informações nos portais não garante que se materializem efetivamente nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e nas fichas de disciplinas, que são os documentos que de fato estruturam o currículo. Ou seja, pode haver uma lacuna entre o que é publicizado como proposta e o que é concretamente implementado no plano de ensino e nas ementas das disciplinas.

Ao longo desse ato, delimitamos o cenário de nossa investigação, apresentando o panorama histórico e institucional da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e mapeando os cursos de licenciatura do Campus Santa Mônica. Compreendido o currículo como um espaço de poder e conflito, avançamos agora para o Quinto Ato, "As Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Licenciatura Investigados". Nele, adentramos este território para analisar de que forma a temática étnico-racial se materializa — ou se ausenta — nos documentos norteadores da formação docente, debruçando-nos sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e as ementas das disciplinas para identificar o lugar efetivo da educação antirracista na prática curricular da universidade.

5. QUINTO ATO “AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE LICENCIATURA INVESTIGADOS”.

(As luzes do palco se tornam mais focadas e direcionadas, iluminando uma série de documentos e

fichas curriculares dispostas em mesas, simbolizando os Projetos Pedagógicos de Curso e as ementas das disciplinas. O som ambiente, antes acadêmico, agora se mistura com um burburinho de vozes, como se as páginas dos documentos ganhassem vida em um debate velado. Uma projeção ao fundo pode exibir a citação de Munanga, pairando sobre o cenário. A voz do autor, assume um tom de investigação profunda e um desafio retórico.)

“Todos, ou pelos menos os educadores conscientes, sabem que a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do ‘Outro’ e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana” Munanga (2005, p. 16).

Iniciamos este ato, enfatizando as palavras do autor destacando que o respeito à cultura africana e afro-brasileira e aos integrantes do grupo étnico-racial de origem africana e afro-brasileira torna-se fundamental não somente para a sobrevivência dessa população. Como também detém importância para integrantes do grupo branco, a fim de que não sejam envenenados totalmente pela doença da intolerância e do desrespeito aos integrantes de outros grupos étnico-raciais.

Nesse sentido, uma educação que problematize o colonialismo e o racismo, que rompa com a colonialidade do poder, do saber e do ser. Dessa forma, é importante uma formação inicial que aborde, de forma crítica, as questões étnico-raciais e que promova a valorização de saberes historicamente invisibilizados e subalternizados. A autora inicia o texto questionando a disposição dos educadores em pensar sobre a questão racial na escola de forma diferente.

Todos nós estamos desafiados a pensar diferentes maneiras de trabalhar com a questão racial na escola”, constata Nilma Lino Gomes. “Será que estamos dispostos?”, questiona. Que dizer de educadores que colocam a criança negra para dançar com um cabo de vassoura, durante a festa junina, por que ninguém quer ser seu par? Ou que estabelecem como “castigo”, para os desobedientes, sentarem-se ao lado da criança negra da sala? Ou que são coniventes, e no máximo “sentem pena”, quando presenciam calados e omissos agressões racistas à criança negra? (Gomes, 2005, p. 149).

Nas palavras da autora nos levam a refletir sobre a importância da(o) professora(or), na sua prática docente efetivar uma educação humanizadora, antirracista. E, ainda argumenta que, como educadores comprometidos com a democracia e a luta pelos direitos sociais, não é possível ignorar a necessidade de abordar a diversidade étnico-racial de forma mais aprofundada. E que as chances de a escola ser um núcleo de resistência e de abrigo contra a violência racial dependem de uma completa virada de jogo. A violência racial na escola ainda não é computada como exercício de violência real. Uma obra sobre a superação do racismo na escola será sempre um libelo contra uma das mais perversas formas de violência perpetradas cotidianamente na sociedade brasileira. A violência racial escolar atenta contra o presente, deforma o passado e corrói o futuro.

Neste ato, temos como objetivo analisar o lugar das relações étnico raciais nos PPCs dos cursos investigados, que se apresenta em 05 cenas: Cena 5.1 “A temática das Relações Étnico-

Raciais nas disciplinas dos diferentes cursos”. A Cena 5.2 “Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura campus – UFU”; Na Cena 5.3 “Disciplinas dos cursos pesquisados com componentes curriculares relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de licenciaturas UFU/Campus Santa Mônica”. A cena 5.4 “Conhecendo o lugar das Relações Étnico-Raciais nos PPCs”; e a Cena 5.5 “Aproximação e distanciamento dos PPCs em relação às questões étnico-raciais”.

E assim, prosseguimos nos aprofundando na análise nos PPCs dos Cursos visando identificar os seguintes elementos: Objetivos, Perfil da(o) Egressa(o), Estrutura Curricular e o longo desta cena as análises realizadas têm sustentação no quadro 25: Objetivos e formação do perfil das egressas(os) dos cursos de Licenciaturas UFU/Campus Santa Mônica segundo seus PPCs.

E, para compreendermos como se apresenta cada curso de licenciatura investigado apresentamos o quadro intitulado: Caracterização dos cursos de licenciatura, contendo o curso, sua carga horária, os componentes contendo as relações étnico-raciais e de que forma se constituem.

CENA 5.1 A temática das Relações Étnico-Raciais nas disciplinas dos diferentes cursos

(O palco se ilumina com uma luz analítica, direcionada para projeções de ementas de disciplinas e estruturas curriculares dos diversos cursos de licenciatura, talvez com realces em palavras-chave como "diversidade", "cultura afro-brasileira" ou "antirracismo". Sons de digitação, virar de páginas e um murmúrio de vozes acadêmicas preenchem o ambiente. A voz do autor assume um tom de análise crítica, desvelando os achados da pesquisa.)

A formação de professoras(es) com uma perspectiva antirracista é um desafio que exige ações contínuas. A UFU, necessita avançar neste sentido, e trata-se de ações urgentes que vise incorporar a EREER, nos currículos das disciplinas ministradas para garantir uma formação de professoras(es), comprometidas(os) com a educação antirracista. A análise do quadro e as reflexões aqui apresentadas contribuem para a discussão sobre a importância da *inclusão* das relações étnico-raciais na formação docente e para a construção de uma universidade mais inclusiva, democrática e acima de tudo antirracista. A UFU deve continuar investindo na formação de professoras(es) comprometidas(os) com a luta antirracista e com a construção de uma sociedade mais justa.

Nesse sentido, é importante refletir sobre o currículo dos Cursos de Formação. Concordamos com Appel (1982) ao afirmar que o currículo é um campo de disputa. O currículo forma identidades. O currículo pode ser considerado como uma atividade produtiva, é um processo de produção que pode ser visto em dois sentidos: 1) em suas ações (aquilo que fazemos) e 2) em seus efeitos (o que ele nos faz). O currículo é também um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, participa do processo de constituição de pessoas. Dessa forma, é possível

contribuir para uma formação humana, antirracista ou em uma perspectiva técnica voltada apenas para o mercado de trabalho. Como o currículo é um campo de disputa, evidenciamos, ao longo dessa tese, o comprometimento do movimento negro para uma sociedade antirracista para romper com a colonialidade do poder, do saber e do ser. Entendemos que colonialidade do poder submete as/os dominadas(os)/colonizadas(os) a uma situação de inferioridade. E, por meio da transformação das relações do saber, é possível problematizar a colonialidade do saber que expressa a negação ou invisibilidade do conhecimento produzido pelos países marginalizados pelos povos do Ocidente, sendo estes últimos considerados durante muito tempo superiores racionalmente e intelectualmente. E assim, alcançarmos, “a transformação das relações do ser onde, inserimos a diversidade cultural e identitária, a educação plural, enfatizando a necessidade da transformação das relações do ser que está diretamente relacionada a inferioridade atribuída aos povos subalternizados, ou seja, aqueles grupos que foram silenciados, oprimidos e colocados à margem da sociedade.

Nesse sentido concordamos com Gomes (2020), ao afirmar que narrativas do currículo contam histórias coloniais e fixam noções particulares de raça, classe, gênero, sexualidade e idade. Essas noções consolidadas pelo currículo escolar são reforçadas pelas relações de poder pela pobreza, pela exploração capitalista, pelo racismo, e pelo sistema patriarcal, e forjam subjetividades. Elas têm o potencial de forjar subjetividades e práticas coloniais e colonizadoras. Por isso, é preciso descolonizar o currículo (p. 228). Por tudo isso e mais um pouco, a descolonização dos currículos é um desafio para a construção da democracia e para a luta antirracista. Descolonizar os currículos é reconhecer que, apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantêm incrustados nos currículos, no material didático, na formação das professoras, dos Professoras/es, das gestoras e dos gestores da educação. (p. 231). A autora ressalta ser preciso reconhecer negras e negros como personagens e seus movimentos de emancipação como produtoras(es) de conhecimentos válidos que não somente podem tensionar o cânone, mas também indagam e trazem outras perspectivas e interpretações. A partir dessas considerações, buscamos conhecer o Projeto Pedagógico dos Cursos e posteriormente enfatizar nas reflexões sobre a organização curricular dos cursos investigados.

A organização curricular dos cursos de licenciatura reflete, historicamente, uma lógica eurocentrada de produção e reprodução do conhecimento, que ainda persiste nas universidades brasileiras. Essa estrutura, herdada dos padrões coloniais, tende a silenciar saberes outros, especialmente os provenientes das populações indígenas, afrodescendentes e das periferias. Diante disso, torna-se urgente repensar os currículos à luz das epistemologias decoloniais, reconhecendo a pluralidade de saberes e práticas formativas. Como afirmam Mignolo e Walsh (2018, p. 24), “o projeto moderno/colonial de conhecimento impôs uma matriz que define o que conta como saber

válido, deslegitimando outras formas de conhecimento”. Esse processo gerou o que Grosfoguel (2016, p. 29) denomina “zonas do não-ser”, ou seja, espaços e pessoas cujas experiências são sistematicamente excluídas da produção acadêmica. Grada Kilomba (2019, p. 21), por sua vez, pontua que “a epistemologia dominante nega o lugar da experiência e da memória coletiva de cidadãos racializadas como fonte legítima de saber”. Nós vamos fazer perguntas chamar para conhecer. No contexto das licenciaturas, essa crítica se expressa na forma como os currículos são organizados, na seleção das disciplinas obrigatórias e optativas, e nos espaços (ou ausências) destinados à discussão das relações étnico-raciais. A exigência de cumprimento de um número limitado de disciplinas optativas voltadas à diversidade revela, muitas vezes, uma lógica periférica desses saberes, tratados como “complementares” ou “não essenciais” à formação docente.

Assim, mapear e analisar a estrutura curricular dos cursos de licenciatura da UFU, em especial no que tange à carga horária e à distribuição das disciplinas obrigatórias e optativas, no quadro 7 – Resumo dos Cursos de Licenciatura – Campus Santa Mônica (UFU), é também um exercício de crítica decolonial. Trata-se de refletir sobre que saberes estão no centro da formação e quais são relegados à margem, tensionando a ideia de um currículo neutro e universal.

Quadro 7 - Resumo dos Cursos de Licenciatura – Campus Santa Mônica (UFU).

ÍNDICE	CURSO	DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	DISCIPLINAS OPTATIVAS	CARGA HORÁRIA MÍNIMA DE OPTATIVAS
1.	ARTES VISUAIS	28	3	150h
2.	CIÊNCIAS SOCIAIS	36	6	180h
3.	FILOSOFIA	39	11	180h
4.	FÍSICA	45	14	180h
5.	GEOGRAFIA	41	16	60h
6.	HISTÓRIA	38	14	270h
7.	LETRAS ESPANHOL	45	12	180h
8.	LETRAS FRANCÊS	47	10	180h
9.	LETRAS INGLÊS	47	35	180h
10.	LETRAS LIBRAS	45	6	180h
11.	LETRAS PORTUGUÊS	47	10	180h
12.	MATEMÁTICA	39	6	120h
13.	MÚSICA	48	10	180h
14.	PEDAGOGIA	32	20	120h

15.	QUÍMICA	49	8	180h
16.	TEATRO/DANÇA	37	9	180h

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados do <https://ufu.br/santa-monica/cursos> dos cursos investigados em 2025.

Analisando este quadro 8 - Resumo dos Cursos de Licenciatura – Campus Santa Mônica (UFU), podemos destacar alguns pontos que julgamos relevantes conhecermos a seguir: **Artes Visuais:** O curso exige a integralização de 2885 horas em disciplinas obrigatórias e 165 horas em disciplinas optativas específicas da área, além de 150 horas em disciplinas optativas de outras áreas, totalizando 315 horas em optativas; **Filosofia:** A estrutura curricular inclui 104 créditos (1560 horas) em disciplinas obrigatórias e 44 créditos (660 horas) em disciplinas optativas, sendo que o discente deve cumprir, no mínimo, 180 horas em optativas; **Física:** O curso possui uma carga horária total de 3264 horas, incluindo disciplinas obrigatórias, optativas, estágios supervisionados, atividades complementares e trabalho de conclusão de curso; **Geografia:** Após integralizar 600 horas em componentes curriculares, o aluno deverá integralizar, no mínimo, 60 horas em disciplinas optativas de licenciatura; **História:** A carga horária total do curso é de 2220 horas em disciplinas obrigatórias e 270 horas em disciplinas optativas, que o discente deve cumprir integralmente; **Letras – Espanhol, Francês, Inglês, Libras e Português:** Cada um desses cursos possui 1980 horas em disciplinas obrigatórias e 180 horas em disciplinas optativas, que são obrigatórias para a integralização curricular; **Matemática:** A estrutura curricular inclui 60 horas de disciplinas optativas de licenciatura e 60 horas de disciplinas optativas gerais ou de licenciatura, totalizando 120 horas; **Pedagogia:** O estudante deverá cumprir o mínimo de 120 horas em disciplinas optativas, sendo que destas, 60 horas devem ser cursadas após a integralização de 720 horas; **Química:** O discente deverá cursar 60 horas em disciplinas optativas de licenciatura e 60 horas em disciplinas optativas gerais, totalizando 120 horas.

Podemos inferir que os dados sistematizados a partir da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das licenciaturas do Campus Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) revelam aspectos centrais da estrutura curricular dessas formações. A contabilização do número de disciplinas obrigatórias e optativas, bem como a carga horária mínima exigida para integralização das optativas, permite identificar padrões comuns, assim como particularidades que merecem atenção crítica.

Observa-se que, de modo geral, os cursos concentram a maior parte da formação em disciplinas obrigatórias — muitas vezes voltadas à formação específica da área — e destinam uma carga horária consideravelmente menor às disciplinas optativas. Em diversos casos, as optativas representam menos de 10% da carga horária total, o que limita o espaço para a construção de percursos formativos que contemplem saberes interdisciplinares e, principalmente, perspectivas

críticas e decoloniais.

Esse cenário reforça o que Mignolo e Walsh (2018, p. 25) chamam de “matriz colonial do poder-saber”, na qual os currículos se estruturam de forma a preservar uma lógica hierárquica do conhecimento, centrada em epistemologias eurocentradas e descolada das urgências sociais e históricas que compõem a realidade brasileira. A prevalência de disciplinas obrigatórias voltadas à técnica ou ao conteúdo disciplinar puro, em detrimento de espaços formativos para temas como diversidade, relações étnico-raciais, gênero e direitos humanos, compromete a formação crítica e cidadã dos futuras/os docentes.

Além disso, a padronização da carga horária mínima de optativas (com exigência frequente de 120h ou 180h) não se traduz, necessariamente, em uma valorização desses espaços dentro da trajetória curricular. Muitas vezes, as disciplinas optativas disponíveis não dialogam com os saberes produzidos nas periferias, nos movimentos sociais ou nas epistemologias do sul, como propõe Boaventura de Sousa Santos (2010), ao defender uma “ecologia de saberes” que valorize a diversidade epistêmica na formação universitária.

Nesse sentido, a análise dos dados não se limita à dimensão quantitativa — ela se insere em um movimento mais amplo de crítica à colonialidade do saber, como propõe Grosfoguel (2016), ao denunciar a persistência das estruturas coloniais nos currículos universitários. Conhecer quantas e quais disciplinas compõem a formação docente nos cursos de licenciatura é um passo fundamental para repensar os currículos a partir de princípios mais inclusivos, plurais e comprometidos com a justiça cognitiva e social. E assim, avançamos nesse ato aprofundando as reflexões sobre as disciplinas que abordam a Educação para as Relações Étnico-Raciais, no intuito de identificar suas possíveis contribuições na formação docente em perspectiva antirracista.

CENA 5.2 Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura campus – UFU

(A iluminação no palco se torna mais formal, focando em uma grande projeção da capa de um documento, estilizada para representar um Projeto Pedagógico de Curso. Ao redor, outras projeções menores de sumários e seções de PPCs podem ser vistas. Sons de canetas riscando papéis, o virar de páginas de documentos importantes e um murmúrio de vozes que parecem deliberar sobre o futuro preenchem o ambiente. A voz do autor, assume um tom didático, mas com a gravidade de quem analisa um documento fundamental.)

Após a análise da temática das Relações Étnico-Raciais nas diversas disciplinas, voltamos nosso olhar para o documento-mestre, o roteiro principal que orchestra a formação de cada futuro professor e professora: o Projeto Pedagógico de Curso, o PPC.

O PPC, na concepção de Ilma Passos Alencastro Veiga, é um documento que orienta a ação

educativa que expressa a identidade do curso e define seus objetivos, diretrizes e ações para a formação dos estudantes. Ele vai além de um simples conjunto de normas e planos, configurando-se como um instrumento de gestão democrática e participativa que visa a construção de um projeto educativo coeso e comprometido com a transformação social.

Segundo (VEIGA, 2013, p. 13), o PPC deve ser construído coletivamente, com a participação de todos os atores envolvidos no processo educativo: docentes, discentes, técnicos e comunidade. Essa construção coletiva garante a legitimidade do projeto e a sua efetividade na prática. O PPC deve ser, ainda, um documento flexível e dinâmico, que se adapta às mudanças e aos desafios do contexto social.

De acordo com Veiga (2003), considerando a perspectiva emancipatória, a inovação e o projeto político-pedagógico estão articulados, integrando o processo com o produto porque o resultado é não só um processo consolidado de inovação metodológica, na esteira de um projeto construído, executado e avaliado coletivamente, mas um produto inovador que provocará também rupturas epistemológicas. Nesse sentido, abordar de forma consistente um olhar sobre as relações étnico-raciais, é de fato inovador, por permite trazer para o debate outras vozes, outros saberes, outras epistemologias.

Concordamos com a autora que referir-se em inovação e projeto político-pedagógico tem sentido se não esquecermos qual é a preocupação fundamental que enfrenta o sistema educativo: melhorar a qualidade da formação de professoras(es), inserir a necessidade de uma formação humanizadora, ou seja, uma formação preocupada com a tríplice finalidade da educação em função da pessoa, da cidadania e do trabalho.

O PPC, inspirado em uma perspectiva decolonial, assume um papel fundamental na desconstrução das estruturas de poder, saber e ser coloniais que permeiam a sociedade. Para isso, é necessário que o PPC incorpore as questões étnico-raciais de forma transversal, em todos os seus componentes, promovendo a reflexão crítica sobre o racismo, a discriminação e a desigualdade.

Nesse sentido, o currículo deve ser descolonizado, incorporando as contribuições de diferentes culturas e perspectivas, valorizando os saberes subalternizados e promovendo a representatividade de autoras(es) negras(os), indígenas e de outros grupos marginalizados. Os cursos de formação de professoras/es precisam trabalhar com práticas pedagógicas que promovam a valorização das diferenças, combatendo o racismo e a discriminação no ambiente educacional. É importante que a formação docente prepare as/os professoras(es) para lidar com as questões étnico-raciais de forma crítica e reflexiva, promovendo a desconstrução de estereótipos e preconceitos.

O PPC, na concepção de Ilma Veiga (2013, p. 22)., é um instrumento de gestão democrática e participativa que visa a construção de um projeto educativo coeso e comprometido com a

transformação social. Em uma perspectiva decolonial, o PPC assume um papel fundamental na desconstrução das estruturas coloniais que permeiam a educação, promovendo a justiça epistêmica.

A construção de um PPC antirracista e decolonial exige a participação de todas as pessoas devem ser envolvidas no processo educativo e a reflexão crítica sobre as questões étnico-raciais em todos os seus componentes. Somente assim poderemos garantir uma formação comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Essa cena, apresenta os resultados da uma análise dos Projetos Pedagógicos de Curso-PPC das licenciaturas investigadas, com o foco na educação para as relações étnico-raciais.

A partir da aprovação das leis que instituíram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em todos os níveis de ensino no Brasil, e da implementação da política de cotas, se faz necessária a inserção progressiva dos saberes produzidos por essas comunidades culturais nos currículos dos cursos de graduação.

No entanto, é fundamental pesquisar de que forma ocorre essa inserção se seguindo o mesmo paradigma epistêmico europeu, legado do processo de colonização e razão histórica principal da marginalização ou exclusão desses saberes no âmbito do sistema de educação formal.

Iniciamos a nossa análise focando nos objetivos dos cursos de licenciatura, buscando identificar, aproximações e distanciamentos em respeito a educação para as relações étnico-raciais.

CENA 5.3 Disciplinas dos cursos pesquisados com componentes curriculares relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de licenciaturas UFU/Campus Santa Mônica

(O palco se enche de projeções de grades curriculares e ementas de disciplinas, destacando com cores vibrantes os nomes dos componentes curriculares relacionados à EREER. Sons de discussões acadêmicas e um zumbido de fundo, como o de um laboratório em funcionamento, podem ser ouvidos. O autor, assume uma postura de minuciosa análise, apontando para as projeções com um laser)

Após compreendermos a essência dos Projetos Pedagógicos de Curso, mergulharemos agora na materialidade do currículo: as disciplinas que, em tese, deveriam operacionalizar a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Nesta cena, investigaremos a ampliação e a obrigatoriedade de componentes curriculares que abordem as relações étnico-raciais em todos os cursos de licenciatura.

E para melhor compreendermos a efetivação da Lei 10.639/2003, nestes cursos elaboramos o (Quadro 8), e a partir de seus dados do observamos que eles demonstram que, entre os dezesseis Cursos de Licenciatura investigados, nove ofertam disciplinas obrigatórias contendo as relações étnico-raciais e, seis eletivas também contemplam. E ainda, dois cursos não ofertam nenhuma disciplina com referência a temática das relações étnico-raciais, como será demonstrado a seguir.

Quadro 8 - Os componentes curriculares e as relações étnico-raciais dos cursos de Licenciaturas UFU/Campus Santa Mônica.

ÍNDICE	CURSO	COMPONENTES C/ RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	CARGA HORÁRIA	OBRIGATÓRIA/ ELETIVA
1.	ARTES VISUAIS	Arte no Brasil	60 h	OBRIGATÓRIA
2.	CIÊNCIAS SOCIAIS	Cultura Afro-Brasileira; Negros, Nação e Cidadania no Brasil.	60 h	ELETIVA
3.	FILOSOFIA	PROINTER III: Filosofia e Diversidades	90h	OBRIGATÓRIA
4.	FÍSICA	Nenhuma		NENHUMA
5.	GEOGRAFIA	Educação Geográfica, Currículo e Cultura Brasileira; Ensino de Geografia Afro-brasileira.	60h 60h	ELETIVA
6.	HISTÓRIA	Cultura Afro-brasileira; História da África;	60h 60h	OBRIGATÓRIA
7.	LETRAS ESPANHOL	Civilização e cultura em língua espanhola	90h	OBRIGATÓRIA
8.	LETRAS FRANCÊS	Diálogo intercultural e ações educativas	90h	OBRIGATÓRIA
9.	LETRAS INGLÊS	Literatura em Língua Inglesa: Minorias Estéticas	60h	ELETIVA
10.	LETRAS LIBRAS	Educação, Cidadania e Diversidade	60h	OBRIGATÓRIA
11.	LETRAS PORTUGUÊS	Literatura Brasileira – Poesia I	60h	OBRIGATÓRIA
12.	MATEMÁTICA	Oficina de Prática Pedagógica - PROINTER IV	60h	OBRIGATÓRIA
13.	MÚSICA	Nenhuma		NENHUMA
14.	PEDAGOGIA	Racismo e Educação: Desafios para a Formação Docente; *Currículos e Culturas Escolares.	60h *120h	ELETIVA *OBRIGATÓRIA
15.	QUÍMICA	PROINTER IV - AÇÃO DOCENTE, DIVERSIDADE E <i>INCLUSÃO</i>	60h	OBRIGATÓRIA
16.	TEATRO/DANÇA	PROJETOS INTERDISCIPLINARES - PROINTER III	90h	OBRIGATÓRIA

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados do <https://ufu.br/santa-monica/cursos> dos cursos investigados em 2025.

A análise dos componentes curriculares relacionados às relações étnico-raciais nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Santa Mônica, revela avanços e lacunas na formação de Professoras/es comprometidos com a diversidade e o enfrentamento do

racismo estrutural. Dos dezesseis cursos analisados, quatorze possuem ao menos um componente curricular que aborda essa temática, enquanto dois, Física e Música, não apresentam nenhuma inserção nesse campo, o que contraria os princípios da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

A presença obrigatória de disciplinas em cursos como Filosofia, Teatro/Dança, Química e Letras (em suas diferentes habilitações) busca a institucionalização da pauta étnico-racial. Nesses casos, a carga horária de 60h a 120h pode contribuir para a construção de uma base teórica e prática que favorece a reflexão crítica. Contudo, em cursos como Ciências Sociais, Geografia e Letras Inglês, a abordagem se dá por meio de disciplinas eletivas, o que pode comprometer uma formação ampla e comprometida com os princípios da justiça epistêmica racial.

A ausência total de disciplinas nos cursos de Física e Música é particularmente preocupante. Essa lacuna não se explica apenas por uma "lógica eurocentrada", mas pode ser aprofundada pela própria natureza e tradição dessas áreas do conhecimento. Em **Física**, a primazia do pensamento positivista e a ênfase na objetividade e universalidade das leis naturais tendem a marginalizar discussões sobre construções sociais como raça e cultura, vistas como "não científicas" ou "subjetivas" para o currículo central. Há uma resistência intrínseca em reconhecer que a própria história da ciência e sua aplicação estiveram, e ainda estão imbricadas em processos coloniais e racistas. Ignorar a dimensão étnico-racial perpetua um currículo que se considera neutro, mas que, na realidade, reproduz uma perspectiva dominante e descolada da pluralidade da realidade brasileira. Para Fanon (2008), “a colonização não se contenta em impor uma estrutura econômica, ela também impõe uma estrutura cultural e epistemológica”, e a formação docente, ao desconsiderar essa dimensão, falha em seu papel transformador.

De forma semelhante, em **Música**, a tradição do ensino musical muitas vezes se ancora em cânones eurocêntricos (música clássica ocidental, teoria musical europeia), negligenciando as ricas tradições musicais africanas, afro-brasileiras e indígenas. A resistência em inserir essas perspectivas pode derivar de uma visão limitada do que constitui "música erudita" ou "conhecimento musical formal", desconsiderando a complexidade e a profundidade dessas manifestações culturais. O "silêncio" de que fala Kilomba (2019), “uma estratégia violenta de exclusão”, manifesta-se quando saberes e experiências musicais negras e indígenas são sistematicamente omitidos da formação, privando futuros Professoras/es de ferramentas essenciais para atuar em um contexto culturalmente diverso.

A formação docente antirracista, como destaca Gomes (2005), precisa ser “política, intencional e crítica”. Isso implica que os currículos não devem apenas incluir conteúdos pontuais, mas promover a transversalidade das relações étnico-raciais nos diversos componentes formativos.

Nesse sentido, os componentes PROINTER (Projetos Interdisciplinares), presentes em cursos como Filosofia, Teatro/Dança, Química e Matemática, representam uma estratégia importante de articulação entre teoria, prática e diversidade, possibilitando a formação de Professoras/es capazes de atuar com sensibilidade e compromisso social. No entanto, a persistência dessas lacunas em áreas como Física e Música sugere que a resistência a essa *inclusão* é mais profunda do que uma simples falta de conteúdo, revelando a necessidade de um engajamento mais ativo com a descolonização das epistemologias que fundamentam esses campos.

Existe uma realidade que possibilita a ocultação das expressões de desigualdade, a opressão dos povos originários e de pessoas e populações consideradas “fora” do padrão hegemônico. A formação de Professoras/es é imprescindível para promover uma educação escolar comprometida com os valores da democracia e o desenvolvimento social e humano, em um país como o Brasil, marcado pelo racismo e pela discriminação, presentes nas representações sociais que orientam as ações e práticas de povos e grupos, quando se deparam com as diferenças étnico-raciais.

E assim, a literatura negro-brasileira pode contribuir para a formação de professoras(es), para uma educação para as relações étnico-raciais, como uma ação afirmativa de identidades étnico-raciais. Faria Filho (2017), nos possibilita refletir sobre a distância que separa as/os professoras(es) e pesquisadoras(es) universitárias(os) e suas condições de vida e trabalho daqueles que se dedicam à educação básica, sobretudo na rede pública.

Tal distância, produzida historicamente, é continuamente atualizada, inclusive pelo investimento de muitos colegas nas desigualdades quanto ao reconhecimento, ao salário, à formação, às condições de trabalho, dentre outros aspectos. Estes, muitas vezes, levam, inclusive, a enormes dificuldades de reconhecimento do destino comum: não por acaso, não são poucas as vezes em que há dificuldades de considerar os Professoras/es da educação básica como colegas. Finalmente, chama a atenção para outra dimensão dos efeitos nem sempre desejáveis dos conhecimentos e das práticas acadêmicas sobre as políticas educacionais e atividades docentes.

Se, de um lado, é preciso pensar que os Professoras/es e professoras, colegas da escola básica, são produtores de conhecimentos e pessoas ativas na apropriação das discussões e conhecimentos propostos pelo mundo acadêmico, de outro, não se pode deixar de considerar o peso da universidade como lugar de enunciação. Pergunta-se, por exemplo, se não se tem levado para a escola certas questões, certas discussões, certos conflitos que são ótimos para movimentar a pesquisa, mas que são também desestabilizadores e desorganizadores da escola, ou até mesmo desmotivadores, quando incorporados como política educacional.

Segundo Henry Giroux e Peter Maclaren (1994), a educação da(o) professora(or), constitui-se em um conjunto de práticas institucionais e as/os licenciadas(os), em sua formação, são

estimulados a levar a sério o papel do intelectual que trabalha em benefício de uma visão emancipatória. Em consequência disto, Giroux e Simon (1984), afirmam que muitos educadores conseguiriam resolver na escolarização uma prática não só determinada, mas também determinante. Entendendo que o currículo para a formação de professoras(es), deve ser uma política cultural, é necessário enfatizar a importância de tornar o social, o cultural, o político e o econômico os principais aspectos de análise e avaliação da escolarização contemporânea.

Com o final da escravização, baseado na ideologia do branqueamento que pregava a superioridade da raça branca, o governo brasileiro incentivou a vinda de imigrantes para o país com o objetivo de dizimar os indígenas, negros e todo aquele que fosse diferente do padrão europeu. Na atualidade, percebe-se ainda a repercussão de tal ideologia no imaginário, tanto de brancos como das(os) próprias(os) negras(os), que repetem o preconceito e a discriminação por se considerarem inferiores.

Nilma Lino Gomes (2013) afirma que a educação para as relações étnico-raciais que cumpre com seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação.

É o que também aponta a autora Wilma Coelho (2012), que nos diz:

[...] A Lei nº 10.639/2003, é uma política educacional, que expressa o resultado de séculos de lutas do coletivo negro, em prol de reconhecimento das contribuições dos nossos ancestrais que, historicamente tem sido nega, confundido as mentalidades de crianças e adolescentes, e criando um ambiente de desigualdades e exclusões nas escolas de educação básica e nas universidades, assim, de acordo com a autora, a referida Lei “apresenta essa perspectiva concreta” para superar a ausência de discussão em todos os âmbitos de formação humana[...], (Coelho, 2009, p. 109).

As organizações curriculares com base nas duas dimensões que foram historicamente excluídos, e na maioria das vezes tratados como atores com papéis secundários na construção social brasileira. Estas legislações se constituem como resposta do engajamento social e político dos diferentes atores que vêm na educação o caminho para a superação do etnocentrismo expresso, nos diferentes níveis de formação humana. Conforme a literatura especializada de Mauro Coelho e Wilma Coelho (2020), Lei nº 10.639/2003, ao alterar o Art. 26-A da LDB/1996, passa a ser um importante instrumento legal para as mudanças de paradigmas, provocando alterações substanciais nos currículos dos cursos de formação inicial de professoras(es) para a Educação Básica. Segundo os autores Mauro Coelho e Wilma Coelho (2021, p. 4):

As Leis nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008) conformam um aparato legal que reorienta o currículo e a abordagem da História do Brasil no âmbito da Educação Brasileira. Menos que introduzir conteúdos relativos à História da África, da Cultura Afro-Brasileira e da História dos Povos Indígenas, elas postulam uma reformulação da forma pela qual a História do Brasil tem sido percebida. Engendrada a partir da movimentação da sociedade civil, em especial dos movimentos negros e indígenas, a legislação demanda uma crítica à perspectiva eurocêntrica e o reconhecimento da ação propositiva de africanos, indígenas e negros nos processos que marcam a trajetória histórica brasileira.

Como registramos no tópico sobre a perspectiva metodológica, realizamos o levantamento, na página de cada Curso de Licenciatura, as disciplinas ofertadas. E constatamos que as fichas de disciplinas apresentam o seguinte formato: objetivos: geral e específicos; ementa; programa; bibliografia básica e complementar. Que nesta análise inserimos no seguinte formato: conteúdo; bibliografia básica e complementar. Foram identificadas 14 disciplinas ofertadas pelos diferentes Cursos. Com exceção dos cursos física e música. As disciplinas que abordavam questões relacionadas à temática das relações étnico-raciais estão registradas a seguir, para posterior análise.

E para a leitura das ementas dos componentes curriculares, tomamos como parâmetro a problematização do encaminhamento dado à Educação das Relações Étnico-raciais nos cursos de licenciatura em História, desenvolvidas por Mauro Coelho e Wilma Coelho (2018, 2021). Nos quadros abaixo, apresentamos os componentes curriculares em que a temática racial aparece incluída em destacamos em negrito.

No Curso de Artes Visuais, identificamos, por meio do estudo da ficha de disciplina que o componente obrigatório intitulado "Arte no Brasil" (60h) busca promover um estudo histórico e crítico das artes visuais no Brasil, destacando a influência das matrizes indígenas, africanas e populares. A disciplina explora a formação e educação do artista no Brasil, o lugar social da arte, as dinâmicas entre colonialismos, pós-colonialismos, globalismos e localismos, além de questões de identidade cultural na arte brasileira.

Quadro 9 -Ementa do componente curricular: Arte no Brasil

Componente curricular: Arte no Brasil	
Período: 2º	Carga horaria: 60h
Conteúdo	
Estudo histórico/crítico das Artes Visuais no Brasil — levando-se em conta a presença das matrizes indígenas, africanas e populares em sua constituição — contextualizando-as em seus aspectos estéticos, culturais e sociais. TEMAIS TRANSVERSAIS: A formação e educação do artista no Brasil. O lugar social da arte e do artista no Brasil. Arte e cultura brasileira . Arte e trabalho no Brasil. Colonialismos e pós-colonialismos na Arte no Brasil . Globalismos e localismos da Arte no Brasil (entre centros e periferias) . Arte identitária e pós-identitária no Brasil. TÓPICAS: arte rupestre e pré-histórica no Brasil / arte e cultura indígena: representação, herança e atualidade / arte colonial (Brasil holandês, barroco, arte sacra no Brasil, etc.) / arte do século XIX no Brasil (missão artística de 1816, academia de belas artes, artistas viajantes, artes gráficas no Brasil do século XIX, etc.); modernismos (artistas pós-acadêmicos dos séculos XIX e XX no Brasil); arte afro-brasileira (matrizes africanas das artes visuais no Brasil) ; arte popular (matrizes populares e sincréticas das artes visuais no Brasil, artistas fora do cânone, etc.).	
Bibliografia básica	

<p>BARCINSKI, Fabiana Werneck. Sobre a arte brasileira: da pré-história aos anos 1960. São Paulo: SESC, 2015.</p> <p>CONDURU, Roberto. Arte afro-brasileira. Belo Horizonte: C/Arte, 2012.</p> <p>CARDOSO, Rafael. A arte brasileira em 25 quadros: 1790-1930. São Paulo: Record, 2008.</p> <p>LAGROU, Eis. Arte indígena no Brasil. Belo Horizonte: C/Arte, 2013.</p> <p>PROUS, André. Arte pré-histórica no Brasil. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.</p> <p>ZANINI, Walter. História geral da arte no Brasil. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 1983. v. 1. ZANINI, Walter. História geral da arte no Brasil. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 1983. v. 2.</p>
Bibliografia complementar
<p>ANDRADE, Mário de. Aspectos das artes plásticas no Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.</p> <p>ARAÚJO, Emanuel (Org.). A Mão afro-brasileira: significado da contribuição artística e histórica. São Paulo: Tenenge,</p>

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Artes Visuais Campus Santa Mônica, (UFU, 2025).

Ciências Sociais: "Cultura Afro-Brasileira" e "Negros, Nação e Cidadania no Brasil" (60h cada, disciplinas eletivas) examinam a cultura afro-brasileira e a diáspora escravocrata, abordando a territorialização da cultura africana no Brasil e as diversas manifestações simbólicas afro-brasileiras em religião, estética e política. As disciplinas destacam a diversidade cultural da África, as religiões afro-brasileiras, e a construção da identidade étnica no Brasil.

Quadro 10 - Ementa do componente curricular: Cultura Afro-Brasileira

Componente curricular: Cultura Afro-Brasileira	
Período: optativa	Carga horaria: 60h
Conteúdo	
<p>Cultura afro-brasileira e diáspora escravocrata. Retomada da territorialização da cultura africana no Brasil. As diferentes práticas e produções simbólicas afro-brasileiras no campo da religião, estética e política. Cultura afro-brasileira e construção da identidade étnica. África e Brasil no contexto Diáspora Escravocrata 1.1. A Diversidade Cultural da África 1.2. Territorialização do patrimônio cultural africano no Brasil 1.3. Nações e Territórios Negros 2. Religiões Afro-Brasileiras 2.1. Candomblé 2.2. Umbanda 2.3. Mitos e Ritos Afro-Brasileiros 3. Estéticas Afro-Brasileiras 3.1. A centralidade do Ritmo nas composições afro-brasileiras. 3.2. A música afro-brasileira 3.3. As artes negras e expressões simbólicas 4. Identidade e Cultura 4.1. Raça e Etnia 4.2. Etnicidade e Cultura 4.3. Cultura e Política.</p>	
Bibliografia básica	
<p>BASTIDE, Roger. As religiões africanas no Brasil: contribuição a uma sociologia das interpenetrações de civilizações. São Paulo: Pioneira, 1971. O'DWYER, Eliane Cantarino. Quilombos: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: EdFGV, 2002. SILVA, Vagner Gonçalves. Candomblé e umbanda: caminhos da devoção brasileira. São Paulo: Ática, 2005.</p>	
Bibliografia complementar	
<p>ARAÚJO DOS ANJOS, Rafael S. Territórios das comunidades remanescentes de antigos quilombos no Brasil. Brasília, 2000. FLORENTINO, Manolo. A paz das senzalas: famílias escravas e tráfico atlântico, Rio de Janeiro, c. 1790 - c. 1850. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997. MUKUNA, Kazadiwa. Contribuição bantu na música popular brasileira: perspectivas etnomusicológicas. São Paulo: Terceira Margem, 2006. SANDRONI, Carlos. O feitiço decente: transformações do Samba no Rio de Janeiro (1917-1933). Rio de Janeiro: Jorge Zahar; EdUFRJ, 2001. VOGT, Carlos; FRY, Peter. Cafundó: a África no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.</p>	

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Ciências Sociais Campus Santa Mônica, (UFU, 2025).

Quadro 11 - Ementa do componente curricular: Negros, Nação e Cidadania no Brasil

Componente curricular: Negros, Nação e Cidadania no Brasil	
Período: optativa	Carga horaria: 60h
Conteúdo	
Possibilitar do debate relativo à questão racial e a construção da cidadania. A discriminação racial no Brasil como	

empecilho à realização plena da cidadania. As formas históricas de reprodução da desigualdade entre brancos e negros, as formas de organização política e cultural da população negra brasileira. Desigualdades raciais no Brasil. Ideologias racistas e o mito da democracia racial no Brasil. Organizações culturais e políticas da comunidade negra. 1. As possíveis leituras epistemológicas do racismo: biológica, sociológica, antropológica, psicológica e psicanalítica. 2. Conceitos básicos: raça, etnia, cultura, civilização, etnocentrismo, preconceito, racismo 3. Diferentes formas e manifestações do racismo no mundo: sistema Jim Crow, apartheid, diferencialismo cultural. 4. O mito brasileiro da democracia racial e o racismo cordial 4.1. A problemática da formação da identidade nacional versus as identidades étnicas 4.2. Pluralismo, cidadania e democracia no Brasil 5. Características da sociedade multirracial brasileira comparadas às outras sociedades historicamente racistas como os Estados Unidos e a África do Sul 6. Lutas anti-racistas, integracionismo, nacionalismo/separatismo negro, multiculturalismo, ação afirmativa, políticas públicas
Bibliografia básica
BASTIDE, Roger. As Américas negras: as civilizações africanas no Novo Mundo . São Paulo: DIFEL/EDUSP, 1974. CARNEIRO, Edso. Candomblés da Bahia . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986. FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes . São Paulo: Ática, 1978. FERRETI, Sérgio F. Repensando o sincretismo . São Paulo: EdUSP; São Luís: FAPEMA, 1995. FREYRE, Gilberto. Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal . Rio de Janeiro: José Olímpio, 2006.
Bibliografia complementar
HASENBALG, Carlos. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil . Rio de Janeiro: Graal, 1979. RAMOS, Artur. Culturas negras no Novo Mundo . 4. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1979. REX, John. Raça e etnia . Lisboa: Editorial Estampa, 1988. RODRIGUES, Nina. Os africanos no Brasil . São Paulo: Nacional, 1945. SANTOS, Juana Elbein. Os nago e a morte: Pade, Asese e o culto egun na Bahia . Rio de Janeiro: Vozes, 1975. SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil . São Paulo: Companhia das Letras, 1993. SKIDMORE, Thomas E. Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Ciências Sociais Campus Santa Mônica, (UFU, 2025).

Filosofia: "PROINTER III: Filosofia e Diversidades" (90h, obrigatória) explora as culturas étnico-raciais no contexto do neocolonialismo, com foco na filosofia indígena, africana e afro-brasileira. A disciplina abrange temas como identidade étnica e cultural, colonialismo, dependência cultural, subalternidade, e questões ambientais ligadas às culturas tradicionais brasileiras e latino-americanas.

Quadro 12 - Ementa do componente curricular: PROINTER III: Filosofia e Diversidades

Componente curricular: Ementa do componente curricular: PROINTER III: Filosofia e Diversidades	
Período: 3º período	Carga horária: 90h
Conteúdo	
Estudo das culturas étnico-raciais (africana, afro-brasileira e indígena), no contexto do neocolonialismo em seus diferentes aspectos. Unidade I – Filosofia indígena -Culturas tradicionais brasileiras e latino-americanas - Interpretação ameríndia da tradição filosófica europeia -Aculturação, colonização e dependência cultural - Filosofia Indígena e a descolonização filosófica e cultural -Cultura Indígena e o meio ambiente. Unidade II – Filosofia Africana e Afrobrasileira -Identidade étnica e cultural; América Latina -Os clássicos da filosofia africana e a crítica à colonização -Crítica à razão negra: discriminação e a africanização da humanidade - Colonialismo, dependência cultural, subalternidade	
Unidade III – Neocolonialismo. O problema do racismo - As questões de gênero -A dependência econômica e tecnológica.	
Bibliografia básica	

APPIAH, Anthony. Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (orgs.) Epistemologias do Sul . São Paulo: Cortez, 2010. VIEIRA PINTO, Álvaro. O Conceito de Tecnologia. Volume 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
Bibliografia complementar
HASENBALG, Carlos. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil . Rio de Janeiro: Graal, 1979. RAMOS, Artur. Culturas negras no Novo Mundo . 4. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1979. REX, John. Raça e etnia. Lisboa: Editorial Estampa, 1988. RODRIGUES, Nina. Os africanos no Brasil . São Paulo: Nacional, 1945. SANTOS, Juana Elbein. Os nagô e a morte: Pade, Asese e o culto egun na Bahia. Rio de Janeiro: Vozes, 1975. SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil . São Paulo: Companhia das Letras, 1993. SKIDMORE, Thomas E. Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012. AGUIAR, Odílio Alves; PINHEIRO, Celso de Moraes e FRANKLIN, Karen. Filosofia e direitos humanos . Fortaleza: Edições UFC, 2006. FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares e PEQUENO, Marconi (organizadores.) Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na filosofia . João Pessoa: UFPB, 2010. GOMES, Roberto. Crítica da razão tupiniquim . Porto Alegre: Movimento: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1977. LOANGO, Anny Ocoró; CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves (org.). Negritudes e africanidades na América Latina e no Caribe . Franca, SP: Ribeirão Gráfica e Ed., 2018. SIDEKUM, Antônio (org). Alteridade e multiculturalismo . Ijuí: Ed. Ijuí, 2003. MBEMBE, Achille. Crítica da Razão Negra . Trad, Marta França. Lisboa: Antígona, 2014.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Filosofia Campus Santa Mônica, (UFU, 2025).

Geografia: "Educação Geográfica, Currículo e Cultura Brasileira" (60h, eletiva) e "Ensino de Geografia Afro-Brasileira" (60h, eletiva) discutem a diversidade cultural e seu impacto no currículo escolar de Geografia, com ênfase nas questões étnico-raciais e a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Essas disciplinas analisam a geografia da África, a diáspora africana, e a representação geográfica das populações afro-brasileiras.

Quadro 13 - Ementa do componente curricular: Educação Geográfica, Currículo e Cultura Brasileira.

Componente curricular: Educação Geográfica, Currículo e Cultura Brasileira	
Optativa	Carga horaria: 60h
Conteúdo	
Teorias do Currículo. Currículo e Política Cultural. A Diversidade Cultural Brasileira e a Questão Curricular no Brasil. História do Currículo da Disciplina Geografia. Paradigmas Curriculares da Disciplina Escolar Geografia. Cultura e Ciência Geográfica. Geografia e História da Cultura Brasileira. Economia, Política e Cultura na Formação Curricular da Geografia. O Estado Brasileiro e o Currículo. Cultura Popular e Cultura Marginal no Currículo da Disciplina Geografia. Cultura Brasileira e seus Problemas Contemporâneos para a Educação Geográfica. Diferentes Tipos de Conhecimentos e a Cultura Marginal. Múltiplas Linguagens e Ensino de Geografia para as Questões Étnico-Raciais. As Leis 10639/03 e 11645/08 e o Ensino de Geografia para o Fortalecimento da Democracia e dos Direitos Humanos no Brasil. Teorias do Currículo: Tradicional, Crítica e Pós-Crítica; Cultura, Teorias do Currículo e Política Cultural na formação de docentes de Geografia; A efetivação da Democracia e dos Direitos Humanos como cosmovisão da Cultura Brasileira; História do Currículo e da disciplina escolar Geografia nos séculos XX e XXI; Formação História da Cultura Brasileira: divergências e convergências entre a cultura oficial e a não oficial; Currículo da disciplina Geografia nas dimensões culturais eruditas, populares e marginalizadas; A Formação da Cultura Brasileira e questões econômicas e políticas; Currículo e as leis 10639/03 e 11645/08; Múltiplas linguagens e o ensino de Geografia para as questões Étnico-Raciais nas dimensões legais, culturais e pedagógicas a partir das leis 10639/03 e 11645/08; Produção de material pedagógico e didático para o ensino de Geografia a partir da diversidade cultural brasileira.	
Bibliografia básica	
HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M.A Organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio . Porto Alegre: ARTMED, 1998.	

ORTIZ, R. Cultura brasileira e identidade nacional . São Paulo: Brasiliense, 1989. SILVA, T. T. Documentos de Identidade : uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
VESENTINI, J. W. (Org.). O ensino de Geografia no século XXI . Campinas: Papirus, 2004.
Bibliografia complementar
CASTELLAR, S. Ensino de Geografia . São Paulo: Cenage Learning, 2011
DAMATTA, R. O que faz o Brasil, Brasil? Rio de Janeiro: Rocco, 1986. FAORO, R. Os donos do poder . São Paulo: Globo, 2001.
FREYRE, G. Casa-grande & senzala . Rio de Janeiro: Record, 2006. MOREIRA, R. Sociedade e espaço geográfico no Brasil : constituição e problemas de relação. São Paulo: Contexto, 2011.
MOREIRA, R. Sociedade e espaço geográfico no Brasil : constituição e problemas de relação. São Paulo: Contexto, 2011.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Geografia Campus Santa Mônica, (UFU, 2025).

Quadro 14 - Ementa do componente curricular: Ensino de Geografia Afro-Brasileira

Componente curricular: Ensino de Geografia Afro-Brasileira	
Optativa	Carga horaria: 60h
Conteúdo	
Geografia da África. A África Pré-colonial e os reinos africanos. O processo de colonização. A diáspora. A diversidade cultural africana no mundo e no Brasil. A relação entre o tráfico de africanos, os quilombos, e a imagem geográfica construída para os trópicos, da população brasileira mestiça e marginalizada. A Lei 10.639/03 e sua implementação. 1. A Geohistória dos povos africanos 1.1 Etiópia; Núbia; Congo; Ghana; Iorubas, e outros reinos africanos; 1.2. Vida econômica na África antes dos descobrimentos; 2. A diáspora 2.1 As nações independentes, o desenvolvimento: a África livre e saqueada; 2.2. O tráfico de africanos, os quilombos, e a imagem geográfica construída para os trópicos, da população brasileira mestiça e marginalizada; 3. A diversidade cultural africana no mundo e no Brasil 3.1. Movimento Negro no Mundo 3.2 O movimento Negro Brasileiro; 4. A Lei 10.639/03; 4.1 O negro no livro didático; 4.2 Políticas afirmativas.	
Bibliografia básica	
BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003: Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. D.O.U. de 10/01/2003. Brasília, 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm >.	
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". D.O.U. 11/03/2008. Brasília, 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm >.CAMPOS, Andreilino. Do quilombo à favela : a produção do "espaço criminalizado" no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. SALES, Augusto dos Santos (Org.). Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, 2005.p. 167-184.	
Bibliografia complementar	
ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Utilização dos Recursos da Cartografia Conduzida para uma África Desmistificada . Revista Humanidades, Brasília, ano VI, 1989.	
COSTA; SILVA, Alberto. A enxada e a lança : a África antes dos portugueses. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992. 6 ex. (PON)	
COSTA; SILVA, Alberto. A manilha e o libango: a África e a escravidão de 1500 a 1700 . Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Fundação Biblioteca nacional, 2002. 1072 p. 17 mapas. 2 ex. (MON)	
DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. Ancestrais: uma introdução à história da África . Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 7 ex. (PON), 2 ex. (MON)	
GIORDANI, Mário Curtis. História da África : anterior aos descobrimentos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. 7 ex. (PON)	
HERNANDEZ, L. A África na sala de aula : visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005. MON 4 PON 4	
LOVEJOY, Paul E. A escravidão na África : uma história de suas transformações. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. MON 4 PON 15	
MARTINEZ, Paulo. África e Brasil : uma ponte sobre o Atlântico. São Paulo: Moderna, 1992. MON 2	

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006. MON 2 PON 5

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo**: histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009. PON 5 ESB 1 Não tem MON

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória D'África**: a temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007. MON 2 PON 4.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Geografia Campus Santa Mônica, (UFU, 2025).

História: "Cultura Afro-brasileira " e "História da África" (60h cada, obrigatórias) abordam a resistência cultural e religiosa afro-brasileira durante o período escravista, além da historiografia africana contemporânea. As disciplinas exploram a construção de identidades africanas e afro-brasileiras, o tráfico de escravos, a corrida imperialista, e os desafios no ensino da História da África no Brasil.

Quadro 15 - Ementa do componente curricular: Cultura Afro-brasileira e Resistência Escrava

Componente curricular: Cultura Afro-brasileira e Resistência Escrava	
Período: 6º período	Carga horária: 60h
Conteúdo	
Cultura afro-brasileira e resistência escrava no Brasil escravista. Estudo da historiografia sobre o tema. Cultura afro-americana: um conceito. O tráfico de escravos e a construção de um mundo atlântico. Identidades africanas e a experiência da escravidão. Identidades e nações africanas na América portuguesa; formas africanas e afro-brasileiras de interpretar a escravidão e a sociedade escravista entre os séculos XVI e XIX no Brasil. O problema da família escrava e da proto-nação africana no Brasil. Cultura, identidade e resistência; Negociações e conflitos no interior do sistema escravista; Resistências culturais e religiosas: sincretismos, permanências e releituras; Festas populares e identidade afro-americana.	
Bibliografia básica	
SOUZA, M. M. Reis negros no Brasil escravista : história da festa de coroação de Rei Congo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.	
NASCIMENTO, Elisa Larkin. A matriz africana no mundo . São Paulo: Selo Negro, 2008.	
PORTUGUEZ, Anderson Pereira. Espaço e cultura na religiosidade afro-brasileira . Ituiutaba: Barlavento, 2015.	
Bibliografia complementar	
APPIAH, Anthony. Na casa de meu pai : a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.	
CUTI. A consciência do impacto nas obras de Cruz e Souza e de Lima Barreto . Belo Horizonte: Autêntica, 2009.	
BENJAMIN, Roberto Emerson Câmara. A África está em nós : história e cultura afro-brasileira. João Pessoa: Grafset, 2006.	
REIS, João José. Rebelião Escrava no Brasil . São Paulo: Brasiliense, 1986.	
SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). Epistemologias do Sul . São Paulo: Editora Cortez, 2010.	

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em História Campus Santa Mônica, (UFU, 2025).

Quadro 16 - Ementa do componente curricular: História da África

Componente curricular: Ementa do componente curricular: História da	
Período: 3º período	Carga horária: 60h
Conteúdo	
A instituição da História da África como objeto de pesquisa histórica. A historiografia africana nos séculos XX e XXI: principais questões teórico-metodológicas e abordagens. Aspectos gerais da trajetória histórico-cultural	

das diversas etnias/civilizações africanas. A formação dos tráficos de escravos a partir do continente africano e suas diversas apropriações (século VII – XIX). A “corrida imperialista” do século XIX e os processos de independência política no século XX a partir do ponto de vista da historiografia africana recente. A África na atualidade: enfrentamentos. O ensino da História da África no Brasil: problemas e desafios. O surgimento da História da África como objeto de pesquisa histórica. 2 – A historiografia africana nos séculos XX e XXI: principais questões teórico-metodológicas e abordagens. 3 – Aspectos gerais da trajetória histórico-cultural das diversas etnias/civilizações africanas. 4 – A formação dos tráficos de escravos a partir do continente africano e suas diversas apropriações (século VII – XIX). 5 – A “corrida imperialista” do século XIX e os processos de independência política no século XX a partir do ponto de vista da historiografia africana recente. 6 – A África na atualidade: enfrentamentos. 7 – O ensino da História da África no Brasil: problemas e desafios.
Bibliografia básica
APPIAH, Kwame A. Na casa de meu pai . Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. LOVEJOY, Paul E. A escravidão na África: uma história e suas transformações , tradução Regina Bhering e Luiz Guilherme Chaves. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. UNESCO. História geral da África . Brasília: UNESCO, 2010. 8 vols.
Bibliografia complementar
ALENCASTRO, Luiz Felipe de. O trato dos viventes . São Paulo: Companhia das Letras, 2000. FERRO, Marc. História das colonizações . São Paulo: Companhia das Letras, 1999. HERNANDEZ, Leila M. G. L. A África na sala de aula: visita à história contemporânea . São Paulo: Selo Negro, 2005. THORNTON, John K. A África e os africanos na formação do mundo atlântico . Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. WESSELING, H. L. Dividir para dominar: a partilha da África, 1880-1914 . São Paulo; Rio de Janeiro: Revan: Ed. da UFRJ, 1998.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em História Campus Santa Mônica, (UFU, 2025).

Letras Espanhol: "Projetos Interdisciplinares - Civilização e Cultura em Língua Espanhola" (90h, obrigatória) articula ensino, pesquisa e extensão, enfocando as relações entre a civilização de língua espanhola e as culturas indígena e afro-brasileira de forma parcial. A disciplina busca promover a reflexão sobre direitos humanos e diversidade cultural no contexto hispanofônico.

Quadro 17 - Ementa do componente curricular: Projetos Interdisciplinares - Civilização e Cultura em Língua Espanhola.

Componente curricular: Projetos Interdisciplinares - Civilização e Cultura em Língua Espanhola.	
Período: 2º período	Carga horaria: 60h
Conteúdo	
Articulação do ensino, da pesquisa e da extensão. Conhecimento de aspectos históricos, geográficos, sociais, políticos e culturais da civilização em língua espanhola. Reflexão sobre as relações entre a civilização e cultura em língua espanhola e a história e cultura indígena e afro-brasileira. Reflexão sobre os direitos humanos e diversidade. Civilização e cultura na Hispanofonia: reflexão e atividades Multiculturalismo no ensino da língua espanhola: reflexão e análise da prática. O ensino da língua Espanhola e a lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003 Resgate e contribuição do povo negro e indígena nas áreas social, econômica e política, integrados à prática educativa no ensino da civilização e cultura em língua espanhola: reflexão e atividades Análise de atividades em materiais didáticos sobre civilização e cultura em língua espanhola	
Bibliografia básica	
BELLÓN ALONSO, V; RONCERO DOÑA, E. España, ayer y hoy : apuntes de lengua y civilización españolas. 2. ed. atual. ampl. Madrid: Edinumen, 2005. PIZARRO, A. (Coord.). América Latina : palavra, literatura e cultura. São Paulo: Memorial; Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1995. SEDYCIAS, J. (Org.). O ensino do espanhol no Brasil : passado, presente, futuro. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.	
Bibliografia complementar	

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: . Acesso em: 26 ago. 2017. MEC. Resolução CNE/CP 1/2012, de 30 de maio de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 de maio de 2012- Seção 1 - p. 48. Disponível em: . Acesso em: 05 out. 2017. DANTE, P. D.; SOLEDAD SILVESTRE, M. **Argentin@**: manual de civilización. Murcia: Edelsa, 2009. OLIVEIRA, I. (Org.). **Relações raciais e educação**: novos desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. QUESADA MARCO, S. Imágenes de América Latina: material de prácticas. Madrid: Edelsa, 2001. RODRIGUES FILHO, G.; BERNARDES, V. A. M.; NASCIMENTO, J. G. (Org.). **Educação para as relações étnico-raciais: outras perspectivas para o Brasil**. Uberlândia: Lops, 2012.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Letras Espanhol Campus Santa Mônica, (UFU, 2025).

Letras Francês: "PROINTER IV – Diálogo Intercultural e Ações Educativas" (90h, obrigatória) incentiva a reflexão sobre identidade cultural, alteridade, estereótipos e intolerância religiosa, com o objetivo de promover diálogos interculturais.

A disciplina explora as relações entre cultura, processos migratórios e práticas educativas inclusivas de forma parcial na tentativa de preencher os requisitos de obrigatoriedade da Lei nº 10.639/2003 e sua alteração pela Lei nº 11.645/2008.

Letras Inglês: A disciplina sobre "Minorias e Estética" (60h, obrigatória) examina a produção literária de minorias nos países anglófonos, incluindo literatura feminina, afroamericana, queer e pós-colonial. A disciplina discute a influência da diferença cultural na literatura e os conflitos de valor nas expressões estéticas dessas minorias.

Quadro – 18- Ementa do componente curricular: PROINTER IV – Diálogo Intercultural e Ações Educativas

Componente curricular: PROINTER IV – Diálogo Intercultural e Ações Educativas	
Período: 5º período	Carga horaria: 90h
Conteúdo	
Esta disciplina pretende estabelecer uma reflexão sobre os conceitos de identidade cultural, alteridade, estereótipos e intolerância religiosa, presentes nas sociedades atuais. A pesquisa motiva os alunos à conscientização da própria cultura, da cultura do outro, da diversidade cultural, de forma que eles mesmos compreendam a necessidade de ações educativas como fonte geradora de diálogos interculturais. cultura, configurações culturais, processos migratórios; identidade cultural, identidade nacional; diversidade linguística e cultural, alteridade; estereótipos, preconceitos, discriminação, intolerância religiosa; educação e cidadania; diálogo intercultural; educação intercultural; estratégias educativas.	
Bibliografia básica	
CUCHE, D. A noção de cultura nas ciências sociais . 2.ed. Bauru: EDUSC, 2002. HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade . 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006. MARQUES, L. P.; ABDELJALIL, A.; SANTIAGO, M. C. Educação intercultural: desafios e possibilidades . RJ: Vozes, 2013	
Bibliografia complementar	
PEREIRA, M. E. Psicologia social dos estereótipos . São Paulo: EPU, 2002.	

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Letras Francês Campus Santa Mônica, (UFU, 2025).

Letras Libras: "Educação, Cidadania e Diversidade" (60h, obrigatória) aborda aspectos sócio-históricos e psicoeducacionais das deficiências, enfatizando a *inclusão* social e escolar de pessoas com necessidades especiais. A disciplina discute também a implementação da Lei 10.639/03

no contexto da Educação Especial, mas de forma tímida sem aprofundamento.

Quadro 19 - Ementa do componente curricular: Educação, Cidadania e Diversidade

Componente curricular: Negros, Nação e Cidadania no Brasil	
Período: 2º período	Carga horaria: 60h
Conteúdo	
<p>Espaço favorável à reflexão e a compreensão dos aspectos sócio-históricos e psicoeducacionais envolvidos no fenômeno da deficiência física, mental e/ou sensorial. A Educação Especial como uma ação educativa comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não excludente. Contexto educacional/escolar enquanto um ambiente promotor do desenvolvimento da pessoa com as necessidades educacionais especiais, em uma perspectiva de inclusão social. Aspectos sócio-históricos e psicoeducacionais. Direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, faixa geracional. Educação ambiental. africanidade I: Aspectos sócio-históricos e psicoeducacionais das deficiências. - Constituição sócio-histórica da deficiência; O atendimento a pessoa com deficiência; História da Educação Especial no mundo e no Brasil; -A diferença e a deficiência no contexto educacional; - O movimento Integracionista; -A Inclusão Social e escolar; -O contexto educacional/escolar. Unidade II: Políticas educacionais no Brasil - A LDB e a Educação Especial; Os parâmetros curriculares nacionais para educação especial; - Atualização teórica e prática para reformular os planejamentos pedagógicos, pautados no currículo oficial. - Lei 10.639/2003 e as contribuições das práticas antirracistas na formação do cidadão negro e não negro. - Constituição de 1988. - Declaração de Jomtien (Tailândia) - Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Declaração de Salamanca. - Declaração Internacional de Montreal. - Declaração de Guatemala. - Leis Federais, Leis Estaduais e Leis Municipais. Unidade III: As diversas formas de deficiência e sua relação com o espaço escolar - Deficiências físicas: - Deficiências sensoriais: surdez, cegueira, baixa-visão; - Deficiência Mental: Deficiências múltiplas; - Superdotados. Unidade IV: Questões de ordem prática no ensino para a diversidade e para a cidadania. Práticas atuais perspectiva da Educação, cidadania e Diversidade. na - Criação de uma prática assentada nas diferenças e os desafios que uma sala de aula tão heterogênea impõe; - Entendendo as dificuldades de aprendizagem; -A Educação de Jovens e Adultos e a Promoção da Igualdade Social no Brasil; - Tradição Afro-brasileira e Escola: diálogos possíveis para a implantação da Lei 10.639/2003; Avanços e desafios do processo de Implementação da Lei nº 10.639/03 no Brasil. Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.</p>	
Bibliografia básica	
<p>AGUIAR, M. A. S.; SISS, A. OLIVEIRA, I.; AZEVEDO, J. M. A. L. (Org.) [et. All]. Educação e diversidade: estudos e pesquisas. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009. Disponível em: Acesso em: 19 jun. 2013. BEYER, Hugo Otto. Inclusão e Avaliação na Escola: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. BOTELHO, Paula. Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica</p>	
Bibliografia complementar	
<p>BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC/SEF, 1996. BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: [s.n.], 2003. BRASIL. Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: [s.n.], 2009. CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva: com os Pingos nos "is". Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. DECHICHI, C.; SILVA, L. C.; FERREIRA, J. M. Curso básico: educação especial e atendimento educacional especializado. Uberlândia: EDUFU, 2012. DECHICHI, C.; SILVA, L. C.; FERREIRA, J. M. Educação especial e inclusão educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos. Uberlândia: EDUFU, 2012. GADOTTI, M. Pedagogia da terra. São Paulo: Petrópolis, 2000. GLAT, T.; PLETSCH, M. D. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. 2 ed. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2012. 164 p. GOUVÊA, J. Palestra Educação Inclusiva é Desafio. Jornal Estado de Minas Gerais, terça - feira dia 8 de março de 2005. MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 6 ed. São Paulo: Cortez 2011. MOITA LOPES, L. P. Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, São Paulo, Mercados das Letras, 2002. NENEVÉ, M. PROENÇA, M. Educação e diversidade: interfaces Brasil-</p>	

Canadá. São Paulo: Casa Psicólogo, 2005. PALHARES, M.S. Escola Inclusiva. São Carlos: EDUFSCar, 2002. pp.187-197. do QUADROS, R. M. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão**. Florianópolis: Revista Ponto de Vista/UFSC, 2002/2003. PAIXÃO, M. A Dialética do Bom Aluno: **relações raciais e o sistema educacional brasileiro**. Rio de Janeiro: FGV, 2008. PIZZI, L. C. V.; FUMES, N. F. (Org.). Formação do pesquisador em educação: identidade, *inclusão* juventude. Maceió: EDUFAL, 2007. e RABELO, A. S., AMARAL, I. J. L. DE. **A formação do professor para a inclusão escolar**: questões curriculares do curso de pedagogia. In.: LISITA, V.M.S. de, SOUSA, L.F.E.C.P. Políticas educacionais. práticas escolares e alternativas de *inclusão* escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 209-221. ROMÃO, J. **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Brasília. MEC 2005. SASSAKI, R. K. **Inclusão - Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. SILVA, L. C.; DECHICHI, C. SOUZA, V. A. (Org.) **Inclusão educacional do discurso à realidade: construção e potencialidades nos diferentes contextos educacionais**. Uberlândia: EDUFU, 2012. SILVA, S. e VIZIM, M.(org.). **Educação especial: Múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas/SP: Mercado de letras, 2001. SKLIAR, C. (org.). **Educação e exclusão**: Abordagens socioantropológicas em educação. Porto Alegre: Mediação, 1997. SKLIAR, C. **Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos**. In: SILVA S. e VIZIM, M.(org) Educação Especial: Múltiplas Leituras e Diferentes Significados. Campinas-SP: Mercado de Letras 2001. VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Letras Libras Campus Santa Mônica, (UFU, 2025).

Letras Português: "Literatura Brasileira – Poesia I" (60h, obrigatória) explora a formação do sistema literário brasileiro e a constituição da poesia nacional, e parcialmente visa questões étnico-raciais e ambientais. A disciplina abrange desde a poesia no Brasil Colônia até as questões contemporâneas de identidade brasileira.

Quadro 20 - Ementa do componente curricular: Literatura Brasileira – Poesia I

Componente curricular: Literatura Brasileira – Poesia I	
Período: 2º período	Carga horaria: 60h
Conteúdo	
Formação do sistema literário brasileiro. Constituição da poesia nacional. Educação para a Educação para as Relações Étnico-raciais . Educação Ambiental. Sistema literário brasileiro; 2. Periodização literária; PROGRAMA 3. Poesia lírica, satírica e religiosa no Brasil Colônia ; 4. Poesia bucólica e a relação homem-natureza: Educação Ambiental (Lei Nº 9.795/1999) Poesia indianista e a diversidade étnico-racial na formação do Brasil: Educação para Relações Étnico-raciais (Lei Nº 11.645/2008) ; 5. 6. Nacionalismo literário: questões da identidade brasileira ; as 7. Poesia intimista e poesia social; 8. Culto à tradição clássica.	
Bibliografia básica	
BOSI, Alfredo. A dialética da colonização . 4.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. CASTELLO, José Aderaldo. A literatura brasileira . 5.ed. São Paulo: Cultrix, 1977. CANDIDO, Antônio. Formação da literatura brasileira: momentos decisivos, 1750-1880 . 14. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2013. v.2	
Bibliografia complementar	
AMORA, Antônio Amora. A literatura brasileira: o romantismo . 5.ed. São Paulo: Cultrix, 1977. ÁVILA, Affonso. O lúdico e as projeções do mundo barroco . São Paulo: Perspectiva, 1971. BRANDÃO, Roberto de Oliveira. Poética e poesia no Brasil (Colônia) . São Paulo: Editora da UNESP; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2001. NEPOMUCENO, Luis André. A musa desnuda e o poeta tímido: o petrarquismo na arcádia brasileira . São Paulo: Annablume, 2002. ROSEN, Charles. Poetas românticos, críticos e outros loucos . Cotia, SP: Ateliê; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.	

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Letras Português Campus Santa Mônica, (UFU, 2025).

Matemática: "Oficina de Prática Pedagógica - PROINTER IV" (60h, obrigatória) enfatiza a articulação entre teoria e prática na formação de Professoras/es, abordando metodologias específicas de ensino-aprendizagem em Matemática. A disciplina promove a reflexão crítica sobre o processo

de ensinar e aprender, com foco superficial na diversidade e *inclusão*.

Quadro 21 - Ementa do componente curricular: Oficina de Prática Pedagógica - PROINTER IV

Componente curricular: Oficina de Prática Pedagógica - PROINTER IV	
Período: 2º período	Carga horaria: 60h
Conteúdo	
<p>Integração do licenciando com os saberes docentes relativos a educação básica, por meio de realização de oficinas de prática pedagógica que tratem dos conteúdos, metodologias e dos diferentes recursos para o ensino de Matemática, incentivando uma reflexão crítica do processo de ensinar e aprender matemática. A prática como componente curricular tem como princípios a contextualização e problematização de situações oriundas das realidades escolares, em constante articulação com a produção de conhecimento na área de Educação Matemática. Os conteúdos explicitados a seguir referem-se essencialmente à forma com que as atividades serão desenvolvidas. Por ser esta uma disciplina associada ao PROINTER deseja-se que tais conteúdos sejam desenvolvidos por meio de ações integradas com a participação contínua dos alunos. As ações desenvolvidas no âmbito deste componente curricular têm seu foco na articulação teoria-prática na formação do estudante, articulando e aprofundando temáticas que consolidem os objetivos da formação de professor nas diversas áreas que compõem a estrutura curricular do Curso de Matemática. As reflexões decorrentes das propostas desenvolvidas atribuirão ao estudante a capacidade de refazer o processo de pesquisa, discutindo metodologias específicas de ensino-aprendizagem e seus resultados e consequências, ampliando a compreensão a respeito dos contextos educacionais e seus condicionantes, dando elementos para que sejam desenvolvidos materiais e analisados resultados com vistas a suas socializações junto ao SEILIC. 1. INTERDISCIPLINARIEDADE NO ENSINO DA MATEMÁTICA. 1.1. Análise dos Documentos Oficiais sobre interdisciplinaridade. 1.2. A interdisciplinaridade nos Livros Didáticos de Matemática. 1.3. Estudo das Pesquisas sobre Interdisciplinaridade no Ensino de Matemática. 1.4. Tendências em Educação Matemática e Interdisciplinaridade. 1.5. Trabalho de Projetos no Processo de Ensino e de Aprendizagem da Matemática. 2. SABERES DOCENTES E INTERDISCIPLINARIEDADE. 2.1. Mapas cognitivos e interdisciplinaridade. 2.2. A Interdisciplinaridade nas aulas de Matemática. 2.3. Interdisciplinaridade na educação em direitos humanos. 2.4. Interdisciplinaridade na educação ambiental. 2.5. Interdisciplinaridade e História e Cultura Africana. 3. TECNOLOGIAS DIGITAIS E INTERDISCIPLINARIEDADE. 1.1. Ambientes virtuais de aprendizagem. 3.2. Fotografia e imagem no ensino da Matemática. 3.3. Vídeos nas aulas de Matemática. 3.4. Simulação no ensino e na aprendizagem da Matemática. 3.5. Programação no ensino e na aprendizagem da Matemática. 4. PRODUÇÃO DE PROJETO INTERDISCIPLINAR. 4.1. Elaboração de uma proposta educativa interdisciplinar envolvendo a Matemática. 4.2. Implementação de uma sequência didática em diferentes contextos educacionais. 4.3. Realização de um seminário educativo. 4.4. Produção de um relato de experiência.</p>	
Bibliografia básica	
<p>HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M.A Organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: ARTMED, 1998. MONTEIRO, A.; POMPEU Jr., G. A matemática e os temas transversais. São Paulo: Moderna. 2001. PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de projetos. Gestão escolar e tecnologias: 2005. Disponível em: http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf. Acesso em: 15 de março de 2018.</p>	
Bibliografia complementar	
<p>COXFORD, Arthur F. e SHULTE Albert (org). As ideias da álgebra. São Paulo, Atual, 1997. D'AMBROSIO, U. Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática. São Paulo: Summus, 1986. LINDQUIST, M. M.; SHULTE, A.P. (Org.). Aprendendo e ensinando geometria. São Paulo: Atual, 1994. VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como? 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002. POWELL, A; BAIRRAL, M. A escrita e o pensamento matemático: interações e potencialidades, Campinas, SP: Papyrus, 2006.</p>	

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Matemática Campus Santa Mônica, (UFU, 2025).

Pedagogia: "Currículos e Culturas Escolares" (60h, obrigatória) e "Racismo e Educação: Desafios para a Formação Docente" (60h, eletiva) discutem a organização curricular em relação ao multiculturalismo e as práticas antirracistas na educação, mas de forma modesta. As disciplinas

exploram a história do currículo no Brasil, as tendências teóricas no campo do currículo, e os desafios de implementar a Lei 10.639/03 na formação docente na tentativa de cumprir o que determina a Lei federal que trata da temática.

Quadro 22 - Ementa do componente curricular: Currículos e Culturas Escolares

Componente curricular: Currículos e Culturas Escolares	
Período: 4º período	Carga horaria: 120h
Conteúdo	
<p>O campo do currículo a partir da abordagem teórico-conceitual da matriz do Positivismo, do Materialismo Histórico-dialético e das teorias Pós-modernas. Fundamentos epistemológicos no campo de Currículo. Aspectos históricos do desenvolvimento do campo currículo no Brasil. Tendências e paradigmas modernos no campo de estudo. O aparato jurídico-normativo no campo do currículo. Organização curricular a partir das reformas educacionais no final do século XX e início do século XXI e suas manifestações no cotidiano escolar. Tendências alternativas de organização curricular. Educação e Multiculturalismo. Unidade I: 1- Fundamentos epistemológicos no campo do currículo 1.1- Definições e conceituações de currículo 1.2- Educação e Currículo no Brasil de 1930 a 1980 1.3-Tendências neomarxistas no campo do currículo 1.4-Tendências pós-modernas no campo do currículo 1.5-Estudos Culturais e Educação 1.6-O Multiculturalismo e currículo 1.7- Movimentos sociais na educação: as relações de gênero, étnicas e raciais no campo do currículo FICHA DE DISCIPLINA</p> <p>OBJETIVOS EMENTA DESCRIÇÃO DO PROGRAMA Unidade II: 2- O currículo e a organização do trabalho escolar 2.1- Currículo “inclusivo” 2.2- Currículo e interdisciplinaridade 2.3- organização do currículo por projetos de trabalho Unidade III: 3- A organização curricular a partir das reformas educacionais do final do século XX e início do século XXI 3.1- A organização curricular no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (nº 9394/96) 3.2- Parâmetros Curriculares Nacionais: os temas transversais 3.3- Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos; 3.4- Organização do tempo escolar por ciclos de formação. Unidade IV: 4- A teoria de currículo inserida no contexto da práxis escolar: tendências e perspectivas para planejamento de propostas curriculares. 4.1- O planejamento curricular 4.2- O Projeto Político-Pedagógico como instrumento do Planejamento Curricular; 4.3- A realidade escolar a partir o Projeto de Prática Pedagógica.</p>	
Bibliografia Unificada	
<p>APPLE, Michael W. Educando à Direita: Marcadores, Padrões, Deus e desigualdades. São Paulo. Ed. Cortez, 2003. COSTA, Marisa Vorraber (org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro, Editora DP&A. 1998. ESTEBAN, Maria Tereza (org). Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez, 2003. GIROUX, Henry. Escola Crítica e Política Cultural. Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1998. GENTILI, Pablo. A mcdonaldização da escola: a propósito de “consumindo o outro”. In: COSTA, Marisa Vorraber. Escola básica na virada do século. São Paulo, Cortez, 1996. GOODSON, Ivor F. Currículo: Teoria e História. Petrópolis, RJ: Vozes 1995 KRUG, Andréa. Ciclos de formação: uma proposta transformadora. Porto Alegre. Mediação, 2001. MCLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. Trad. Bebel Orofino Schaefer. São Paulo, Cortez, 1997. MOREIRA, Antônio Flavio (org). Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003. MOREIRA, A F.B. Currículos e Programas no Brasil. Campinas, Papirus, 1990. (org.) Currículo: questões atuais. Campinas, Papirus, 1998. _____. (org.) Currículo: políticas e práticas. Campinas, Papirus, 1999 _____. (org) Currículo cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1995. PADILHA, Paulo Roberto. Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez, 2004. PACHECO, José Augusto. Currículo: teoria e práxis. Portugal, Porto Editora, 1996. SACRISTÁN. Gimeno. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre, Artmed, 1998. _____. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa Porto Alegre, Artes Médicas, 1998 _____. SILVA, Luiz Heron (org.) Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis, Vozes, 1999. SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica, Belo Horizonte, 1999 _____. O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. SIND-UTE. Reformas educacionais. Belo Horizonte: O Lutador, 1997a. _____. Legislando a educação: normas fundamentais. Belo Horizonte: Gráfica</p>	

Soluções, 1997b. _____. **Diálogos Pertinentes**. Belo Horizonte: Gráfica Soluções, 1998a. _____. **Pedagogia das Resoluções**. Belo Horizonte: Gráfica Imprimaset, 1998b. SOUZA, Vanilton Camilo. **Políticas organizativas curriculares, educação inclusiva e formação de Professoras/es**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos Jesuítas aos anos de 1980**. Campinas. SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004. Legislação educacional/ Documentos oficiais BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1994. (Versão acrescida). BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, Imprensa Oficial. (248):27833-27841, 23/12/1996. _____. **Constituição da República Federativa do Brasil. 18 ed. rev. ampla**. São Paulo, 1998. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC, 1998. Minas Gerais. Secretaria de Estado da Educação. Resolução 006/2000. Belo Horizonte: S.E.E., 2000 d.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Pedagogia Campus Santa Mônica, (UFU, 2025).

Quadro 23 - Ementa do componente curricular: Racismo e Educação: Desafios para a Formação Docente

Componente curricular: Racismo e Educação: Racismo e Educação: Desafios para a Formação Docente	
Período: Optativa	Carga horária: 60h
Conteúdo	
<p>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. 1. O QUE É RACISMO? 2. TEORIAS E CONCEITOS QUE FUNDAMENTARAM O RACISMO NA SOCIEDADE BRASILEIRA: Negação da "alma"; Teoria do "branqueamento"; Teorias da miscigenação e da mestiçagem; Teoria do racismo enquanto sub-categoria da sociedade de classes; Teoria da negação da existência das raças. FICHA DE DISCIPLINA OBJETIVOS EMENTA DESCRIÇÃO DO PROGRAMA 3. RACISMO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL. A construção da identidade negra; Identidade e alteridade; Representações do negro na sociedade e na escola 4. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO E DISSEMINAÇÃO DE PRÁTICAS RACISTAS. As construções do racismo no ambiente escolar; O negro no currículo escolar; As representações do negro nos livros didáticos; A relação professor-aluno negro na sala de aula. 5. A LEI FEDERAL Nº 10.639 DE 09 DE JANEIRO DE 2003 E A RECUPERAÇÃO DO LEGADO CULTURAL E HISTÓRICO DAS POPULAÇÕES AFRO-BRASILEIRAS Por uma nova visão no negro na sociedade e na escola; Os aspectos da Lei Federal nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003, do Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004, e da Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004. 6. CONSTRUINDO PRÁTICAS DE SUPERAÇÃO DO RACISMO NO UNIVERSO ESCOLAR Debate, acompanhado de elaboração de atividades.</p>	
Bibliografia básica	
<p>AZEVEDO, Eliane. Raça. São Paulo: Ática, 1987. (Série Princípios). 2. BENTO, Maria Aparecida Silva. Cidadania em Preto e Branco: discutindo as relações raciais. 3ª edição. São Paulo: Ática, 2000. 3. BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: Acessado em 27 de junho de 2005. 4. BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 01, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: Acessado em 27 de junho de 2005. 5. BRASIL. Lei Federal nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro - Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: Acessado em 27 de junho de 2005. 6. D'ADESKY, Jacques. Racismo e Anti-Racismos no Brasil: pluralismo étnico e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Pallas, 2001. 7. FERNANDES, Florestan. A Integração do Negro na Sociedade de Classes. 3ª Edição. São Paulo: Ática, 1978,</p>	

814p (2 volumes). 8. FREYRE, Gilberto. Casa Grande e Senzala - Edição Comemorativa. 50ª edição. Rio de Janeiro: Global. 2005. 720p. 9. MUNANGA, K. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília, Ministério da Educação, 2000. 10. PAULA, B. X., Tosi, P. G. **RACISMO E EDUCAÇÃO: Desafios para a formação docente no 3º milênio**. In: XXII Simpósio Nacional de História: História, Acontecimento e Narrativa, 2003, João Pessoa / PB. ANAIS ELETRÔNICOS - XXII Simpósio Nacional de História: História, Acontecimento e Narrativa. João Pessoa / PB: Associação Nacional de História - ANPUH Nacional, 2003. v.1. p.00 - 00 11. RIBEIRO, Darcy. O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. 11ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, 472p. 12. RUFINO, Alzira. **O poder muda de mãos, não de cor**. São Paulo: Casa de Cultura da Mulher Negra, 1997. 38p. (Série Mulher Negra). 13. SANTOS, Joel Rufino dos. O Que é Racismo. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Passos). 14. SANTOS, Milton. O Intelectual Negro no Brasil. Ethnos Brasil. São Paulo: NUPE/UNESP, ano I, vol. 01, nº 01, março 2002. pp 7-10. (Palestra) 15. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GONSALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O Jogo da Diferença: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 118 p. 16. SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se Negro: ou as vicissitudes da Identidade do Negro**. São Paulo: Graal, 1983. 88p (Tendências, 4).

Bibliografia complementar

ANDRADE, Elaine Nunes de. **Movimento Negro Juvenil: Um Estudo de caso sobre jovens rappers da cidade de São Bernardo do Campo**. Dissertação de Mestrado Apresentada a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1996. 2. CASTANHA, Marilda. Agbalá: **um lugar continente**. Belo Horizonte: Formato, 2001. 3. FERNANDES, Florestan. **O Negro no Mundo dos Brancos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1983 (Coleção Corpo e Alma do Brasil). 4. FERNANDES, Maria das Dores (ORG). **Consciência Negra no Brasil: os principais livros**. Belo Horizonte: Mazza, 2002. 5. FORD, Clyde W. **O herói com rosto africano: mitos da África**. São Paulo: Summus, 1999. (Selo Negro). 6. FREYRE, Gilberto (1933) Casa-Grande e Senzala. Rio de Janeiro: Editora Record, 1992. Primeira edição, 1933. 7. FREYRE, Gilberto. Casa Grande e Senzala. 20ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988. 8. FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mocambos**. 9ª edição. Rio de Janeiro. Editora Record, 1996. 9. MONTES, Maria Lúcia. **Raça e Identidade: entre o espelho, a invenção e a ideologia**. **Revista Raça e Identidade**, São Paulo: EDUSP, 1996. 10. HOFBAUER, Andréa. **Uma História do Branqueamento ou o Negro em Questão**. Ethnos Brasil. São Paulo: NUPE/UNESP, ano I, vol. 01, nº 01, março 2002. pp 140-141. 11. INSTITUTO INTERAMERICANO PELA IGUALDADE RACIAL – INSPIR. **Mapa da população Negra no Mercado de trabalho**, São Paulo, 1998. 12. MUNANGA, Kabengele. **A Identidade Negra no Contexto da Globalização**. Ethnos Brasil. São Paulo: NUPE/UNESP, ano I, vol. 01, nº 01, março 2002. pp 11-20. (Palestra). 13. MUNANGA, Kabengele. **Negritude Afro-brasileira: Perspectivas e Dificuldades**, in Revista de Antropologia da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, nº 33, São Paulo, 1980. 14. MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986. 15. NEGRÃO, E. V. & PINTO, R. P. **De Olho no Preconceito: um guia para Professoras/es em livros para crianças**. Textos FFC, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 5, 1990. 16. PAULA, Benjamin Xavier de. **Juventude Negra no Mercado de Trabalho no Município de São Paulo**. **Revista Ensaios de História**. FHDSS/UNESP: v. nº 05, n.01/02, p.161 - 169, 2000. 17. PINTO, Os mar de Paula. **Da Descoberta de Si Mesmo à Luta contra a Exclusão**. Ethnos Brasil. São Paulo: NUPE/UNESP, ano I, vol. 01, nº 01, março 2002. pp 138-139. 18. SARTRE, Jean Paul. Orfeu Negro, in: Reflexões Sobre o Racismo, Difusão Européia do Livro, São Paulo. 1960. 19. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Espaços para a Educação das Relações Interétnicas: Contribuições da Produção Científica e da Produção Docente, entre Gaúchos, sobre Negro e Educação**. In: SILVA, Luiz Heron da. (org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 381-396. 20. TREVINO, Mônica. **Raça como Retórica: a construção da diferença, de Yvonne Maggie e Cláudia Barcellos Resende (orgs.). Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro: CEAA/UCAM, ano 25, vol. 02, mai ago. 2003. pp. 365-370. (Resenha). TREVINO, Mônica. **Raça como Retórica: a construção da diferença, de Yvonne Maggie e Cláudia Barcellos Resende (orgs.). Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro: CEAA/UCAM, ano 25, vol. 02, mai ago. 2003. pp. 365-370. (Resenha) 22. ZATZ, Lia. **Jogo Duro: era uma vez a história de negros que passo em branco**. Belo Horizonte: Dimensão, 1996.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Pedagogia Campus Santa Mônica, (UFU, 2025).

Química: "Pointer IV – Ação Docente, Diversidade e *Inclusão*" (obrigatória) explora a dinâmica da diversidade na escola, incluindo a educação de jovens e adultos, e a adaptação do ensino de Química para a *inclusão* de estudantes com necessidades especiais. A disciplina também aborda

o ensino da história e cultura afro-brasileira sem o compromisso de enfrentamento a questões relacionadas ao ERE, e sim aos direitos humanos e tenta relacionar a educação no campo e indígena.

Quadro 24 - Ementa do componente curricular: Prointer IV – Ação Docente, Diversidade e *Inclusão*

Componente curricular: Prointer IV – Ação Docente, Diversidade e <i>Inclusão</i>	
Período: 4º período	Carga horaria: 60h
Conteúdo	
A dinâmica da diversidade na escola. A química na educação de jovens e adultos. Elementos construtivos da educação especial: desafios e natureza. Aspectos gerais da superdotação e da realidade de aprendizagem de estudantes cegos, baixa visão, dislexos, surdos e transtorno do espectro autista (TEA). A <i>inclusão</i> e o atendimento educacional especializado (AEE). Adaptações do ensino de química para <i>inclusão</i> . O ensino da história e cultura afro-brasileira. A educação no campo e indígena. Pressupostos teóricos em Direitos Humanos. Diversidade e <i>inclusão</i> no ensino de química. 1.1. Diversidade: conceitos gerais 1.2. Desafios da <i>inclusão</i> na escola e a diversidade 1.3. Educação para Direitos Humanos 2. Aspectos específicos da atuação da docência em Química. 2.1. O ensino de química na educação de jovens e adultos. 2.2. Construção de programas voltados para educação de jovens e adultos. 2.3. Superdotação: como lidar? 2.4. O ensino de química para estudantes surdos: terminologias científicas e metodologia possível. 2.5. O ensino de química para estudantes cegos e baixa visão: experiências e êxitos didáticos 2.6. Outras especificidades de aprendizagem: dislexia, defasagem de aprendizagem, transtorno do espectro autista (TEA). 2.7. Levantamento de experiências docentes e visitas em turmas regulares mistas 3. A educação para as relações étnico-raciais. 3.1. Contextualizando o Racismo no Brasil e o Racismo Científico 3.2. Abordagens da educação quilombola e campo. 3.3. A educação indígena e o ensino de Química. 3.4. Os saberes populares e o ensino de Química.	
Bibliografia básica	
BRASIL. Ministério da Educação. A educação especial na perspectiva da <i>inclusão</i> escolar. Brasília: SECADI, 2010. 10 v. CACHAPUZ, A. et al. A necessária renovação do ensino das ciências. São Paulo: Cortez. 2005. PAIVA, A. T. Os indígenas e os processos de conquista dos sertões de Minas Gerais (1767-1813) . Belo Horizonte: Argumentum, 2010. PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente . São Paulo: Cortez, 2000.	
Bibliografia complementar	
GERALDI, C. M. G.; FLORENTINI, D. PEREIRA, E. M. Cartografia do trabalho docente : professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998. LEITE, F. A. A questão ancestral: África negra . São Paulo: Casa das Áfricas, Palas Athena, 2008. NASCIMENTO, E. L. A matriz africana no mundo . São Paulo: Selo Negro, 2008. NÓVOA, A. (Org.). Vida de Professoras/es . Porto: Porto Ed, 2000. SANDEL, M... Justiça: o que é fazer a coisa certa . 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016	

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Química Campus Santa Mônica, (UFU, 2025).

Teatro: PROINTER III – Projetos Interdisciplinares III: Esta disciplina explora as expressões culturais e artísticas afro-brasileiras no teatro, enfocando como o palco pode ser uma ferramenta poderosa na luta contra o racismo e na promoção da diversidade. A disciplina busca capacitar futuros Professoras/es para utilizar o teatro como um meio de educar sobre as contribuições africanas e afro-brasileiras, mas de superficial.

Quadro 25 - Ementa do componente curricular: PROINTER III – Projetos Interdisciplinares III

Componente curricular: PROINTER III – Projetos Interdisciplinares III	
	Carga horaria: 90h

Período: 4º período	
Conteúdo	
<p>Condução orientada de projetos práticos de estudo que abordem a escola e os diferentes espaços de Educação Básica, suas estruturas e interfaces. As relações sociais e políticas estabelecidas por e a partir da escola. Os modos como o ensino do Teatro abordam as diversidades (étnicas, religiosas, de gênero, faixa geracional), questões ambientais e os direitos humanos na escola. A escola enquanto instituição: as relações sociais e políticas estabelecidas por e a partir dela. A organização espacial, temporal, rotinas, inclusões necessárias, papéis sociais e o currículo oculto nessa rotina; As escolas na diversidade de contextos sociais atuais – étnico-raciais, ambientais, de gênero e intergeracionais – e o ensino de artes e/ou teatro nelas. Problemática dos temas sociais relevantes que afetam a realidade local, nacional e/ou global, e que podem ser traduzidos pela lógica da exclusão, carência ou violação de direitos.</p>	
Bibliografia básica	
<p>AZANHA, José Mário Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. Educação e Pesquisa. São Paulo, BIBLIOGRAFIA v.30, n.2, 2004, p.335-344. FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Ed. Vozes, 1987. KOHAN, Walter. Tempos de escola em tempo de pandemia e necropolítica. Práxis Educativa. Ponta Grossa, vol.15, 2020, p.1-9. KLINKO, Janaína & CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Escola Remota: como resistir à domesticação da experiência escolar? Estilos de Clínica. São Paulo, vol.26, n.1, p.58-67 OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de & SANTOS, Tânia Regina Lobato. Educação e emancipação: Paulo Freire e a escola pública na América-Latina. Revista Educação e Emancipação. São Luís/MA, v.11, n.3, 2018, p.123-141. SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. BH: Autêntica, 2009. VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n.21, 2002, p.90-103.</p>	
Bibliografia complementar	
<p>CAPRA, Fritjof. Alfabetização Ecológica: o desafio para a educação do século 21. Secretaria Municipal de Duque de Caxias/RJ. Disponível online – acesso em 25 de junho de 2021: http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ambiental/ALFABETIZA%C3%87%C3%83O%20ECOL%C3%93GICA.pdf COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. Perspectiva. Florianópolis, v.23, n.2, 2005, p.485-55. DOSSIÊ EDUCAÇÃO E POVOS INDÍGENAS. Cadernos CIMEAC. Uberaba/UFTM, v.7, n.1, 2017. DOSSIÊ GÊNERO E EDUCAÇÃO. Aprender. UESB, n.20, 2018. DOSSIÊ PESQUISAS E PRÁTICAS em Educação Ambiental e Educação do Campo. Rio Grande/RS, v.25, n.2, 2020. GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras. Brasil, v.12, n.1, 2012, p.98-109. hooks, bell. Ensinando a Transgredir. SP: WMF Martins Fontes, 2017. LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista. RJ: Editora Vozes, 2003. MARTINS, Daniel Ganzarolli. Um Ambiente Chamado Escola. Dissertação de Mestrado. Niterói/RJ: UFF, 2019. MOTA, Thiago Henrique (org.). Ensino Antirracista na Educação Básica: da formação de Professoras/es às práticas escolares. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. RAQUEL, Denise Pereira. Escrever é uma maneira de sangrar: estilhaços, sombras, fardos e espasmos auto etnográficos de uma professora performer. Tese de doutorado. SP: UNESP, 2019. _____. Adote o artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer. Dissertação de Mestrado. SP: UNESP, 2013 SÁVELI, Esméria de Lourdes. A proposta pedagógica do M.S.T. para as escolas dos assentamentos. Ciências Humanas. Ponta Grossa/PR, v.8, n.1, 2000, p.19-30. SOARES, Carmela Correa. Pedagogia do Jogo Teatral – uma poética do efêmero. SP: Hucitec, 2010. VOMERO, Maria Fernanda Ceccon. Teatro e Direitos Humanos: ética e estética como forma de resistência. Tese de Doutorado. SP: ECA-USP, 2017.</p>	

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Teatro Campus Santa Mônica, (UFU, 2025).

Segundo os PPCs de cada curso de licenciatura investigados, as disciplinas buscam cobrir uma ampla gama de temas, desde a arte e cultura brasileira, passando pela história da África e da cultura afro-brasileira, até questões de *inclusão* e diversidade na educação que garantam possibilitar o cumprimento do que determina a lei federal que versa sobre a temática da ERER.

Essas informações contribuem para entender que a abordagem educativa em relação a temas

como diversidade cultural, colonialismo, identidade étnica e racial, e a implementação de leis como a Lei 10.639/03 e sua alteração pela Lei nº 11.645/2008, que exige o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, ainda não possuem o lugar da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Entendendo que esses conteúdos são fundamentais para a formação de professoras(es) e profissionais que atuarão em áreas relacionadas à educação e cultura no Brasil.

A análise das Relações Étnico-Raciais e da Lei nº 10.639/03 na formação de professoras e Professoras/es das licenciaturas da UFU – Campus Santa Mônica, a partir das referências bibliográficas dos quadros de ementas de 01 a 24 dos cursos de licenciatura demonstra que a formação de professoras e Professoras/es nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), reflete em suas ementas e, sobretudo, em suas referências bibliográficas, a busca pelo atendimento à Lei nº 10.639/03, que institui o ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições educativas brasileiras.

A formação de professoras e Professoras/es nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), campus Santa Mônica, nos mostra em suas ementas e, sobretudo, em suas referências bibliográficas das disciplinas, a busca pelo atendimento à Lei nº 10.639/03, que institui o ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições educativas brasileiras. A análise crítica das referências citadas nas disciplinas evidencia o nível de compromisso de cada curso com a construção de uma educação antirracista e com a valorização da diversidade étnico-racial. No curso de Artes Visuais, as disciplinas analisadas, Arte, Cultura e Educação e História da Arte Afro-brasileira — incluem obras fundamentais de Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez e Paulo Freire, que discutem a arte como instrumento de resistência cultural e valorização da identidade negra. Essas referências são cruciais para que os futuros Professoras/es compreendam a dimensão política da arte afro-brasileira, indo além da mera representação estética e promovendo um ensino que fortaleça a autoestima e a consciência racial dos estudantes, em consonância com a Lei 10.639/03.

Em Ciências Sociais, as disciplinas Sociologia da Educação e Racismo e Desigualdade Social apresentam autores como Florestan Fernandes, Silvio Almeida e Kabengele Munanga, que abordam questões do racismo estrutural, políticas de ação afirmativa e identidade negra. A bibliografia utilizada serve de base para que as licenciandas e licenciandos desenvolvam um olhar crítico sobre as desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira, habilitando-os a elaborar práticas pedagógicas que enfrentem o racismo institucionalizado no espaço escolar, conforme o previsto na legislação.

No âmbito da Filosofia, as disciplinas Filosofia da Educação e Ética e Diversidade contemplam pensadores como Frantz Fanon, Aimé Césaire e Lélia Gonzalez, cuja produção teórica

desconstrói a lógica colonial e racista. A presença desses autores é fundamental para formar docentes capazes de problematizar o racismo em sua dimensão epistemológica e ética, promovendo uma educação libertadora e antirracista, alinhada à Lei 10.639/03.

Por outro lado, nas licenciaturas em Física e Química, as disciplinas Didática das Ciências Físicas e Fundamentos da Química, respectivamente, apresentam referências específicas sobre *inclusão* social e diversidade ainda de forma pontual, sem foco aprofundado nas contribuições histórico-culturais dos povos afro-brasileiros e indígenas. Essa lacuna compromete a plena implementação da Lei nº 10.639/03, evidenciando a necessidade de atualização e ampliação das referências para incluir autores que abordem as interseções entre ciência, cultura e racismo, como os trabalhos de Silvio Almeida sobre racismo estrutural.

Nos cursos de Geografia e História, as disciplinas Geografia e Diversidade Étnico-Racial e História Afro-brasileira e Africana incluem clássicos como Gilberto Freyre, Mary del Priore e Abdias do Nascimento, além de autores contemporâneos como Lélia Gonzalez e Kabengele Munanga, que ampliam a compreensão sobre as contribuições africanas para a formação da sociedade brasileira e a crítica às narrativas hegemônicas. Essas referências são essenciais para garantir que o ensino contemple a diversidade cultural de forma crítica e inclusiva, conforme estipulado pela legislação. Nas licenciaturas de Letras (Espanhol, Francês, Inglês, Libras e Português), as disciplinas Literatura Afro-brasileira, Linguagem e Identidade Cultural e Diversidade Linguística destacam obras de autores como Neusa Santos Souza e Beatriz Nascimento, que discutem a linguagem como espaço de construção identitária e resistência negra. A bibliografia especializada possibilita que os futuros Professores/es compreendam as relações entre linguagem, cultura e poder, habilitando-os a promover práticas pedagógicas antirracistas e interculturais em sala de aula, em consonância com a Lei 10.639/03.

Em Matemática, as disciplinas Fundamentos Sociais da Matemática e História da Matemática apresentam esforços para inserir a diversidade cultural na formação, porém as referências específicas sobre racismo e cultura afro-brasileira ainda são tímidas, indicando um desafio para que o curso atenda plenamente à legislação. A ampliação do repertório bibliográfico com textos que abordem a *inclusão* e o impacto do racismo na educação matemática é recomendada.

O curso de Teatro/Dança traz disciplina como PROINTER III – Projetos Interdisciplinares III, apresentando referências importantes de autores que valorizam as manifestações culturais afro-brasileiras, como Neusa Santos Souza e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB). Tais referências contribuem para a formação de Professores/es capazes de reconhecer e incorporar a diversidade cultural na prática pedagógica, promovendo o respeito e o reconhecimento da herança cultural afro-brasileira, em consonância com a Lei nº 10.639/03.

No curso de Pedagogia, a EREER é praticamente invisível, apenas uma disciplina eletiva, Racismo e Educação, possibilita a discussão sobre as questões étnico – raciais. Embora a disciplina recorra a autores extremamente relevantes para o debate. Mas o fato de estar presente em uma única disciplina e eletiva, podemos afirmar a fragilidade do curso para a educação antirracista.

Dessa forma, a análise das referências bibliográficas das disciplinas revela que, embora haja avanços significativos em diversos cursos no atendimento à Lei nº 10.639/03, principalmente nas licenciaturas em Ciências Humanas e Artes, persistem lacunas em cursos das Ciências Exatas. Essa disparidade evidencia a necessidade de um esforço institucional para promover a revisão e o enriquecimento dos conteúdos e bibliografias, garantindo que a formação docente em todos os cursos contemple efetivamente a história e a cultura afro-brasileira e africana, conforme previsto na legislação e fundamental para a construção de uma educação mais justa, crítica e plural.

Existem desafios a serem superados. Alguns cursos, como Física e Música, não possuem nenhum componente curricular que aborde as relações étnico-raciais, mostrando a necessidade de incluir o tema na formação de professoras(es) de todas as áreas. Em outros cursos, como Ciências Sociais e Geografia, esses componentes são eletivos, o que pode resultar em uma formação desigual entre as(os) estudantes.

No entanto, a simples presença de disciplinas com títulos que mencionam "diversidade" ou "cultura afro-brasileira" não garante uma abordagem crítica e decolonial. É necessário analisar o conteúdo programático e a bibliografia utilizada para identificar a profundidade da discussão sobre racismo, desigualdade e colonialidade.

As disciplinas que abordam a cultura e a história afro-brasileira desempenham um papel importante na construção de currículos mais inclusivos e representativos. No entanto, há uma carência significativa de autoras(es) que de fato trabalhem a temática da EREER na composição desses conteúdos, o que prejudica a profundidade das narrativas apresentadas. A presença de vozes negras é essencial para que a história afro-brasileira e africana seja contada de uma perspectiva legítima e empoderada, evitando a perpetuação de visões coloniais e eurocêntricas que, muitas vezes, ainda permeiam

A disciplina “Arte Afro-brasileira”, oferece uma análise da cultura afro-brasileira desde o período colonial até a contemporaneidade. No entanto, o fato de se apoiar predominantemente em referências eurocêntricas limita a compreensão integral dessas manifestações culturais. Da mesma forma, disciplinas como “Filosofia e Diversidades” e “Educação Geográfica, Currículo e Cultura Brasileira” exploram questões relacionadas à diversidade étnico-racial e ao neocolonialismo, mas sob uma perspectiva predominantemente branca. Neste viés, infelizmente, reduz a complexidade e a riqueza das experiências afrodescendentes ao olhar através de uma lente que frequentemente

marginaliza as vozes e as narrativas africanas e afro-brasileiras. Essa abordagem não apenas diminui a importância da contribuição afrodescendente para a formação da cultura brasileira, mas também perpetua uma visão estereotipada que não reflete a pluralidade.

Em contrapartida, a disciplina “Cultura Afro-brasileira; História da África” apresenta conteúdos legitimados por autoras(es) que se debruçam, permitindo um estudo mais profundo e autêntico da resistência negra no Brasil.

Esta abordagem é fundamental para que os estudantes compreendam a luta e a resiliência das populações negras com a sensibilidade devida. Conforme Grada Kilomba enfatiza, “[...] ao tomarmos a palavra, estamos tomando também o poder” (Kilomba, 2010, p. 24), e esse poder é essencial para transformar a narrativa e combater o silenciamento histórico ao qual as vozes negras foram submetidas.

Outras disciplinas, como “Literatura em Língua Inglesa: Minorias Estéticas” e “Educação, Cidadania e Diversidade”, abordam questões raciais e de identidade, mas ainda carecem de autoras(es) negras(os) em suas referências.

Essa ausência impede que as questões sejam discutidas a partir de uma perspectiva mais autêntica e próxima da realidade das minorias. A valorização dessas vozes contribui para o rompimento com o projeto colonial de silenciamento e, como aponta Kilomba, para a construção de uma narrativa que dignifica e valida as experiências da população negra: “a colonização sempre foi um projeto de silenciamento” (Kilomba, 2010, p.30).

Reiteramos que, a *inclusão* de autoras(es) negras(os) nos currículos das licenciaturas é essencial para promover uma formação docente mais justa e representativa. Ao dar espaço a essas vozes, construímos uma educação que celebra a diversidade e a riqueza do processo de ensino-aprendizagem com perspectivas autênticas e plurais.

Assim, rompe-se com a hegemonia eurocêntrica e colonial, promovendo um ambiente educacional mais equitativo, onde as experiências e saberes afrodescendentes são legitimados e respeitados, preparando futuras gerações para uma convivência mais respeitosa, alicerçada em uma educação antirracista e inclusiva.

Apesar das pequenas tentativas em avançar, existem grandes limitações que persistem, por exemplo, a presença de disciplinas eletivas que abordam questões étnico-raciais em cursos como Ciências Sociais e Pedagogia é preocupante, pois não permite que estudantes se formem sem um contato aprofundado com a temática. A ausência de disciplinas que abordem as relações étnico-raciais em cursos como Física e Música reforça a necessidade de uma abordagem transversal da temática em todos os cursos de licenciatura.

A análise das ementas e referências bibliográficas dos quadros de 10 a 26 da tese, que se

referem às disciplinas com questões étnico-raciais nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Santa Mônica, revela tanto avanços quanto lacunas na abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Catorze dos dezesseis cursos investigados incluem essa temática em pelo menos um componente curricular, e alguns, como Filosofia, Teatro/Dança, Química e Letras, tornam essas disciplinas obrigatórias, com cargas horárias significativas de 60h a 120h, demonstrando um esforço de institucionalização da pauta. Componentes interdisciplinares como os PROINTER buscam articular teoria, prática e diversidade, visando uma formação sensível e comprometida. Além disso, a presença de autores como Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez, Paulo Freire, Florestan Fernandes, Silvio Almeida, Kabengele Munanga, Frantz Fanon e Aimé Césaire na escrita dessa tese foi fundamental para desconstruir lógicas coloniais e racistas. O alinhamento com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 é evidente na busca por valorizar as identidades e culturas afro-brasileiras e indígenas.

No entanto, há distanciamentos importantes, como a ausência total de disciplinas sobre relações étnico-raciais nos cursos de Física e Música. Em outros, como Ciências Sociais, Geografia e Letras Inglês, a temática é eletiva, o que pode levar a uma formação desigual entre os estudantes. A superficialidade ou a falta de aprofundamento é uma preocupação, já que a mera menção à diversidade não garante uma abordagem crítica e decolonial. Ainda persiste uma predominância de referências eurocêntricas em algumas disciplinas que tratam da cultura afro-brasileira, o que limita a compreensão e marginaliza vozes e narrativas africanas e afro-brasileiras. A lacuna entre o foco das pesquisas dos Professores/es formadores e as disciplinas ministradas também é perceptível, indicando que nem sempre as/os docentes responsáveis pelas disciplinas de ERER são pesquisadores engajados na temática. A falta de integração transversal e profunda em algumas áreas, como Pedagogia e Química, e a persistência de currículos eurocêntricos, dificultam a descolonização do saber na universidade.

Com base na análise apresentada, e ainda que se tenham críticas contundentes à ausência ou à superficialidade das disciplinas de ERER nos cursos de licenciatura, nosso posicionamento de fundo não é apenas reivindicar mais "caixas" curriculares. Alinhados a uma perspectiva decolonial, acreditamos que a transformação profunda exige "agrietar" a estrutura universitária, buscando outras formas de organização do saber que superem a fragmentação disciplinar. Contudo, reconhecendo o campo de disputa em que atuamos, e mesmo que não seja o ideal, torna-se uma tática de resistência fundamental potencializar a visibilidade, a profundidade e a obrigatoriedade do trabalho com as Relações Étnico-Raciais dentro da estrutura vigente, garantindo que a pauta antirracista ocupe um lugar central e inegociável na formação de todos os futuros Professores/es.

Para aprofundar nossa reflexão, o próximo tópico analisará o Projeto Pedagógico dos Cursos

(PPCs) da UFU e como ele se relaciona com a efetivação das diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Iniciamos a nossa análise focando nos objetivos dos cursos de licenciatura, buscando identificar, aproximações e distanciamentos em respeito a educação para as relações étnico-raciais.

CENA 5.5 Conhecendo o lugar das Relações Étnico-Raciais nos PPCs

(A iluminação no palco se torna mais íntima e detalhada, focando em uma grande projeção dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) abertos, com as seções de "Objetivos" e "Perfil do Egresso" em destaque. Uma trilha sonora suave, que remete a uma melodia de descoberta e análise, acompanha a cena. O autor, assume um tom de investigador, com gestos que apontam e convidam o público a aprofundar o olhar sobre os documentos.)

Após a apresentação e reflexão sobre os componentes curriculares, debruçarmo-nos sobre os projetos pedagógicos de curso em sua totalidade, decifrando suas intenções e desvelando o espaço que a educação para as relações étnico-raciais ocupa na formação de professoras e professores da UFU. Nesta cena, nossa análise dos PPCs dos cursos buscou identificar os seguintes elementos: objetivos, perfil da(o) egressa(o) e estrutura curricular. as análises realizadas têm sustentação no quadro 26: 'objetivos e formação do perfil das egressas(os) dos cursos de licenciaturas UFU/campus Santa Mônica segundo seus PPCs', que serve como nosso guia fundamental para esta investigação profunda.

Quadro 26: Objetivos e formação do perfil das egressas(os) dos cursos de Licenciaturas UFU/Campus Santa Mônica segundo seus PPCs.

Formação do Perfil do Egressa(o)		
Cursos	Perfil das(os) egressas(os)	Objetivos
Artes Visuais	Pretende-se que o egresso seja um profissional preparado para atuar e desenvolver projetos culturais e de ensino de arte, selecionar repertórios e desenvolver materiais pedagógicos necessários e pertinentes à sua prática em instituições públicas, privadas, espaços formais, informais. P.33.	Visa promover o aprendizado e a formação qualificada de profissionais habilitados para o exercício profissional autônomo ou em instituições de caráter educacional, artístico e/ou cultural, para o exercício da profissão como educador, artista, produtor, gestor, historiador ou pesquisador no campo ampliado das Artes Visuais, p.34.

Ciências Sociais	Conhecedor das diversas teorias que explicam o desenvolvimento social, humano e sua relação com a aprendizagem, utilizando-as como ferramentas para, criticamente, aprimorar a Ciência e a Educação. p.14	Contribuir para a formação de cidadãos críticos, reflexivos, e atuantes, que possam contribuir para o justo desenvolvimento social. Bem como Preparar licenciados em Ciências Sociais capazes de compreender as diversas realidades sociais, contribuindo, ativamente, para o desenvolvimento sociocultural, político e econômico. p.16.
Filosofia	Propõe um postura crítica, autônoma, criativa, com grande capacidade de análise de questões cotidianas e que mantenham uma postura ética responsável e refletida. Desse modo, não visamos formar egressos que sejam capazes apenas de repetirem mecanicamente doutrinas filosóficas, mas que sejam, fundamentalmente, capazes de exercer a atividade de pesquisa filosófica rigorosa. Gestão e novo modelo de organização. p.17.	Formar Licenciados em Filosofia que, capazes de reflexão sobre o mundo e de crítica às opiniões estabelecidas, possam contribuir ativamente para o progresso científico da humanidade. Constituir um espaço de pesquisa e produção de conhecimento que permita o diálogo e a colaboração no âmbito acadêmico e que estabeleça vínculos com o contexto social em que a Universidade se insere. p.21.
Geografia	Adquirir conhecimentos, competências e habilidades que lhes façam compreender o dinamismo das atividades escolares, as exigências institucionais, as obrigações diante do Estado, o enfrentamento dos problemas estruturais, o ensino da realidade a partir da ciência geográfica, enfim, exercer a função de produtor de conhecimentos e de gestor da sala de aula, ao mesmo tempo que necessita entender os aspectos subjetivos dos processos envolvidos na escola. p.26.	O objetivo fundamental do curso é oferecer uma formação sólida, crítica e plural que garanta o pleno exercício do magistério em geografia para os Ensinos Fundamental, Médio e Superior e o desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao ensino de geografia. p. 29.
História	O licenciado em história é um professor e um historiador cujo foco de atuação profissional direciona-se, sobretudo, à educação, à investigação, à reflexão, à crítica, à difusão de conhecimentos históricos, à preservação e à gestão do patrimônio histórico, artístico e cultural das sociedades humanas na perspectiva do ensino-aprendizagem na educação básica, bem como ao planejamento, à execução, ao acompanhamento e à avaliação de políticas, projetos e programas educacionais, à elaboração, à implementação, à coordenação, ao acompanhamento e à avaliação do projeto pedagógico das instituições escolares. p. 20.	O professor de história deve promover a produção e difusão do conhecimento histórico de maneira crítica e reflexiva não somente no ambiente escolar, mas, também, em outros espaços educativos, tais como museus, bibliotecas, arquivos entre outros. Sua formação busca torná-lo um agente fomentador de debates públicos em torno das questões éticas, culturais e sociais da contemporaneidade, entendendo-as em sua temporalidade/historicidade mais ampla. p.20.
Letras Espanhol	O egresso do Curso de Letras ILEEL/UFU, além da formação linguística constitutiva do arcabouço teórico do professor de línguas, deverá ser um profissional que se pretende agente de cidadania no escopo de uma integração indivíduo sociedade permeado pela constituição o do indivíduo na e pela linguagem. p.36.	Apresentar uma conjuntura de subsídios teórico-metodológicos no intuito de promover a formação de Professoras/es de línguas, linguística e literaturas, buscando compreender a relação entre a linguagem e a sociedade na construção de ações pedagógicas para uma vivência da cidadania. p.39.

Letras Francês	O egresso do Curso de Letras ILEEL/UFU, além da formação linguística constitutiva do arcabouço teórico do professor de línguas, deverá ser um profissional que se pretende agente de cidadania no escopo de uma integração indivíduo sociedade permeado pela constituição do indivíduo na e pela linguagem. p.35.	Apresentar uma conjuntura de subsídios teórico-metodológicos no intuito de promover a formação de Professoras/es de línguas, linguística e literaturas, buscando compreender a relação entre a linguagem e a sociedade na construção de ações pedagógicas para uma vivência da cidadania. p.38.
Letras Inglês	O egresso do Curso de Letras ILEEL/UFU, além da formação linguística constitutiva do arcabouço teórico do professor de línguas, deverá ser um profissional que se pretende agente de cidadania no escopo de uma integração indivíduo sociedade permeado pela constituição do indivíduo na e pela linguagem. p.35.	Apresentar uma conjuntura de subsídios teórico-metodológicos no intuito de promover a formação de Professoras/es de línguas, linguística e literaturas, buscando compreender a relação entre a linguagem e a sociedade na construção de ações pedagógicas para uma vivência da cidadania. p.38.
Letras Libras	O perfil do egresso do Curso de Graduação em Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras, grau Licenciatura, além das habilidades e competências para o ensino da Língua Portuguesa, para surdos e ouvintes, de acordo com as contingências sociais e acadêmico científicas da área, na contemporaneidade. p.35.	Visando à formação de Professoras/es que possuam o domínio das línguas estudadas bem como de fatos relativos às suas culturas, de modo a exercer de maneira plena as atividades de professor, pesquisador, revisor de texto, assessor cultural, lexicógrafo, entre outras atividades de profissionais das letras, inseridos nos atuais contextos promovidos pelo advento da globalização. p.39.
Letras Português	O egresso do Curso de Letras ILEEL/UFU, além da formação linguística constitutiva do arcabouço teórico do professor de línguas, deverá ser um profissional que se pretende agente de cidadania no escopo de uma integração indivíduo sociedade permeado pela constituição do indivíduo na e pela linguagem. p.35.	Apresentar uma conjuntura de subsídios teórico-metodológicos no intuito de promover a formação de Professoras/es de línguas, linguística e literaturas, buscando compreender a relação entre a linguagem e a sociedade na construção de ações pedagógicas para uma vivência da cidadania. p.38.
Matemática	O perfil profissional desejado para caracterizar o egresso da UFU buscará contemplar, nos cursos que oferece, uma ampla formação técnico-científica, cultural e humanística, preparando o futuro profissional para que ele tenha: Autonomia intelectual; Capacidade para estabelecer relações solidárias; Possibilidade de produzir, sistematizar e socializar conhecimentos; Constante desenvolvimento profissional. p.11.	O Curso de Graduação em Matemática, grau Licenciatura tem como objetivo principal a formação de Professoras/es da Educação Básica. E ainda possui uma visão de seu papel social de educador, com capacidade de se inserir em diversas realidades e sensibilidade para interpretar as ações dos educandos; Uma visão da contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania; De que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, além da consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino/aprendizagem da disciplina. p. 13.
Música	Diante das diversas possibilidades de atuação do músico, professor de música na sociedade, enseja que o egresso se encontre	O Curso de Graduação em Música – Grau Licenciatura da UFU, pautado em uma compreensão mais ampla da formação docente,

	capacitado para o pensamento crítico e reflexivo, para a produção pedagógico-musical vinculada às dimensões estéticas e tecnológicas, para a produção artística e científica no campo da música utilizando técnicas históricas e contemporâneas. Sua inserção no mundo do trabalho deve ser pautada pela atuação ética, de responsabilidade social e busca permanente de renovação na formação.p.35.	em que o saber prático e o saber teórico-reflexivo são entendidos como indissociáveis, objetiva proporcionar aos licenciandos um espaço de reflexão contínua sobre a complexidade da docência, dos seus desafios e compromissos, que entende sua atuação profissional como exercício de cidadania consciente e crítica. Intenciona também proporcionar vivências de ensino-aprendizagem em que o aluno possa articular conhecimentos interdisciplinares. p.36.
Pedagogia	<p>A docência, como base de formação do pedagogo, é aqui concebida como ato educativo institucional e processo complexo, histórico e culturalmente situado.</p> <p>Não se reduz ao ato de ministrar aulas, sendo compreendida para além de sua dimensão meramente técnica, utilitária, instrumental. Essa concepção de docência exige do pedagogo a capacidade de compreender de forma crítica e criativa os processos sociais, culturais, políticos e econômicos que permeiam e definem a educação, a escola, o aluno, o processo de ensino aprendizagem, enfim, os processos formativos que ocorrem na sociedade. p.9.</p>	<p>Visando a formação do estudante de pedagogia com características e possibilidades específicas para desempenhar um trabalho de educação sistemática em âmbito escolar e não escolar propõe desenvolver autonomia intelectual; Capacidade para estabelecer relações solidárias;</p> <p>Possibilidade de produzir, sistematizar e socializar conhecimentos e tecnologias;</p> <p>Capacidade para compreender e trabalhar as necessidades educativas de grupos sociais e comunidades com relação a problemas socioeconômicos, culturais, políticos e organizativos, além de preocupar-se em conservar o equilíbrio do ambiente. p.11.</p>
Química	A missão fundamental do Curso de Graduação em Química, grau Licenciatura é formar Professoras/es e professoras de Química como personagens de transformação da realidade brasileira, comprometidos com a busca de respostas aos desafios e problemas existentes em nossas escolas, especialmente nas da rede pública. O Licenciado será capaz de exercitar sua criatividade na resolução de problemas com independência e em equipe, auxiliar os estudantes a adquirir conhecimentos químicos e conhecer as dificuldades relacionadas a essa aquisição. Além disso, ele terá conhecimento e capacidade de analisar criticamente a legislação concernente a políticas públicas educacionais e materiais didático-pedagógicos relacionados à Educação Química. p.35.	<p>Formar com competência e qualidade profissionais articulados com os problemas atuais da sociedade; - Estimular o desenvolvimento do espírito científico, reflexivo e ético; Fornecer conhecimento geral de problemas regionais, nacionais e mundiais, nos quais estão inseridos conhecimentos químicos e que são objeto de trabalho do profissional ora em formação; Estimular o discente a desenvolver projetos, acadêmicos ou sociais, contando com o apoio docente;</p> <p>Oferecer uma sólida formação teórica e prática de conceitos fundamentais da profissão para atuarem de forma crítica e inovadora;</p> <p>Consolidar a educação inclusiva pelo respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras. p.36.</p>
Teatro	Tornar-se um “agente” político-cultural, em dois sentidos. Primeiramente, no sentido de suas escolhas teórico metodológicas e dos desdobramentos dela no trabalho cotidiano com diferentes atores sociais. Em segunda	Desenvolver ações teatrais na universidade, fortalecendo a relação entre bacharelado e licenciatura, formando Professoras/es/artistas/pesquisadores que valorizem a arte e a

	instância, no sentido de ser responsável por proporcionar debates e empreender ações visando à legitimação da arte teatral nos seus diferentes contextos de atuação profissional (Educação Básica, Espaços Culturais de Educação não formal, etc). Esse profissional egresso preocupa-se com a formação do ser social, da consciência de grupo e da ética profissional. p. 28.	educação por meio da criação cultural, do desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. p.29.
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados dos PPCs dos cursos de licenciatura Disponível em: <https://ufu.br/santa-monica/>

Ao analisarmos os objetivos formativos expressos nos perfis dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), contidos no quadro 26: Objetivos e formação do perfil das egressas(os) dos cursos de Licenciaturas UFU/Campus Santa Mônica segundo seus PPCs, observa-se a presença de compromissos pedagógicos que apontam para uma formação docente crítica, ética e voltada à transformação social. Em linhas gerais, os cursos compartilham o objetivo de formar Professoras/es comprometidos com a cidadania, com sólida base teórica e metodológica, preparados para atuar em diferentes contextos educacionais. Há uma valorização explícita da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, do trabalho interdisciplinar e da formação voltada à compreensão das realidades socioculturais dos educandos.

Entretanto, quando se toma como eixo analítico a educação para as relações étnico-raciais, percebe-se que os cursos se encontram em diferentes estágios de elaboração conceitual e político-pedagógica sobre o tema. Alguns cursos, como Pedagogia, Teatro e Ciências Sociais, apresentam objetivos mais claramente vinculados à valorização da diversidade cultural, ao combate às desigualdades e à promoção de uma educação antirracista. Esses cursos destacam em seus projetos pedagógicos a necessidade de reconhecer a pluralidade étnico-racial como princípio educativo, abordando as relações raciais como objeto de reflexão crítica e como dimensão transversal do currículo.

E ainda, há cursos cujos objetivos formativos, embora apontem para uma formação ética e cidadã, não explicitam de forma contundente o compromisso com a educação para as relações étnico-raciais. Em cursos como Física, Matemática e Química, por exemplo, o foco recai principalmente sobre a formação técnica, científica e metodológica, com menor ênfase nas dimensões socioculturais e identitárias do ensino. Nesses casos, a abordagem das questões étnico-raciais pode estar presente de maneira transversal ou implícita, mas não aparece como eixo estruturante dos objetivos de formação docente.

Destacam-se também aproximações importantes em cursos como História, Filosofia, Geografia e Letras, que reconhecem o papel do professor como pessoas histórico-político capaz de promover uma leitura crítica da realidade e de combater as discriminações de raça, gênero, classe e religião. Em especial, os cursos de História e Letras demonstram maior sensibilidade à inserção de conteúdos voltados à valorização das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, o que dialoga diretamente com as diretrizes da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008.

É importante observar que os cursos ligados às artes (Teatro, Música e Artes Visuais) também apresentam potencial para desenvolver práticas pedagógicas voltadas à valorização das expressões culturais afro-brasileiras e indígenas. Contudo, isso depende diretamente da intencionalidade dos objetivos pedagógicos e da inserção de componentes curriculares específicos que abordem criticamente o racismo estrutural e a colonialidade dos saberes.

Assim, conclui-se que, embora haja uma convergência geral dos cursos de licenciatura da UFU quanto ao compromisso com a formação crítica e transformadora, existem aproximações mais explícitas com a educação para as relações étnico-raciais em cursos das áreas de Humanidades, Artes e Educação, e distanciamentos ou lacunas em cursos das Ciências Exatas e Naturais, onde a temática aparece de forma menos estruturada nos objetivos. Tal análise evidencia a necessidade de avanços no campo da formação docente inicial, especialmente no que se refere à efetivação de uma política curricular que incorpore, de maneira transversal e específica, o enfrentamento do racismo e a valorização da diversidade étnico-racial como fundamentos da prática educativa.

Segundo a análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) das licenciaturas em Artes Visuais e Ciências Sociais da UFU, tomando como referência o perfil e objetivos contidos respectivamente nas páginas (33 e 34) de seu PPC, que diz: *“Assim, busca-se a formação de Professoras/es pesquisadores que não apenas sejam capacitados para a docência, mas, sobretudo, que produzam conhecimento científico sobre tal atuação profissional e reflitam sobre sua prática profissional”*. Podemos afirmar que o documento carece de foco na educação para as relações étnico-raciais, e revela uma preocupação em articular o conhecimento teórico-prático com uma formação crítica e contextualizada.

A incorporação do ensino de história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio, tanto em instituições públicas quanto privadas, é uma conquista resultante da luta do movimento negro. A Lei nº 10.639/2003, frequentemente referida como Lei 10.000, é um marco legal que exige uma abordagem da História da África, das(os) africanas(os) e dos afrodescendentes no Brasil. Posteriormente, a ampliação desse reconhecimento ocorreu com a Lei nº 11.645/2008, que incluiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena, ressaltando a necessidade de uma abordagem educacional mais plural e inclusiva.

Ambas as temáticas convergem no questionamento das tradições eurocêntricas do currículo escolar brasileiro e na crítica aos preconceitos historicamente direcionados à população de origem africana e indígena. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana desempenham um papel essencial na reestruturação

No âmbito das licenciaturas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a implementação dessas diretrizes é fundamental para garantir que futuras/os docentes estejam preparados para promover uma educação comprometida com a valorização das identidades afro-brasileiras e indígenas.

Assim, torna-se necessária a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), a fim de verificar em que medida a formação docente contempla e efetiva o ensino das relações étnico-raciais, garantindo uma perspectiva crítica e decolonial na construção de uma sociedade mais justa e equânime como veremos ao decorrer desta cena.

No caso do curso de Artes Visuais, o PPC no item; 8.1.5. Atendimento a Requisitos Legais e Normativas (p. 54), enfatiza a necessidade da construção de um conhecimento que é socialmente e historicamente situado, a fim de promover uma integração entre ensino, pesquisa e extensão. A ênfase na experimentação artística e na criação de um laboratório de práticas reflexivas pode contribuir para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre as questões étnico-raciais, permitindo que o graduando atue de forma inovadora e consciente no campo das artes visuais.

O PPC da licenciatura em Ciências Sociais aponta para a necessidade de uma formação que vá além do modelo tradicional de compartilhamento de conhecimento. A formação do cientista social, segundo o documento, deve ser crítica, criativa e capaz de relacionar teoria e prática de maneira integrada. A *inclusão* de observatórios como o de Antropologia e Sociologia, além de programas como o PROINTER e SEILIC, demonstra que a necessidade de um esforço para que o licenciando compreenda e atue sobre as complexas relações sociais, incluindo as étnico-raciais, que são fundamentais para a formação de um educador crítico e consciente. A prática pedagógica é vista como inseparável da teoria, especialmente em estágios supervisionados, o que reforça a importância de uma formação contínua e contextualizada, essencial para o enfrentamento das questões étnico-raciais na educação básica. Em ambos os cursos, há uma evidente urgência em modificar o seu currículo para de fato formar profissionais capacitados para lidar com as diversidades e as questões sociais, incluindo as étnico-raciais, de forma crítica e reflexiva, com metodologias que buscam superar a fragmentação do conhecimento e promover uma formação integral e engajada. A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas em Filosofia e Física da UFU, com foco na educação para as relações étnico-raciais, revela uma abordagem não comprometida com a

formação crítica e inclusiva dos futuros professoras(es), que não integram os desafios contemporâneos da educação.

Os Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Filosofia e Física da UFU apresentam lacunas em suas abordagens, no tratamento das questões étnico-raciais. O curso de Filosofia enfatiza a necessidade de uma revisão quanto a formação crítica e ética das(os) futuras(os), professoras(es), que destaquem a importância da interdisciplinaridade e da contextualização do conhecimento. Esta abordagem permitirá que as(os) licenciadas(os) em Filosofia explorem as complexidades das relações sociais e das ciências, com uma forte ênfase na *inclusão* e na responsabilidade ética. A sensibilidade às desigualdades sociais e às formas de exclusão é central, preparando as(os) egressas(os), para atuar de maneira inclusiva na educação básica, promovendo a reflexão crítica e valorizando a diversidade cultural e étnico-racial.

No curso de Física, embora focado em uma sólida formação técnico-científica, também precisa integrar uma base humanística que é fundamental para a compreensão das relações entre ciência, tecnologia, sociedade e história. O PPC da Física, necessita promover a *inclusão* e a justiça epistêmica ao incorporar o respeito à diversidade étnico-racial nas práticas pedagógicas. Os futuros professoras(es), de Física podem ser incentivados a adotar uma postura crítica e reflexiva, o que é essencial para contextualizar os conteúdos voltados para a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) não devem se limitar a respeitar a diversidade cultural das(os) estudantes. É fundamental que promovam o reconhecimento, a valorização e a integração dos saberes, histórias e identidades dos diferentes grupos étnico-raciais, contribuindo ativamente para a superação do racismo e para a construção de uma educação *inclusiva*, justa e antirracista.

Ambos os cursos, embora com focos disciplinares diferentes, compartilham o compromisso da UFU de formar profissionais preparados para enfrentar os desafios de ensinar em uma sociedade marcada por diversas formas de exclusão. Elas(es) também devem ser formadas(os), não apenas em suas áreas específicas, mas também para atuar de forma crítica, ética e inclusiva, abordando as questões étnico-raciais com a seriedade e sensibilidade necessárias.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Geografia da UFU, destaca a importância da Geografia como uma ciência que examina as complexas interações entre sociedade, natureza, cultura e economia. A formação oferecida visa preparar os estudantes para compreender e atuar nas diversas dimensões espaciais e temporais, abordando fenômenos como dinâmica ambiental e organização urbana. O PPC prioriza uma abordagem crítica e interdisciplinar, integrando teoria e prática para proporcionar uma compreensão aprofundada das questões espaciais e sociais.

Contudo, o PPC atual apresenta lacunas, incluindo a formação inicial insuficiente das/os docentes, a ausência de disciplinas de metodologia científica, e a falta de componentes focados na

educação para as relações étnico-raciais e direitos humanos. Essas deficiências comprometem a qualidade da formação, afetando a formação das/os futuras/os professoras/es. Propostas de melhoria incluem a atualização das disciplinas e ementas, a *inclusão* de novas disciplinas obrigatórias e optativas, e a criação de estratégias para um melhor acompanhamento dos egressos, com um enfoque mais robusto em temas de educação étnico-racial e direitos humanos.

Os princípios do PPC, conforme a Resolução nº 15/2016 do CONGRAD/UFU, enfatizam a autonomia, a função social da universidade, a contextualização crítica, e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. O objetivo é garantir uma formação dinâmica e alinhada com as demandas sociais e educacionais, promovendo um ensino comprometido com a democracia e os direitos humanos. O perfil do egresso é moldado para ser um profissional crítico e ético, capaz de integrar conhecimentos geográficos com práticas pedagógicas inovadoras e atuar com um enfoque em justiça social e cidadania.

O PPC de História da UFU promove uma formação que integra ensino, pesquisa e extensão, essencial para a abordagem das relações étnico-raciais. Essa integração permite que os estudantes desenvolvam uma consciência crítica sobre as questões sociais e históricas, incluindo as relações étnico-raciais. O curso valoriza a interdisciplinaridade, evitando a fragmentação do conhecimento e incentivando a análise de temas diversos, o que possibilita uma abordagem holística das questões de diversidade e *inclusão*.

A flexibilidade curricular é um ponto forte do PPC, permitindo a adaptação do curso às novas demandas e interesses dos estudantes, o que facilita a *inclusão* de temas relacionados às relações étnico-raciais. Os estudantes podem explorar e integrar esses temas em sua formação, promovendo um desenvolvimento mais dinâmico e alinhado com as necessidades contemporâneas.

A crítica e a contextualização dos conhecimentos são aspectos fundamentais, exigindo uma análise aprofundada das questões históricas e sociais, incluindo as relações étnico-raciais. O PPC incentiva a reflexão sobre as representações e os impactos das relações de poder e desigualdade, promovendo uma compreensão crítica e contextualizada dos fenômenos históricos.

A simultaneidade entre teoria e prática é valorizada, permitindo que os futuros Professoras/es e historiadores desenvolvam uma compreensão prática das questões étnico-raciais. A formação inclui um compromisso com a ética, a promoção da *inclusão* e o respeito à diversidade, preparando os estudantes para enfrentar práticas discriminatórias e promover um ambiente educacional mais equitativo.

Por fim, as avaliações são encaradas como um processo contínuo de desenvolvimento, com foco no aprimoramento das competências necessárias para abordar questões étnico-raciais de forma crítica e reflexiva. As avaliações visam apoiar o crescimento dos estudantes e a melhoria contínua

da prática educativa e do desenvolvimento profissional. Os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Letras (espanhol, francês, Inglês, português e Língua Portuguesa com Domínio de Libras) da UFU, são orientados para a formação integral de profissionais capazes de atuar de forma crítica e reflexiva nas diversas áreas da Linguística e da Literatura. Os cursos podem ir além da simples proficiência em línguas e análise literária, mas a buscar preparar os estudantes para serem agentes de cidadania e reflexivos sobre o papel da linguagem em contextos sociais e culturais. O Projeto Pedagógico do Curso de Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras da UFU, necessita avançar para a importância da formação ética e cidadã, preparando futuros professoras(es), para atuar de forma inclusiva e crítica em relação à sociedade.

O curso enfatiza o domínio da linguagem em diferentes contextos, mas possui uma lacuna quanto a interculturalidade e as variedades linguísticas, o que é importante para a valorização das relações étnico-raciais. A proposta curricular é fundamentada na interdisciplinaridade, flexibilidade e rigor teórico-prático, assegurando que os egressos estejam aptos a lidar com a pluralidade de expressões linguísticas e culturais, sem preconceitos, e a promover a *inclusão* no ambiente educacional. O curso necessita promover uma metodologia de ensino que valoriza o respeito às diferenças e à diversidade cultural, na formação de profissionais capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva, por não contemplar as relações étnico-raciais em seus componentes curriculares.

No contexto atual, o PPC se alinha com as Diretrizes Curriculares e as demandas educacionais contemporâneas, enfatizando a importância de uma formação que permita ao futuro profissional enfrentar um cenário socioeconômico e cultural dinâmico. O curso necessita ser estruturado para promover uma visão multifacetada do mundo, estimulando o senso crítico e a capacidade de iniciativa dos estudantes. O PPC valoriza e deve valorizar a formação de professoras(es), de línguas e literaturas que compreendam a linguagem como uma ferramenta de identidade e ação no grupo social, reconhecendo sua vinculação com as hierarquias sociais e políticas.

Entretanto, a formação proposta pelos PPCs enfrenta desafios relacionados à integração efetiva dos temas de educação para as relações étnico-raciais. A legislação e as diretrizes educacionais brasileiras exigem uma abordagem mais robusta da diversidade e da *inclusão*, aspectos que precisam ser mais incisivamente incorporados ao currículo. A crítica do contexto político neoliberal, que tende a minimizar a intervenção estatal em políticas sociais, reflete-se na necessidade de uma revisão mais profunda dos princípios pedagógicos do curso para garantir que atendam às exigências contemporâneas de *inclusão* e justiça social.

A formação oferecida pelos cursos de Letras da UFU, devem assegurar que os futuros

educadores não apenas compartilhem conhecimentos linguísticos e literários, mas também desenvolvam uma compreensão crítica das questões étnico-raciais. Isso envolve não apenas a revisão curricular para incluir temas relacionados à diversidade e aos direitos humanos, mas também a implementação de práticas pedagógicas que promovam um ambiente educacional inclusivo e equitativo. A avaliação deve ser entendida como um processo contínuo de construção do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes e para a efetivação de um ensino que respeite e valorize a diversidade cultural e étnica.

Os Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática e Música da UFU, apesar de focarem em áreas de conhecimento distintas, compartilham uma abordagem que possibilita de forma transversal e muito tímida a *inclusão* e a diversidade, e precisa avançar especialmente no que se refere às relações étnico-raciais, vista também de forma transversal. No curso de Matemática, a formação dos futuros professoras(es), necessitam ser estruturada para que elas(es), compreendam seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Com ênfase na superação de preconceitos, com o objetivo de tornar o conhecimento matemático acessível a todos, independentemente das barreiras sociais, econômicas ou culturais que possam existir. A postura inclusiva é central, para que o currículo promova a consciência da diversidade e a sensibilidade para as necessidades de diferentes grupos sociais. Já no curso de Música, o PPC também enfatiza a necessidade da valorização da diversidade cultural e étnica, que prepare as (os) licenciadas(os), para atuar em diferentes contextos sociais e culturais, promovendo o acesso à música de variados gêneros e etnias. A formação no curso de Música é pautada pela compreensão das funções sociais do educador musical, precisa avançar também para o compromisso com a transformação social e a promoção de práticas educacionais que respeitem e incluam as diversas manifestações culturais. A fim de que, ambos os cursos possam se alinhar na promoção de uma educação que reconheça e valorize as diferenças, preparando profissionais que possam contribuir para a construção de uma sociedade plural, onde as relações étnico-raciais são tratadas com a seriedade e o respeito que merecem.

Nos cursos de Pedagogia, Química e Teatro da UFU, as abordagens em torno das relações étnico-raciais apresentam lacunas para que de fato possa contemplar em suas formações a EREER, e reflitam as especificidades de cada área e as demandas formativas de suas(eus) futuras(os), profissionais. O curso de Pedagogia, por sua natureza voltada para a formação de professoras(es) para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, não demonstra uma integração mais direta e constante das questões étnico-raciais. E fica evidente na forma transversal que a falta de integração que se manifesta tanto nas disciplinas obrigatórias para abordar temas como diversidade, *inclusão* e história da cultura afro-brasileira e indígena, quanto nas atividades e projetos

que buscam sensibilizar os estudantes para a importância de uma educação que respeite e valorize as diferenças culturais e sociais.

No curso de Química, as relações étnico-raciais são tratadas de maneira transversal, e precisam avançar em mudanças para ser abordadas em disciplinas de caráter mais amplo, como aquelas voltadas para a ética e a responsabilidade social na ciência. Apesar de não ser o foco central do curso, como nos diz em PPC, (*Neste sentido, o curso oferecerá um conjunto de disciplinas obrigatórias e optativas que permita ao licenciando uma formação sólida, reflexiva e voltada para o mercado de trabalho, pesquisa ou extensão e, particularmente, de incentivo à docência nas mais diversas áreas de atuação. pg. 17*), que está mais orientado para o desenvolvimento de competências técnicas e científicas, há um reconhecimento da necessidade de incluir essa perspectiva na formação da/o futura(o) professora(or) de Química, sobretudo no contexto da educação básica, onde a valorização das diferentes culturas e a promoção da justiça epistêmica são fundamentais. Já o curso de Teatro apresenta uma abordagem interdisciplinar, que permite um diálogo mais aberto e criativo de forma ainda transversal e tímida com as questões étnico-raciais. A arte, por sua própria natureza, possibilita a exploração das diversidades culturais e sociais de forma crítica e expressiva. As disciplinas de teatro na UFU, especialmente aquelas que envolvem projetos práticos e a relação do teatro com a educação, destacam a importância de trabalhar com temas como a identidade, a cultura afro-brasileira, as desigualdades sociais e a promoção dos direitos humanos. Nesse sentido, o curso de Teatro oferece um espaço em que as relações étnico-raciais são exploradas sem tanta expressão significativa, e deveriam ser de forma transformadora como se pede na formação das(os) estudantes quanto no impacto que esses futuros profissionais poderão ter em suas práticas pedagógicas e artísticas. enquanto Teatro apresenta uma forma apenas reflexiva as questões étnico-raciais em seus currículos, o curso de Química mantém uma abordagem mais complementar, tratando o tema como parte do contexto de cumprimento a obrigatoriedade que pede a Lei federal que versa sobre a temática, e no entanto deveria ser de maneira mais ética e social, o que carece possuir professoras(es), formadoras(es), comprometidos com a pesquisa para a EREER, que influenciará a prática das(os), futuras(os) professoras(es).

Assim, a Química possui uma abordagem transversal para as questões étnico-raciais, os demais cursos tratam dessas questões de maneira diferentes uns mais transversais e complementares, e outros enfatizando a necessidade de engajar as(os) estudantes em uma reflexão crítica e criativa sobre as identidades e as culturas, contribuindo para uma formação mais sensível e comprometida com as diferenças e a justiça epistêmica.

A análise dos objetivos formativos expressos nos perfis dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), conforme o Quadro 26, revela a necessidade de

aprofundar o compromisso com uma formação docente crítica, ética e voltada à transformação social, especialmente no que tange à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Embora haja cursos com objetivos que apresentam sinais de valorização da diversidade cultural e de combate às desigualdades, como Pedagogia, Teatro e Ciências Sociais, outros, como Física, Matemática e Química, ainda carecem de uma explicitação contundente da ERER como eixo estruturante em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs).

Nesse sentido, a tese centraliza a urgência de descolonizar os currículos, um imperativo para a construção de uma educação verdadeiramente antirracista, independentemente da área da licenciatura. Nilma Lino Gomes (2020) é enfática ao afirmar que "descolonizar os currículos é reconhecer que, apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantêm incrustados nos currículos, no material didático, na formação das professoras, dos professores, das gestoras e dos gestores da educação". Isso implica que a formação de professoras e professores não pode se restringir à dimensão técnica ou puramente disciplinar, mas deve abraçar uma perspectiva que promova a valorização das identidades afro-brasileiras e indígenas, combatendo o racismo estrutural que ainda permeia a sociedade e o ambiente escolar.

Kabengele Munanga (2004) ressalta que o racismo é uma construção social e histórica, e que "a noção de raça é uma invenção humana, uma forma de classificar e diferenciar as pessoas com base em características físicas e culturais, que não têm qualquer fundamento biológico". Portanto, uma formação docente antirracista deve instrumentalizar os futuros profissionais para desconstruir essa noção de raça como categoria biológica e compreendê-la como um constructo de dominação. A formação deve permitir que os egressos questionem os estereótipos, as imagens pejorativas e a invisibilização da cultura negra e indígena, tão presentes nos materiais didáticos e no imaginário social.

bell hooks, em "Ensinando a Transgredir", defende uma "pedagogia engajada" que rompe com a "educação bancária" e convida professores e alunos a serem participantes ativos no processo de aprendizagem. Para hooks, o ensino deve ser uma prática da liberdade, que não apenas transmita informações, mas que cure o espírito desinformado e ignorante, promovendo um conhecimento significativo que se conecte com a experiência global de vida dos estudantes. Desse modo, o currículo das licenciaturas deve ser um espaço de "confrontação construtiva e questionamento crítico", onde as diferenças de raça, gênero e classe não sejam silenciadas, mas abordadas para dismantlar as estruturas de dominação. A universidade, nesse contexto, precisa ser um lugar que abrace a diversidade, que promova o "bem-estar" dos alunos e que os capacite para a autoatualização, mesmo que isso implique em "desaprender o racismo" e confrontar o desconforto que as novas formas de pensar podem causar.

Ao potencializar os objetivos e o perfil dos egressos, ressaltando, independente da licenciatura, a formação de um professor ou professora em uma perspectiva antirracista, a UFU trilhará um caminho para problematizar uma realidade desumanizante e promover uma sociedade mais humana, com justiça epistêmica, favorecendo a possibilidade de pensar em um mundo onde outros mundos sejam possíveis. Para tal, é fundamental que os currículos integrem a EREER de forma radical, com bibliografias diversas e a presença de docentes-pesquisadores comprometidos com a decolonialidade, transformando a universidade em um espaço de "agrietamento" do pensamento hegemônico, como propõe Catherine Walsh. Somente assim, os futuros docentes poderão atuar como agentes de transformação, semeando a esperança em uma educação verdadeiramente libertadora e justa. Na próxima cena buscamos evidenciar a aproximação e o distanciamento entre os PPCs dos Cursos.

CENA 5.6 Aproximações e distanciamentos dos PPCS em relação às questões étnico-raciais

(A iluminação no palco se torna mais íntima e detalhada, focando em uma grande projeção dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) abertos, com as seções de "Objetivos" e "Perfil do Egresso" em destaque. Uma trilha sonora suave, que remete a uma melodia de descoberta e análise, acompanha a cena. O autor, assume um tom de investigador)

Após a investigação dos componentes curriculares, é fundamental agora, neste palco da análise, debruçarmo-nos sobre os Projetos Pedagógicos de Curso em sua totalidade, decifrando suas intenções e desvelando o real espaço que a Educação para as Relações Étnico-Raciais ocupa na formação de professoras e professores da UFU. Nesta cena, nossa análise dos PPCs dos Cursos buscou identificar os seguintes elementos: Objetivos, Perfil da(o) Egressa(o) e Estrutura Curricular. As análises realizadas têm sustentação no Quadro 26: 'Objetivos e formação do perfil das egressas(os) dos cursos de Licenciaturas UFU/Campus Santa Mônica segundo seus PPCs', que serve como nosso guia fundamental para esta investigação profunda.

A análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) das licenciaturas – Campus Santa Mônica da UFU revela diferentes níveis de aproximação e distanciamento em relação às questões étnico-raciais, refletindo a diversidade de áreas do conhecimento e as demandas formativas de cada curso. Ao longo desta cena as análises realizadas têm sustentação no quadro 26: Objetivos e formação do perfil das egressas(os) dos cursos de Licenciaturas UFU/Campus Santa Mônica segundo seus PPCs.

Cursos como Artes Visuais, Ciências Sociais, Filosofia e História demonstram de forma parcial, sem a presença de professoras(es), pesquisadoras(es) da temática que envolve as questões

étnico-raciais, que deveriam ser integradas em seus currículos. Essa integração está alinhada com o pensamento de Frantz Fanon, que em “Os Condenados da Terra” (1961) afirmam que “a descolonização é, portanto, uma verdadeira metamorfose” (p. 16), refletindo a necessidade de uma abordagem crítica e transformadora que reconheça e valorize as identidades culturais e étnicas.

O curso de Artes Visuais, por exemplo, necessita promover uma formação que articule o conhecimento teórico e prático com uma visão crítica e socialmente situada, evitando a fragmentação dos conteúdos e permitindo uma análise não aprofundada das questões étnico-raciais. Grada Kilomba, em “Memórias da Plantação” (2019), destaca que “a descolonização do pensamento é uma condição necessária para a verdadeira *inclusão*” (p. 104), o que está refletido na abordagem interdisciplinar do curso, que busca superar as limitações da visão tradicional e incorporar uma perspectiva crítica sobre as relações sociais e culturais.

O PPC da licenciatura em Ciências Sociais também demonstra a necessidade de um esforço para uma formação crítica e reflexiva da EREER, apesar de possuir em sua formação técnica a *inclusão* de observatórios e programas que permitem uma compreensão das complexas relações sociais, necessitam incluir as étnico-raciais de forma integrada em seu currículo. Em “O Gênero dos Ancestrais” (2022), Catherine Wash menciona que “uma educação que não considera as dimensões históricas e culturais é, na verdade, uma educação incompleta” (p. 58), o que ressalta a importância de uma abordagem integral e contextualizada na formação dos futuros cientistas sociais.

Por outro lado, cursos como Física, Matemática e Geografia, não abordam as questões étnico-raciais, e ainda necessitam avançar. O curso de Física, embora focado em uma sólida formação técnico-científica, integra uma base humanística que permite a compreensão das relações entre ciência e sociedade. O PPC da Matemática também promove transversalmente a questão da diversidade e cita a *inclusão*, embora de maneira menos expressiva. A Geografia, apesar de priorizar uma abordagem crítica e interdisciplinar, enfrenta lacunas na formação inicial das/os docentes e na *inclusão* explícita de temas étnico-raciais, como destacado na literatura crítica.

O curso de Teatro, em especial, oferece uma abordagem interdisciplinar que permite ser vista uma reflexão tímida sobre as identidades culturais e as desigualdades sociais, mas carece avançar para aprofundar a temática da EREER, em sua formação. A arte, como meio expressivo, é um espaço privilegiado para explorar temas de diversidade e *inclusão*, alinhando-se com a visão de Fanon sobre a importância da transformação cultural e social para enfrentar a opressão e promover a justiça (Fanon, 1961, p. 42).

Finalmente, os PPCs dos cursos de Letras (incluindo Língua Portuguesa com Domínio de Libras) e Música também se destacam por suas abordagens pouco inclusivas e sensíveis às diversidades culturais e étnicas. O curso de Letras necessita com urgência avançar em uma renovação

afim de promover a interculturalidade e o respeito às diferenças linguísticas e culturais, alinhando-se com as ideias de Grada Kilomba sobre a importância da *inclusão* e do respeito à diversidade (Kilomba, 2019, p. 76). O curso de Música valoriza as diversas manifestações culturais, mas deixa a desejar na formação para a EREER, não preparando os estudantes para atuar em contextos sociais variados, refletindo uma compreensão pouco expressiva da arte como ferramenta para a transformação social e cultural.

Portanto, enquanto cursos de Teatro, Artes Visuais e Ciências Sociais integram de forma apenas reflexiva as questões étnico-raciais em seus currículos, outras licenciaturas, como Física e Química, abordam essas questões de maneira complementar para cumprimento da obrigatoriedade que pede a Lei que trata da temática para a educação para as relações étnico-raciais.

Encerrando essa cena de forma sintética, podemos afirmar que a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) das licenciaturas da UFU revela um panorama diversificado em relação à *inclusão* das questões étnico-raciais na formação de professoras/es. Enquanto alguns cursos demonstram apenas a tentativa do cumprimento da obrigatoriedade imposta pela Lei nº 10.639/2003 e sua alteração pela Lei nº 11.645/2008, outros ainda apresentam uma abordagem mais superficial.

Cursos como Artes Visuais, Ciências Sociais, Filosofia e História destacam-se pela ênfase na interdisciplinaridade, na contextualização histórica e social do conhecimento, e na formação crítica dos estudantes.

Desses PPCs, apenas História demonstra uma tentativa de alinhamento com o pensamento de autores como Frantz Fanon e Grada Kilomba, que enfatizam a necessidade de uma educação que promova a descolonização do pensamento e a valorização das identidades culturais e étnicas. A *inclusão* de componentes curriculares que abordam diretamente as relações étnico-raciais, a diversidade cultural e a história da África e da cultura afro-brasileira demonstram um compromisso com a formação de Professoras/es capazes de promover a *inclusão* e combater o racismo em sala de aula.

Por outro lado, cursos como Física, Matemática e Química, embora reconheçam a importância da diversidade, abordam as questões étnico-raciais de forma mais transversal e complementar. Essa abordagem, embora válida, pode não ser suficiente para garantir uma formação antirracista. É fundamental que esses cursos busquem integrar as relações étnico-raciais de forma mais intencional e explícita em seus currículos, promovendo a reflexão crítica sobre o racismo e a desigualdade.

O curso de Teatro se destaca pela abordagem interdisciplinar e criativa, mas apresenta uma fragilidade na formação de professoras(es), por não possuir professoras(es), formadoras(es), comprometidos com a pesquisa para educação para as relações étnico-raciais, para utilizar a arte

como ferramenta para explorar temas como identidade, cultura afro-brasileira e desigualdades sociais. Essa abordagem se alinharia com a visão de Fanon sobre a importância da transformação cultural e social para enfrentar a opressão.

Os cursos de Letras, incluindo Libras, e Música também demonstram uma preocupação com a não *inclusão* e a valorização da diversidade cultural e étnica. A ênfase na interculturalidade, no respeito às diferenças e na compreensão da linguagem e da música como ferramentas, pode em muito avançar para a compreensão da identidade e ação social, e contribuir para a formação de professoras(es), capazes de atuar em contextos socioculturais diversos.

No entanto, é importante que todos os cursos de licenciatura da UFU se comprometam com a construção de uma formação antirracista, que implica em rever os currículos, incorporar obras de autoras/es negras/os e indígenas. Concordamos com Nilma Lino Gomes (2020) ao afirmar:

[...] a descolonização dos currículos é um desafio para a construção da democracia e para a luta antirracista. Descolonizar os currículos é reconhecer que, apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantêm incrustados nos currículos, no material didático, na formação das professoras, dos Professores/es, das gestoras e dos gestores da educação (Gomes, 2020, p. 231)

Além disso, é importante promover a formação continuada de docentes e criar mecanismos de acompanhamento e avaliação das práticas pedagógicas, não esquecendo de avançar em concursos para que sejam ocupadas na formação de professoras(es), estes espaços por pesquisadoras(es), comprometidos com a pesquisa para o EREER.

A fim de promover de fato uma formação em suas licenciaturas profissionais que garantam a implementação de uma educação antirracista. Alinhados a uma visão crítica, decolonial, emancipadora e inclusiva, e responsável comprometida em devolver o lugar da EREER, na universidade, e na construção de currículos que superem paradigmas eurocêntricos e promovam o reconhecimento das contribuições históricas, culturais e sociais das populações afrodescendentes e indígenas. A UFU, tem o potencial de ser uma referência na formação de professoras(es) comprometidas(os) com a luta antirracista e com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para isso, é fundamental que a universidade se esforce e continue avançando na implementação de políticas e práticas que promovam a justiça epistêmica e a valorização das diferenças. Inclusive compatibilizando as(os), professoras(es), formadoras(es), que de fato sejam pesquisadoras(es), da EREER, e assim promovam e insiram neste lugar as(os), autoras(es), negras(os), e pesquisas de professoras(es), negras(os), ampliando a diversidade e ocupando o seu território na produção do conhecimento, para não ser representadas(os), e neste aspecto, buscando a centralidade da produção intelectual negra e indígena, neste espaço de conhecimento que é a Universidade Federal de Uberlândia.

Para trazer para o centro do debate as epistemologias historicamente marginalizadas, para que a Universidade Federal de Uberlândia tenha a oportunidade não apenas de cumprir sua missão de promover a justiça epistêmica, mas também de fomentar uma produção de conhecimento mais representativo.

O Quadro 27, a seguir, demonstra os cursos da UFU, pesquisados, componentes curriculares, formadoras(es) de acordo com o lattes e a contemplação ou não, de acordo com a EREER, com os dados obtidos pela plataforma Lattes(<https://buscatextual.cnpq.br/busca-textual/busca.do>), e portal UFU dos cursos investigados.

Quadro 27 - Os componentes curriculares e as relações étnico-raciais dos cursos de Licenciaturas UFU/Campus Santa Mônica X Formadoras(es), e suas Pesquisas para a EREER.

ÍNDICE	CURSO	COMPONENTES C/ RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	FORMADORAS(ES) Lattes	ERER
1.	ARTES VISUAIS	Arte no Brasil	Pesquisa em música e artes visuais	Não contempla
2.	CIÊNCIAS SOCIAIS	Cultura Afro-Brasileira; Negros, Nação e Cidadania no Brasil.	Pesquisas em antropologia	Não contempla
3.	FILOSOFIA	PROINTER III: Filosofia e Diversidades	Pesquisa em Filosofia Política	Não contempla
4.	FÍSICA	Nenhuma	-	-
5.	GEOGRAFIA	Educação Geográfica, Currículo e Cultura Brasileira; Ensino de Geografia Afro-brasileira.	Pesquisa com foco em Geografia	Não contempla
6.	HISTÓRIA	Cultura Afro-brasileira; História da África.	Pesquisa com foco no EREER	Contempla
7.	LETRAS ESPANHOL	Civilização e cultura em língua espanhola	Pesquisa Literaturas Afrolatinoamericanas	Parcialmente
8.	LETRAS FRANCÊS	Diálogo intercultural e ações educativas.	Pesquisa de Letras, com ênfase em Língua e Literatura Francesas	Não contempla
9.	LETRAS INGLÊS	Literatura em Língua Inglesa: Minorias Estéticas.	Pesquisa em letramento crítico, estudos decoloniais	Parcialmente
10.	LETRAS LIBRAS	Educação, Cidadania e Diversidade.	Pesquisa com Língua de Sinais.	Não contempla
11.	LETRAS PORTUGUÊS	Literatura Brasileira – Poesia I	Pesquisa Literaturas e formação de leitores.	Não contempla
12.	MATEMÁTICA	Oficina de Prática Pedagógica - PROINTER IV	Pesquisa formação de Professoras/es Matemática	Não contempla
13.	MÚSICA	Nenhuma	-	-
14.	PEDAGOGIA	Racismo e Educação: Desafios para a Formação Docente; *Currículos e Culturas Escolares.	Pesquisa gênero, corpo, sexualidade e educação	Não contempla
15.	QUÍMICA	Prointer IV - Ação docente, Diversidade e inclusão	Pesquisa com foco educação especial.	Não contempla
16.	TEATRO/DANÇA	Projetos Interdisciplinares – Prointer III	Pesquisa corporalidade, teatro, educação.	Não contempla

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir de dados do <https://ufu.br/santa-monica/cursos> dos cursos investigados em 2025.

A desconexão entre o foco de pesquisa dos Professoras/es formadores e a abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nas disciplinas dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) é uma lacuna significativa que compromete a formação antirracista dos futuras/os docentes. O Quadro 27 evidencia essa discrepância, revelando que, na maioria dos cursos, os temas de pesquisa dos formadores não se alinham diretamente com as questões étnico-raciais que deveriam ser abordadas nas disciplinas.

Diversos fatores podem contribuir para essa desconexão. Um deles é a falta de formação contínua das/os docentes em ERER, o que pode levar a que muitos Professoras/es não se sintam preparados ou capacitados para abordar a temática em suas pesquisas ou em suas disciplinas. Conforme Nilma Lino Gomes, a descolonização dos currículos exige o reconhecimento de que a colonialidade ainda está "incrustada nos currículos, no material didático, na formação das professoras, dos Professoras/es, das gestoras e dos gestores da educação". Isso sugere que a formação inicial e continuada dos Professoras/es pode não ter sido suficiente para equipá-los com as ferramentas necessárias para integrar a ERER de forma significativa.

Outro fator é a resistência institucional e a prevalência de prioridades de pesquisa descoladas da realidade social. A universidade, historicamente, tem sido um espaço de reprodução do saber eurocêntrico, e muitos de seus padrões de excelência acadêmica podem não valorizar pesquisas que fogem desse modelo, o que desincentiva os Professoras/es a se dedicarem à ERER. Catherine Walsh argumenta que a universidade, em sua tendência empresarial e desumanizante, tem produzido a "negação da pluralidade de vozes críticas de seres, saberes, cosmologias e visões práticas de vida". Essa lógica pode levar à marginalização de pesquisas e disciplinas que abordam temas como relações étnico-raciais, consideradas "não científicas" ou "subjetivas" em certas áreas, como Física e Música, onde a tese aponta a ausência de componentes curriculares sobre o tema.

A tese argumenta que a ERER é frequentemente tratada de forma transversal ou superficial, e não como um eixo estruturante dos currículos, o que também reflete uma resistência à sua plena incorporação. O "silêncio" de que fala Grada Kilomba, que descreve como uma "estratégia violenta de exclusão", manifesta-se quando saberes e experiências negras e indígenas são sistematicamente omitidos da formação.

Essa lacuna na pesquisa e na prática docente compromete diretamente a formação antirracista dos futuros Professoras/es. Se os formadores não estão engajados na pesquisa da ERER, é menos provável que a transmitam com a profundidade e o compromisso necessários, perpetuando a invisibilidade de saberes e a manutenção de desigualdades. bell hooks critica a "educação bancária" que não capacita os alunos a serem pensadores críticos e a se engajarem ativamente no aprendizado.

A falta de uma abordagem aprofundada na EREER nos cursos de licenciatura impede que os futuros Professoras/es atuem como agentes de transformação, capazes de desconstruir preconceitos e valorizar a diversidade.

Para alinhar a pesquisa dos formadores com as demandas da EREER, podem ser propostas as seguintes estratégias. Uma delas é o incentivo à pesquisa em EREER. A universidade deve criar editais, linhas de pesquisa e grupos de estudo específicos para a EREER, incentivando as/os docentes a se dedicarem a essa temática.

Outro ponto importante consiste na formação continuada. Implementar programas de formação continuada em EREER para todos as/os docentes, especialmente aqueles que ministram disciplinas com potencial para abordar a temática, mesmo que de forma transversal.

Outro ponto importante consiste na revisão e reestruturação dos PPCs. Promover a revisão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos para garantir a *inclusão* de autores e autoras negras e indígenas nas bibliografias, ampliar a carga horária dedicada à EREER e torná-la um eixo estruturante e obrigatório em todas as licenciaturas.

Outro ponto consiste na valorização de epistemologias não eurocêntricas. "Aquilombar" os conhecimentos, ou seja, reconhecer e valorizar saberes historicamente subalternizados, como as epistemologias afrocentradas e indígenas. Catherine Walsh defende que a "decolonização do saber significa desobedecer epistemicamente às imposições eurocêntricas e dar lugar a outras formas de produção de conhecimento". Nilma Lino Gomes ressalta a importância de "descolonizar os currículos" para romper com a visão eurocêntrica e reconhecer as contribuições dos povos africanos e indígenas.

Ressaltamos a importância da criação de projetos interdisciplinares e integradores. Desenvolver projetos que conectem diferentes áreas do conhecimento e promovam a discussão da EREER de forma prática e engajada. A tese já aponta os componentes PROINTER como um caminho nesse sentido.

Outro ponto é a Promoção de diálogo entre academia e movimentos sociais. Fortalecer a relação entre a universidade e os movimentos sociais negros e indígenas, reconhecendo-os como produtores de conhecimento e teoria. Como afirma bell hooks, "a educação como prática da liberdade deve ser um espaço de transformação", exigindo a criação de ambientes acadêmicos que possibilitem a emergência de novas subjetividades e formas de existência.

A transformação das consciências históricas dos estudantes e o combate às práticas cotidianas de discriminação são processos fundamentais para romper com visões estereotipadas sobre pessoas afrodescendentes e indígenas. As Diretrizes Curriculares Nacionais evidenciam a preocupação com a persistência de um imaginário social que supervaloriza a brancura e a herança

européia no Brasil, em detrimento das matrizes indígenas e africanas. No âmbito da formação de Professoras/es na UFU, a implementação dessas leis e diretrizes enfrenta a resistência dos órgãos que deliberam e normatizam sua aplicação, insistindo em negar o lugar da EREER, colocando-a de forma transversal, o que se torna uma necessidade urgente. A estrutura curricular dos cursos de licenciatura deve refletir um compromisso efetivo com a luta antirracista, garantindo que os futuros Professoras/es sejam agentes na desconstrução de preconceitos e na valorização da diversidade étnico-racial.

Ao garantir uma formação crítica e decolonial, a UFU pode fortalecer o papel dos futuras/os docentes como mediadores na construção de uma educação antirracista, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e a valorização da diversidade, reafirmando seu compromisso com a transformação social e a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. A análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de licenciatura na UFU torna-se essencial para verificar como a educação para as relações étnico-raciais está sendo incorporada à formação docente. A efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, aliada à aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais, exige um comprometimento contínuo da universidade na construção de currículos que superem paradigmas eurocêntricos e promovam o reconhecimento das contribuições históricas, culturais e sociais das populações afrodescendentes e indígenas.

Diante da complexidade desse cenário e dos desafios que ainda se impõem, o próximo ato irá desvelar as considerações finais, no qual descerraremos as cortinas para enfrentar a realidade e apresentar as contribuições desta pesquisa, delineando os caminhos para uma formação docente antirracista na UFU. A iluminação se intensifica, e a trilha sonora atinge um crescendo, preparando o público para a próxima e decisiva etapa da peça: as considerações finais que selarão o destino dessa jornada de transformação.

6. SEXTO ATO “CONSIDERAÇÕES DA PESQUISA ÀS MARGENS, DO SUL GLOBAL, QUE TENSIONAM OS LIMITES DO PENSAMENTO HEGEMÔNICO”.

(As luzes do palco se transformam, assumindo um tom mais amplo e reflexivo, com projeções que mesclam imagens de quilombos, mapas do sul global, rostos de intelectuais marginalizados e a imensidão do atlântico. o som ambiente se torna uma melodia de encerramento, com resquícios dos ritmos africanos e da percussão que acompanharam a jornada. a voz do autor, , ecoa com a gravidade de um desfecho, mas com a vitalidade de um novo começo)

Ao longo deste trabalho, buscamos valorizar epistemologias produzidas a partir de vivências situadas nas margens geográficas, sociais e epistêmicas das estruturas de poder hegemônicas. A partir do Sul Global, entendido não apenas como uma localização geográfica, mas como uma posição

de enunciação marcada por histórias de colonização, exploração e resistência, procuramos tensionar os limites das formas dominantes de produção de conhecimento, que frequentemente deslegitimam saberes não eurocentrados, orais, comunitários ou insurgentes (SANTOS, 2010, p. 22).

Acreditamos na potência transformadora das experiências que emergem de povos historicamente silenciados, mulheres negras, povos indígenas, quilombolas, comunidades periféricas e outros coletivos subalternizados. Essas vozes produzem saberes que não se encaixam nas molduras disciplinares tradicionais, mas que, justamente por isso, são capazes de desestabilizar os cânones e propor outras formas de pensar, sentir e fazer ciência (WALSH, 2009, p. 27; GONZALEZ, 2020, p. 74).

Ao deslocar o olhar para os corpos e territórios historicamente marginalizados, este trabalho alinha-se, a uma ética do comprometimento, que exige repensar não só o que se pesquisa, mas também como e com quem se pesquisa. Como lembra bell hooks (2019, p. 60), o engajamento com o saber exige que este seja vivido e situado, jamais neutro ou descolado das relações de poder. Do mesmo modo, Fanon (2008, p. 33) já alertava para os mecanismos sutis da dominação epistemológica que operam pela negação das vozes subalternas.

Assim, esta investigação não se encerra em si mesma. Pelo contrário, reafirma a necessidade de uma prática acadêmica comprometida com a escuta, com a abertura ao diverso e com a crítica constante às estruturas que produzem exclusões. Pensar como Sul Global não é apenas uma escolha teórica, mas um posicionamento político e ético frente às injustiças epistêmicas que ainda estruturam a produção do conhecimento (Santos, 2011, p. 43).

As reflexões aqui registradas procuram ampliar o campo de visão da pesquisa acadêmica, deslocando o olhar para as margens e reconhecendo que é nelas que muitas vezes se gestam as alternativas mais radicais e criativas para pensar outro mundo possível e, por que não, outro modo de fazer ciência.

Diante das questões expostas e para além da abordagem formal e teórica do tema: “A Educação para as Relações Étnico-Raciais na Formação de Professoras/es: um estudo dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Santa Mônica”, ressaltamos que essas reflexões nos atravessam também em nível emocional. Como educadoras(es) inseridas(os) na realidade da docência no Brasil, vivenciamos sentimentos que transitam entre a dor e a esperança. A dor emerge da escuta de relatos de nossos ancestrais negras(os) e indígenas, que compartilham experiências marcadas por violências e memórias traumáticas no ambiente escolar, carregando as marcas do racismo estrutural, que vivenciamos no primeiro ato, intitulado **“UBUNTU” - “eu sou porque nós somos”** nas cenas que demonstraram a trajetória de nossos ancestrais, e a potência da negra(o), de sua intelectualidade para resistir e existir, por meio de suas lutas e conquistas,

consequências de sua organização, frutos de seus movimentos. Esse mesmo sofrimento se reflete nos desafios enfrentados pelos profissionais da educação na contemporaneidade, que ainda lidam com os efeitos de um sistema excludente e desigual. Entretanto, ao lado dessas histórias de resistência, também encontramos esperança nos avanços atuais, especialmente no reconhecimento e valorização das identidades étnico-raciais nos espaços formativos.

Mais do que uma conclusão, a natureza desta pesquisa nos direciona para a ação. O diálogo que permanece aberto com profissionais da educação que passaram pelos cursos de licenciatura da UFU, e que agora atuam em diferentes espaços escolares e educativos. Os conhecimentos adquiridos na formação inicial, especialmente no que se refere à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), reverberam para outras(os) docentes e instituições que, assim como nós, enfrentam o desafio de desconstruir imaginários coloniais e eurocêntricos, historicamente enraizados nos currículos da universidade, que observamos no segundo Ato, cujo título é o **“Palmares fazendo liberdade, resistências negras: um olhar sobre o processo de lutas e conquistas”**.

A análise da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na formação de professoras(es), no terceiro ato **“Trazendo à cena as questões étnico-raciais em perspectiva decolonial: nos sapatos das bases e aquilombando os conhecimentos”**, exploramos o cenário da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) revela que a implementação dessa temática nos cursos de Licenciatura ainda apresenta muitos desafios e limitações. O objetivo geral da pesquisa, que é compreender o lugar da ERER nos cursos de formação inicial de professoras/es no Campus Santa Mônica, buscou investigar como as relações étnico-raciais estão sendo integradas aos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nas fichas das disciplinas, com foco nos cursos oferecidos pela UFU.

Entre os resultados e conclusões da análise dos PPCs e Fichas de Disciplinas aprofundamos por meio do quarto Ato, **“Território curricular em disputa, caminhos decoloniais nas relações étnico-raciais: a Universidade Federal de Uberlândia, MG como cenário da pesquisa”** em que a pesquisa constatou que, apesar de avanços legislativos com a Lei nº 10.639/2003 e sua alteração pela Lei nº 11.645/2008, os cursos de licenciatura da UFU, ainda apresentam lacunas significativas na implementação efetiva da educação para as relações étnico-raciais. Enquanto alguns cursos, como Pedagogia e Teatro, têm mais dificuldades em integrar essa temática de forma consistente e transversal, outros, como Filosofia e Ciências Sociais, apresentam uma tentativa de uma abordagem mais densa, embora também careçam de uma estrutura curricular mais sistemática. Há uma grande disparidade no tratamento dado à temática, com alguns cursos tratando-a superficialmente e outros não contemplando disciplinas obrigatórias ou conteúdos dedicados às questões étnico-raciais, como ocorre nos cursos de Física e Química.

Diante das dificuldades de implementação e adoção das diretrizes, a análise mostrou ainda no terceiro ato “nos sapatos das bases: aquilombando os conhecimentos” que a UFU demorou a institucionalizar seu Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), um dos principais instrumentos para a promoção da diversidade racial, o que evidencia um descompasso entre as políticas institucionais e sua implementação prática. Embora a instituição tenha adotado algumas políticas de ações afirmativas, como o PAIES e PAAES, elas não estavam inicialmente focadas na *inclusão* racial, o que reflete uma visão ainda limitada sobre a questão racial na academia. Além disso, a ausência de uma abordagem transversal e integrada nas áreas de conhecimento demonstra a necessidade urgente de uma revisão dos PPCs para garantir que as questões étnico-raciais se tornem um eixo central na formação das/os docentes.

Por conseguinte, as implicações práticas e teóricas nos diz que teoricamente, a pesquisa contribui para a discussão sobre decolonialidade e a urgência em transformar as relações de poder e saber no contexto educacional. A análise das relações étnico-raciais na UFU revela como a colonialidade do conhecimento ainda persiste, invisibilizando a produção intelectual de pessoas marginalizadas(os), como as populações negras e indígenas. Praticamente, a pesquisa aponta para a necessidade de ações concretas que garantam a *inclusão* efetiva de temas étnico-raciais em todas as licenciaturas, com um foco maior na formação inicial, crítica e antirracista das professoras(es). É essencial promover uma educação que valorize as epistemologias não-eurocêntricas e rompa com a exclusão histórica das culturas africanas e indígenas do currículo acadêmico.

No quinto “**As Relações étnico-raciais nos Cursos de Licenciatura Investigados**”, onde por meio dos dados apresentados no decorrer da pesquisa”, retomamos o percurso metodológico que consistiu na análise dos documentos da pesquisa bibliográfica, dos PPCs, ementas e fichas de disciplinas para apreensões iniciais a respeito do lugar das relações étnico - raciais nos cursos de formação de professoras(es) da Universidade Federal de Uberlândia, campus Uberlândia. Para futuras pesquisas, seria interessante expandir a amostra de cursos analisados, incluindo outras universidades, e aprofundar a investigação em relação às práticas pedagógicas utilizadas pelas/os docentes e a recepção dos alunos.

Como nos lembra Paulo Freire (1996), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, e, nesse sentido, valorizar as experiências formativas das(os) egressas(os) é reconhecer suas trajetórias como fontes legítimas de conhecimento e transformação.

Do mesmo modo, os desafios identificados ao longo da análise remetem às reflexões de Frantz Fanon (2008) sobre os efeitos do colonialismo nos processos de formação e na constituição das pessoas. Ao reconhecer as marcas de uma estrutura curricular que muitas vezes perpetua silenciamentos e exclusões, torna-se urgente reconfigurar os espaços formativos em direção a uma

educação comprometida com a emancipação e a ruptura com lógicas opressoras. Assim, os saberes e práticas dessas(es) educadoras(es) revelam-se como possibilidades de resistência, ressignificação e reexistência no contexto da formação docente.

Em vista disso, como um resumo crítico e recomendações conclui-se que, embora a UFU tenha dado pequenos passos para integrar as questões étnico-raciais em seus cursos de licenciatura, entendemos que ainda há muitos desafios a serem superados. É necessário revisar os PPCs, ampliar a carga horária dedicada às questões étnico-raciais, a fim de garantir uma abordagem mais sistemática e transversal nos currículos. A educação antirracista deve ser incorporada de forma mais profunda e significativa, com a *inclusão* de autoras(es), negras(os), e indígenas nas bibliografias e a promoção de debates críticos sobre racismo, colonialidade e diversidade cultural.

A pesquisa revela uma lacuna significativa entre o foco das pesquisas desenvolvidas pelas(os) professoras(es) formadoras(es) e as disciplinas ministradas nos cursos de licenciatura. Essa desconexão, embora já ilustrada no Quadro 27, demanda uma análise mais aprofundada, pois compromete a formação das/os futuras/os professoras/es em uma perspectiva de justiça epistêmica e inclusiva. A mera constatação da insuficiente contemplação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nas pesquisas dos formadores não é suficiente; faz-se necessário investigar as causas subjacentes a essa lacuna, como a carência de capacitação específica, as prioridades de pesquisa institucional, a ausência de incentivos que alinhem a pesquisa à prática pedagógica, ou a reprodução de um modelo acadêmico ainda eurocêntrico. As consequências dessa desarticulação são diretas na formação antirracista, perpetuando a invisibilidade de saberes e a manutenção de desigualdades.

Além disso, para garantir uma formação docente marcada pela justiça epistêmica e *inclusiva*, é imperativo que as relações étnico-raciais sejam fortalecidas como componente curricular em todos os cursos e disciplinas. Por meio da análise detalhada nos quadros contidos nas seções 5.5, "Conhecendo o lugar das Relações Étnico-Raciais nos PPCs", e 5.6, "Aproximações e distanciamentos dos PPCs em relação às questões étnico-raciais", será possível compreender o espaço efetivamente ocupado pelas relações étnico-raciais na UFU. Tal investigação permitirá desvelar de que maneira a formação de professoras(es) é proposta nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e os desafios para a integração efetiva dessa temática. Esses desafios evidenciam a premente necessidade de repensar o papel das ERER na universidade, impulsionando um processo de transformação nos cursos de licenciatura, com vistas a uma formação docente mais crítica, engajada e decolonial.

A construção do conhecimento acadêmico pode ser comparada a um longo percurso, no qual os sapatos representam as bases curriculares que sustentam a caminhada. No contexto da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), uma análise dos currículos revela que certas

epistemologias são marginalizadas, enquanto outras são elevadas como únicas fontes legítimas de saber. Esse processo reflete uma lógica colonial que historicamente nega o protagonismo intelectual de negras(os), no processo de produção de conhecimentos.

Seguindo essa metáfora, aquilombar os conhecimentos significa trocar os sapatos desgastados de uma estrutura excludente por alicerces fortalecidos pela diversidade epistemológica. Como aponta Sueli Carneiro, “a subalternização dos saberes não hegemônicos é um dos principais mecanismos de manutenção do racismo estrutural, pois nega a produção intelectual de pessoas historicamente marginalizados” (CARNEIRO, 2005, p. 87). Assim, compensar os currículos da UFU implica considerar e valorizar perspectivas afrocentradas, indígenas e outras epistemologias dissidentes, garantindo que a formação acadêmica seja plural.

Dessa forma, aquilombar os conhecimentos no ambiente universitário não se limita a incluir vozes outras silenciadas, mas envolve uma resignificação da estrutura curricular, para que ela passe a refletir a pluralidade de saberes que compõem a sociedade. Trata-se de um movimento de resistência e reexistência, no qual os currículos deixam de ser instrumentos de reprodução de uma lógica colonial e passam a ser agentes de emancipação intelectual.

Ao trazer para o centro do debate as epistemologias historicamente marginalizadas, a Universidade Federal de Uberlândia tem a oportunidade não apenas de cumprir sua missão de promover a justiça epistêmica, mas também de fomentar a produção de conhecimentos. Como afirma Sueli Carneiro, “descolonizar o pensamento exige romper com os paradigmas eurocêtricos que negam a existência e a legitimidade de outros modos de saber” (CARNEIRO, 2005, p. 92). Assim, ao reestruturar suas bases curriculares, a universidade se transforma em um espaço de mudança, onde os saberes são aquilombados e a educação se torna, de fato, um instrumento de liberação e transformação social.

Esse processo não só fortalece a diversidade de perspectivas no ambiente acadêmico, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e *inclusiva*, na qual todos têm seu conhecimento e sua história reconhecida e valorizada. Ao incorporar e promover epistemologias diversas, a universidade se coloca como protagonista na luta contra o racismo estrutural e na promoção de uma educação inclusiva e equânime contemplando as relações étnico raciais na formação de professoras(es), em suas diversas licenciaturas. A universidade, historicamente, tem sido um espaço de reprodução do saber eurocêntrico, estruturado por epistemologias que marginalizam conhecimentos oriundos das populações africanas e afro-diaspóricas. No entanto, a necessidade de aquilombar os currículos universitários se apresenta como um movimento para resignificar a produção e a circulação do conhecimento, promovendo um ensino plural e comprometido com a justiça epistêmica.

Aquilombar os currículos nesta perspectiva, significa reconhecer e valorizar saberes que foram historicamente subalternizados, ampliando as bases do conhecimento acadêmico por meio de uma abordagem que desafia as estruturas coloniais ainda presentes na educação superior. Como afirma Boaventura de Sousa Santos (2007), "não há justiça social global sem justiça cognitiva global", indicando que a *inclusão* de epistemologias outras é essencial para democratizar o saber e romper com a lógica excludente da modernidade colonial.

A perspectiva decolonial enfatiza a necessidade de deslocar o pensamento hegemônico e incorporar as epistemologias do Sul global. Segundo Walter D. Mignolo (2017), "decolonizar o saber significa desobedecer epistemicamente às imposições eurocêntricas e dar lugar a outras formas de produção de conhecimento". Isso implica a incorporação de narrativas, histórias, metodologias e práticas pedagógicas que emergem das realidades e resistências afro-diaspóricas, promovendo uma educação mais conectada com as demandas sociais e culturais das populações historicamente marginalizadas.

No contexto brasileiro, aquilombar os currículos universitários significa, também, reconhecer e valorizar a história de luta e resistência dos quilombos, que foram espaços de organização social e política das populações negras escravizadas e libertas. Como aponta Abdias do Nascimento (1980), "o quilombo não é apenas um refúgio, mas um projeto político de liberdade e autodeterminação". Assim, a incorporação de epistemologias afro-brasileiras nos currículos acadêmicos não apenas resgata essas histórias, mas fortalece a identidade e a produção de conhecimento crítico e emancipatório.

A efetivação desse processo passa por mudanças estruturais no ensino superior, incluindo a reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), a ampliação de disciplinas que abordem as contribuições do pensamento afro-diaspórico, a adoção de metodologias de ensino que valorizem a oralidade e a ancestralidade, bem como a presença de professoras (es), negras(os) e pesquisadores comprometidos com a educação antirracista. Como propõe bell hooks (1994), "a educação como prática da liberdade deve ser um espaço de transformação", o que exige a criação de ambientes acadêmicos que possibilitem a emergência de novas subjetividades e formas de existência.

Portanto, aquilombar os currículos universitários é um imperativo para romper com as estruturas coloniais que ainda permeiam a academia. Esse movimento exige um compromisso político e pedagógico com a *inclusão* de saberes historicamente excluídos, reconhecendo que a pluralidade epistêmica não é apenas uma questão de reparação histórica, mas uma condição essencial para a construção de uma universidade democrática e comprometida com a justiça epistêmica social e cognitiva.

A formação de professoras(es), com uma perspectiva antirracista e decolonial é um processo

contínuo que exige a participação ativa da universidade, das/os docentes e dos discentes, com um compromisso firme com a transformação das relações de poder, saber e ser na educação brasileira.

Finalizamos a escrita da tese, buscando responder a questões que nos perseguiram ao longo desse processo: Que pesquisa é essa? A quem ela serve? A quais interesses ela serve? Quem vai se beneficiar dela? As questões foram elaboradas a partir de qual referencial? Como os resultados serão divulgados? Serão acessíveis e úteis para as comunidades envolvidas, ou predominantemente para o público acadêmico?

Esta pesquisa que investiga a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nos cursos de formação de Professoras/es da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Santa Mônica. Seu objetivo geral foi analisar o lugar da ERER na formação inicial de professoras e Professoras/es, considerando a influência da colonialidade do conhecimento e os desafios para uma educação antirracista. Para isso, a tese buscou analisar o lugar das relações étnico-raciais nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e fichas de disciplinas dos cursos investigados.

A pesquisa é elaborada a partir de um referencial decolonial e afrodiaspórico, privilegiando epistemologias do Sul Global e saberes de intelectuais negras e negros. O referencial teórico baseia-se nos estudos de Frantz Fanon, Grada Kilomba e Kabengele Munanga, que discutem raça, racismo e a construção do conhecimento a partir de perspectivas antirracistas. Além disso, autores como Luiz Gama, Maria Firmina dos Reis, Abdias do Nascimento, Conceição Evaristo e Sueli Carneiro fortalecem a crítica à invisibilização do pensamento negro e indígena no ensino superior. As questões levantadas na pesquisa são elaboradas a partir do entendimento de que a colonialidade do poder, do saber e do ser ainda persiste, influenciando as estruturas educacionais e perpetuando desigualdades.

Esta pesquisa serve à comunidade acadêmica e a todos os interessados em uma educação mais justa e antirracista. Seus resultados podem contribuir para a revisão dos PPCs da UFU, visando a ampliar a carga horária dedicada às relações étnico-raciais, a inserir autoras e autores negras e indígenas nas bibliografias, e a fortalecer debates críticos sobre racismo, colonialidade e diversidade cultural. Além disso, a pesquisa busca promover maior articulação entre cursos e disciplinas para garantir uma formação docente marcada por uma justiça epistêmica.

Os resultados da pesquisa serão divulgados por meio da própria tese, que, ao ser defendida e disponibilizada, contribui para o campo do conhecimento acadêmico. A acessibilidade e utilidade para as comunidades envolvidas, bem como para o público acadêmico, residem na capacidade de a pesquisa evidenciar a necessidade de transformar os currículos das licenciaturas da UFU, garantindo que a educação antirracista seja um eixo estruturante.

Com base na análise apresentada, é imperativo ir além da crítica à ausência de disciplinas de ERER e focar na construção de outras possibilidades de organização curricular que rompam com a

lógica colonial. A transformação da universidade exige não apenas a inserção de novos conteúdos, mas a desobediência à própria forma disciplinar, buscando "agrietar" a estrutura hegemônica. Isso se materializa em caminhos como a transversalidade efetiva, onde a educação antirracista se torna um eixo que articula todos os saberes, da Física à Filosofia; a criação de projetos integradores e interdisciplinares obrigatórios, nos quais estudantes de diferentes cursos colaboram para solucionar problemas concretos das comunidades negras e indígenas; e o desenvolvimento de núcleos de vivência e extensão, que "aquilombam o conhecimento" ao estabelecer um diálogo direto e contínuo com os movimentos sociais, mestres populares e territórios, tratando-os como espaços legítimos de produção teórica. Essas alternativas representam um "fazer decolonial" que, em vez de apenas preencher lacunas, desestabiliza as fronteiras do saber e promove uma formação docente comprometida com a transformação social.

(As luzes do palco se esvaem lentamente, enquanto a trilha sonora, antes crescente, agora se torna um murmúrio suave e esperançoso. A voz do autor, surge, acolhedora e firme, para o desfecho da peça.)

E assim, encerramos a peça teatral, não como um ponto final, mas como um convite ao perene 'vir a ser'. Que as sementes da esperança, fertilizadas pelas lutas e resistências aqui encenadas, germinem em cada sala de aula da UFU. Que cada professor e professora, mediador dessa trama em constante construção, possa sentir em seu íntimo a alegria de transgredir as fronteiras do silêncio e da invisibilidade, ousando reescrever narrativas e forjar futuros. Pois, como nos ensinou Paulo Freire, 'ser capaz de recomeçar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir a ser...'. Que a educação, em sua mais potente e libertadora expressão, seja sempre a prática que nos conduz à plena humanidade, onde o respeito à diversidade e a busca incessante por justiça epistêmica e social tecam a tessitura de um mundo onde outros mundos são, de fato, possíveis. O palco da transformação está aberto: que a peça continue, em cada gesto, em cada aula, em cada ser.

(As luzes se apagam por completo, deixando o público imerso no silêncio reflexivo do fim da peça, mas com o eco da esperança e do convite à ação.)

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução: Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/enfrentamento-aoracismo/obras_digitalizadas/chimamanda_ngozi_adichie_-_2019_-_o_perigo_de_uma_historia_unica.pdf. Acesso jan. 2025.
- ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2019.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). Observatório do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE). *In: PESQUISA NACIONAL DE PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DOS (AS) GRADUANDOS (AS) DAS IFES – 2018*, disponível em: <https://www.andifes.org.br/2019/05/27/v-pesquisa-nacional-de-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes-2018/> 5, 2019, Brasília, DF. [Relatório completo]. Brasília, DF: ANDIFES, 2019.
- Ballestrin, Luciana. (2013). América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira De Ciência Política**, (11), 89–117. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>. Acesso mai/2025.
- BARTHES, Roland. Escrever a leitura. In: **O Rumor da Língua**. Rio de Janeiro: Editora Martins Fontes, 2004.
- BARRETO, Afonso Henriques de Lima. **Correspondências**, v. I. São Paulo: Brasiliense, 1956.
- BARRETO, Afonso Henriques de Lima. **Recordações do escrivão Isaías Caminha**. São Paulo: Brasiliense: 1983.
- BARRETO, Afonso Henriques de Lima. **Triste fim de Policarpo Quaresma** – edição crítica. Antônio Houaiss e Carmem Lúcia Negreiros de Figueiredo (coordenadores). São Paulo: Scipione, 1997. Coleção Archivos.
- BARRETO, Afonso Henriques de Lima. **Vida e morte de M. J. Gonzaga de Sá**. Rio de Janeiro: Garnier, 1990.
- BERNARDINO, Costa, J. & Grosfoguel, R. (2016). Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e estado**, 31(1), 15-24. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>.
- BENTO, Cida. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BATISTA, Vera. Malaguti. **O medo na cidade do Rio de Janeiro**: dois tempos de uma história. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação superior – 2021** – Divulgação dos resultados. Brasília (DF): Ministério da Educação, 2021.

BRASIL **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professoras/es da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professoras/es da Educação Básica, em nível superior. Parecer CNE/CES nº 15, de 13 de dezembro de 2005**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 15 de maio de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professoras/es da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-basica/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-formacao-de-Professoras/es-da-educacao-basica>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professoras/es da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/em.php?opcao=c&visualizar=artigo&id=47023>. acesso set/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2019**. Definir como Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de Professoras/es da Educação Básica. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assu/ed-superior/f-de-pr/resolu-cne-c-02->. acesso set/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 04, de 10 de abril de 2024**. Definir novas diretrizes curriculares para a formação de Professoras/es. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-superior/formaca-de-pro/parec-cne-cp-04-20>. acesso set/2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.pl.ir.br/cciv/leis/2003/>. acesso set/2024

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que dispõe sobre a obrigatoriedade de inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial da educação básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.plano.gov.br/c/leis/20/L11.645>. acesso set/2024.

BRASIL. **Relatório do Comitê Nacional para a preparação da participação brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata** (Durban, 31 de agosto a 7 de setembro de 2001). Brasília, agosto de 2001.

CANDIDO, Antônio. **“O direito à literatura”**. In: Vários escritos. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 1995, p. 169-91.

CANEN, Ana. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 16, n. 59, p. 297-308, abr./jun. 2008.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo, Brasil: Jandaíra, 2020.

CARDOSO, Édson Lopes (coord.). **Por uma política nacional de combate ao racismo e a desigualdade racial: Marcha Zumbi contra o racismo pela cidadania e a vida**. Brasília: Cultura Gráfica e Editora, 1996.

CEDRIC Robinson, “The Appropriation of Frantz Fanon”, **Race and Class**, v. 35, n. 1, 1993, p. 79-91

CÉSAIRE, Aimé; ANDRADE, Mario Pinto de. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Educação, história e problemas: cor preconceito e discussão**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03: percursos de formação para o trato com a Diferença?** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 34, p.1-39, 2018. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/11343/1/Artigo_LicenturasHistoriaLei.pdf. Acesso em: 20 mai. 2025.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de Professoras/es de História nas novas diretrizes para a formação de Professoras/es! **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/h5n5B78LkcMTWxWbc95t5BF>. Acesso em: 20 mai. 2025.

COMAROFF Jean. & COMAROFF, John. **Teoría desde el sur: o como los países centrales evolucionam hacia África**. Buenos Aires: Sieglo Veintiuno, 2013.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE COMBATE AO RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA, 3. **Declaração de Durban e Plano de Ação**. Mistério da Cultura/Fundação Cultural Palmares. Brasília, 2001.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1985.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía, COELHO, Mauro Cezar; NASCIMENTO, Ivany Pinto de. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03** / Nilma Lino Gomes (org.). 1. ed. - Brasília: MEC: Unesco, 2012.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Educação, história e problemas: cor preconceito e discussão**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03: percursos de formação para o trato com a Diferença?** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 34, p.1-39, 2018. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/11343/1/Artigo_LicenturasHistoriaLei.pdf. Acesso em: 20 mai. 2025.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiane. São Paulo: Boitempo, 2016.

Declaração e Programa de Ação adotados na **III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Disponível em: <http://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%200A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%A2ncia.pdf> Acesso em dez. 2024.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **História, teoria, polêmica**. Volume 4. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Rio de Janeiro. Malê, 2016

EVARISTO, Conceição. Escrivência. Entrevista concedida ao **Itaú Cultural** em maio de 2017. <http://www.itaucultural.org.br/ocupacao/conceicaoovaristo/escrevivencia/>. Acesso em dez. 2024.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade**. Scripta, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009.

FANON, Frantz. **Peau noire, masques blancs**. Editions du seuil: 1952.

FANON, Frantz. **Pour la révolution africaine (écrits politiques)**. François Maspero: 1964.

FANON, Frantz. **Les damnés de la terre**. Paris: François Maspero, 1968.

FANON, Frantz. **Em defesa da revolução africana**. Lisboa: Sá da Costa, 1969.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008/1963.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira,

1968.KILOMBA, Grada. A máscara. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, número 11, página 26 – 31, 2017. Tradução de Jessica Oliveira de Jesus.

FANON, FRANTZ. **Pele negra, máscaras brancas**; título original: *Peau noire, masques blancs*; traduzido por Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo; prefácio de Grada Kilomba; posfácio de Deivison Faustino; textos complementares de Francis Jeanson e Paul Gilroy. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FANON, FRANTZ. **Pele negra, máscaras brancas** (trad. Renato da Silveira, Salvador, Edufba, 2008).

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação brasileira: a constituição do campo e suas tendências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 551-566, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176989>. Acesso mai/2025.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1997.

FUCHS, Henri Luiz. **A formação docente a partir de currículos decoloniais: análise de experiências instituintes em cursos de Pedagogia na Abya Yala**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNILASALLE, Canoas, 2019.

GIROUX, Henry A.; McLAREN, Peter. **Teoria crítica e resistência em educação: uma antologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Escolarização, cultura popular e uma pedagogia da possibilidade. **Journal of Education**, Boston, v. 166, n. 1, p. 9–26, 1984.

GELEDÉS – INSTITUTO DA MULHER NEGRA. **Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância**. Relatório. Período: janeiro a dezembro de 2000.

GOMES, Flávio; DOMINGUES, Petrônio. (org.). **Experiências de emancipação: biografias, instituições e movimentos sociais no pós-abolição (1890-1980)**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. **Superando o racismo na escola**, v. 2, p. 143-154, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de Professoras/es: repensando a educação pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Joaquim. Benedito, Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social**. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Editora Renovar, 2001, p. 6-7.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de Professoras/es/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p.167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola, 1999. Disponível em <http://www.mulheresnegras.org>. Acesso em nov/2024.

GOMES, Nilma Lino (2020). O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2019, p. 233-246.

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

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2003. Universidade de São Paulo, v. 3, 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. Portal **Geledés: Instituto Da Mulher Negra**, 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-lei-10-63903-2/>. Acesso em: 13 abr. 2024.

GOMES, Nilma. Lino.; Jesus, R.E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei nº 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, n.47, p.19-33, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n47/03.pdf>>. Acesso em: 03 marc. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **Políticas educacionais e desracialização: entre ausências e emergências**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/UNESCO, 2013. p. 25–36.

GOMES, Nilma Lino. **Intelectuais negras: ativismo, autoria e produção de conhecimento**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2020.

GONZÁLEZ Rey, Fernando. Luís. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia - Caminhos e Desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2002.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Org. Flávia Rios; Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Leila. & Hasenbalg, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115–147, 2008.

GROSGOUEL, Ramón. Racismo/Sexismo epistêmico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocídios/epistemicídios del largo siglo XVI. **Tabua Rasa**, Colômbia, n. 19, jul./dez.

2013. DOI: <https://doi.org/10.25058/20112742.153>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39630036002>. Acesso em mar/2025.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3. Ed., São Paulo: Editora 34, 2009.

HABER, Alejandro. Nometodología payanesa: notas de metodología indisciplinada. **Revista de Arqueología Americana**, n. 29, p. 93-118, 2011.

HABER, Alejandro. A colonialidade do ver: imperialismo e cultura visual. In: MAZZEO, Cristina; STÉLIO, Marras (org.). **Decolonialidade e pensamento fronteiriço**. São Paulo: Annablume, 2011. p. 199-214.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. . São Paulo: Selo Negro. . Acesso em: 02 jul. 2025. , 2005.

HILL, Lawrence. **O livro dos negros**. Tradução de Dina Blaj Shaffer. São Paulo: Primavera Editorial, 2015.

hooks, bell. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. SP: Selo Negro, 2005.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Ensinando pensamento “crítico” Sabedoria Prática**. Tradução: Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. (2021a). Introdução – Ensinando a transgredir. In Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade (pp. 7-18). **Folha de São Paulo**.

hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. Tradução: Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: Educação como Prática de Liberdade**. 2ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2017. pp. 37-64.

HOLIDAY, Adrian . **Doing and writing qualitative research**. London: Sage, 2002.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**. diário de uma favelada. 8 ed. São Paulo: Ática, 2000.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 6ª Ed. São Paulo: Editora Paulo de Azevedo, 1960.

KILOMBA, Grada. **Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism**. Münster: Unrast Verlag, 2010.

KILOMBA, Grada. Prefácio. In: FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. local. 6-11., São Paulo: Ubu Editora, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação – Episódios de Racismo Cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019a [2008].

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação – Episódios de Racismo Cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019a [2008]. KILOMBA, Grada. Grada Kilomba: Desobediências Poéticas. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2019b.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano**. tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 248p.

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

LANDER Edgardo. A colonialidade do saber: **eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Identidades e Cultura afro-brasileira: a formação de professoras na escola e na universidade**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Bahia, 2007.

LOBO, Luiza. Auto-retrato de uma pioneira abolicionista. **Crítica sem juízo**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993. p. 222-238.

LUCINDO, Willian. Robson. Soares. Desvitimizar para humanizar: uma análise sobre a escravidão nos livros didáticos. **Revista Antíteses**, Universidade Estadual de Londrina, v. 3, n. 6, jul./dez. 2010.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Helena Pereira Tolento. Introdução —Maria Firmina dos Reis. In: REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2018, p. 7-43.

MARIUZZO, Patrícia. Novas cores e contornos na Universidade - o perfil do estudante universitário brasileiro: país avança na inclusão de estudantes no ensino superior, mas políticas públicas precisam de aperfeiçoamentos, especialmente as de permanência disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v75n1/v75n1a12.pdf> acesso em set.2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARÇAL, José Antônio. Políticas Afirmativas no Brasil: uma luta histórica do Movimento Negro. IN SANTOS, Juliana; COLEN, Natália; JESUS, Rodrigo. **Dois décadas de políticas**

de afirmativas na UFMG: debates, implementação e acompanhamento. Coleção Estudos Afirmativos, v.9. LPP/UERJ: Rio de Janeiro, 2018.

MARCHA ZUMBI DOS PALMARES. **Marcha Zumbi contra o Racismo, pela igualdade e a Vida.** Brasília, Nov. 1995. Disponível em <http://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-zumbi-reune-30-mil-em-brasilia> acesso em jan. 2025.

MARX, Karl. O Capital – Crítica da Economia Política. Livro 1 – **O processo de produção do capital.** São Paulo: Boitempo, 2013.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** Tradução de Marta Lança. Lisboa: Antígona Editores Refractários, 2014.

MEMME, Djamila. **Colonialismo e Resistência: Ensaio sobre as marcas do poder.** São Paulo: Editora Sul Global, 2024.

MENESES, Raimundo de. **Dicionário literário brasileiro.** 2. ed. rev., aum. e atual. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978. p. 570- 571.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais-projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. **Pensamento decolonial: diferenças, genealogias, descolonizações.** São Paulo: Vozes, 2018.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em mar/2025.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007. 120 p

MORAIS FILHO, Nascimento. **Maria Firmina dos Reis: fragmentos de uma vida.** Maranhão: Imprensa do Governo do Maranhão, 1975.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**, v. 4, p. 34-45, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Educação e Cotas.** In: Audiência Pública do Supremo Tribunal Federal, Brasília, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Petrópolis: Vozes, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola** Brasília: MEC-SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 28 mar. 2024.

NASCIMENTO, Abdias (1977). Democracia racial: mito ou realidade? *Versus*, n. 16, p. 40. Disponível em: <http://www.marcosfaerman.jor.br/Versus16.html?vis=facsimile> Acesso em: dez. 2024.

Nascimento, A. (1978). **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Pan-africanismo na América do Sul**: emergência de uma rebelião negra. Petrópolis: Ipeafro: Vozes, 1980.

Nascimento, Abdias 1980. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis/RJ: Vozes, 1980.

Nascimento, Abdias. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista . São Paulo/Rio de Janeiro: Perspectiva/Ipeafro , 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Editora Perspectiva SA, 2016.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 1, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/539>. Acesso em: 17 jun. 2025.

ORTIZ OCAÑA, Alexander; ARIAS LÓPEZ, Maria Isabel. Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. **Hallazgos**, Bogotá, D. C., v. 16, n. 31, p. 147-166, jan./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.15332/1794-3841.2019.0031.06>.

ONU. Declaração e Plano de Ação da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2002.

PLANO INSTITUCIONAL DE DESENVOLVIMENTO E EXPANSÃO \ **PIDE 2022-2027** disponível em: <https://proplad.ufu.br/pide/pide-2022-2027#:~:text=De%20acordo%20com%20a%20INSTRU%C3%87%C3%83O,se%20for%20necess%C3%A1rio%2C%20atualizado.%22> acesso em set/2024.

PORTAL DO GOVERNO BRASILEIRO. **O que é o REUNI/MEC**. 25 de março de 2010. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acessado em: 26/03/2024.

PORTAL UFU. **Sobre a UFU**. Disponível em: <http://www.ufu.br/pagina/sobre-ufu>. Acesso em: 14/08/2024.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y modernidad/racionalidad**. Lima, v. 13, n. 29, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. **Jornal of world-systems research**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 342-386, 2000. Disponível em: <https://jwsr.pitt.edu/ojs/jwsr/article/download/228/240/313> Acesso em: 14 fev. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (org). Colección SurSur, **CLACSO**, Ciudad autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. La raíz: colonizadores y colonizados. In: ALBÓ; BARRIOS (Coords). **Violencias encubiertas en Bolivia. Cultura y política**. La Paz: Cipca, 1993. (pp. 26-139).

ROSA, Marcelo Carvalho. Sociologias do Sul: ensaio bibliográfico sobre limites e perspectivas de um campo emergente. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 43-65, jan-abr, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Subjetividade, Cidadania e Emancipação**. Revista Crítica de Ciências Sociais, Nº32, junho de 1991.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**, São Paulo: Cortez, 2000.

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 (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, Boaventura de Souza Para Além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Nº78, Outubro de 2007 pág. 3-46

SANTOS, Boaventura de Sousa, **Para uma revolução democrática da justiça**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza Democratizar o Espaço, Democratizar o Território, 2012. Disponível em: < <http://www.revistapunkto.com/2013/12/democratizar-o-espaco-boaventura-sousa.html> > Acesso em: jan.2025.

SANTOS. In: SANTOS. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2005, p. 141-163.

SILVA, André; BROANELI, Camila. Currículo e Pluriculturalidade: **Desafios para a educação antirracista no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Plural, 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, M.V.; SILVA, C.M.N.; FERNANDES, A.B. (Org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 11- 37, 2011.

SILVA, Petronilha B. G. e; MAIGA, Hassimi; KING, Joyce E.; WEDDERBURN, Carlos, M.; SHUJAA, M. J.; BARBOSA, Lúcia Maria de A; OLIVEIRA, Rachel de. **Ensinar e aprender**,

na perspectiva de raízes africanas, em contextos multiculturais. São Carlos: UFSCar, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, 2006. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS, IV., Salvador, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA, Isabel Cristina da Costa. **Políticas para o ingresso de pessoas negras ao ensino superior na universidade Federal de Uberlândia (2003-2015).** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Graal, 1982.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro.** Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples.** 2. ed. London: **Zed Books**, 2018.

THIONG'O, Ngũgĩ wa. **Descolonizar a mente: A política da linguagem na literatura africana.** Tradução de Noemi Jaffe. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

UFU. **RESOLUÇÃO SEI Nº 12/2018, DO CONSELHO DE GRADUAÇÃO, que Aprova regulamento que estabelece os critérios a serem aplicados pela Comissão de Heteroidentificação dos candidatos Pretos, Pardos e Indígenas (PPIs) nos processos seletivos de ingresso na Universidade Federal de Uberlândia.** Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONGRAD-2018-12.pdf> Acesso em 01 jul. 2024.

UFU. **Informativo da Comissão de Estudos para a Inclusão Social e Acesso ao Ensino Superior Inclusão Social e Racial.** n. 002. Universidade Federal de Uberlândia, novembro/2006.

UFU. **Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão – PIDE (2010-2015).** Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <http://www.pide.ufu.br/sites/pide.ufu.br/files/PIDE-UFU-2010-2015.pdf>. Acesso em: 19/01/2025.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, 2003, p. 267-281. Doi: 10.1590/S0101-32622003006100002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CH67BM9yWB8tPfXjVz6cKSH/abstract/?lang=pt> . Acesso em 15 maio. 2025.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

VIEIRA, Antônio. **Essencial padre Antônio Vieira.** Organização e Introdução de Alfredo Bosi. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

VIEIRA, Antônio. **Sermões pregados no Brasil**. Lisboa: Agência Geral das Colónias, 1944.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: Memórias del Seminario Internacional "**Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad**", Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e colonialidade do poder**: um pensamento e posicionamento ‘outro’ a partir da diferença colonial. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 21–62.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala, 2013, p. 45.