

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília

LUANA LOPES DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FORMAÇÃO
DOCENTE:**

Um estudo de caso no curso de Pedagogia da UNESP de Marília

Marília
2026

LUANA LOPES DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FORMAÇÃO
DOCENTE:**

Um estudo de caso no curso de Pedagogia da UNESP de Marília

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, para a obtenção do título de mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Pereira de Pádua Sabia

Marília
2026

S237e Santos, Luana Lopes dos
Educação para as relações étnico-raciais e a formação docente : um estudo de caso no curso de Pedagogia da UNESP de Marília / Luana Lopes dos Santos. -- Marília, 2026
162 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Cláudia Pereira de Pádua Sabia

1. Educação para as Relações Étnico-Raciais. 2. Formação inicial de professores. 3. Pedagogia. I. Título.

LUANA LOPES DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FORMAÇÃO
DOCENTE:**

Um estudo de caso no curso de Pedagogia da UNESP de Marília

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, para obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Área de Concentração: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais

Data da defesa: 24/02/2026

Banca Examinadora:

Profª Dra. Cláudia Pereira de Pádua Sabia
UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília

Profº Dr. Cauê Gomes Flor
UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília

Profº Dr. Leonardo Lemos de Souza
UNESP – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Câmpus de São José do Rio Preto

Aos olhos e almas negras insurgentes que me observam de perto.

AGRADECIMENTOS

Costuma-se dizer que a escrita acadêmica é um trabalho solitário. Discordo em partes dessa afirmação ao pensar que a escrita e toda a trajetória acadêmica só é possível de ser realizada em um movimento mútuo de respeito, escuta e cooperação. Nós não escrevemos sozinhas. Antes mesmo das palavras habitarem o papel, elas foram sonoridade, foram dúvidas, incômodos e anseios. Nasceram de conversas, de desejos e sonhos tecidos coletivamente com outros seres.

Diversas foram as pessoas que contribuíram para que as palavras impressas nesse texto ganhassem corpo. E por esse motivo, me sinto responsável em citar os sujeitos essenciais que estiveram presentes comigo nesse percurso:

Agradeço a minha mãe maior, Mam'etu Kayala, que me concedeu forças e equilíbrio psíquico para que eu pudesse prosseguir com os estudos. Além da minha família biológica na figura de minha mãe Maria e minha irmã Karla pelo apoio, carinho e admiração – mesmo sem terem muita ideia das minhas escolhas profissionais e acadêmicas.

À minha amada e eternamente namorada Gabriela Louzada por estar ao meu lado, mesmo em momentos em que a exaustão e a insegurança se faziam presentes. Obrigada pela escuta gentil e pelas tantas formas de amor que você me apresenta todos os dias.

Aos amigos e amigas que me acompanharam ao longo dessa formação, em especial: Cleide, Daniela Lira e Mariana Alves que possibilitaram que eu vencesse o receio de prestar o processo seletivo. Ana Carolina Ferrari e Audria Oliveira pela escuta amorosa e presença constante. Janaine Ramos, Suelen Landi, Eduardo Mielo, João Vitor Oliveira, Karoline Matos e Victor Garcia por fazerem de Marília o meu lar.

Aos grupos e coletivos que tenho o prazer em compor e que são conduzidos por pessoas que nutro grande admiração: Grupo Enfoques Antropológicos (GEA), Núcleo Negro da UNESP para Pesquisa e Extensão (NUPE) e Coletivo Afroconfluência.

À minha orientadora querida Cláudia Pereira de Pádua Sabia, que me acolheu com muito respeito, carinho e paciência. Agradeço imensamente pelo nosso encontro e pela parceria frente aos muitos trabalhos feitos em defesa de uma educação pública com qualidade socialmente referenciada. Obrigada por ter o afeto como maneira de existir.

Às docentes Maria Valéria Barbosa e Ana Cristina Juvenal da Cruz pela leitura cuidadosa e orientações precisas desde o exame de qualificação, colaborando com o aprimoramento da pesquisa.

Aos professores Cauê Gomes Flor e Leonardo Lemos de Souza por aceitarem participar da banca de defesa tão prontamente. É uma honra tê-los nesse momento de finalização do projeto.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), aos docentes que compõem o programa e aos servidores que integram a Universidade.

Ao Movimento Negro que se mantém ativo na reeducação do país.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Mesmo que eu morra a cada segundo muito mais do que viva,
impossível não lutar pelas pretas vidas que somos, hiatos
humanos que nas brechas brotamos, pois nos importamos.
Nas suas ranhuras, branco, daqui das brechas, revento o teu
espelho: ainda te ensino a ser humano.
Kiusam de Oliveira

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar as políticas de formação inicial de professores para a educação para as relações étnico-raciais, a partir da implementação da Lei nº 10.639/03, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Marília. A pesquisa busca compreender como o referido curso tem lidado com os marcos legais e políticos que tratam da história e cultura africana e afro-brasileira, em especial no contexto de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), bem como em que medida esses dispositivos normativos têm sido incorporados de forma efetiva nas propostas pedagógicas, nos conteúdos e nas práticas formativas da universidade. Os procedimentos metodológicos caracterizam-se por sua natureza qualitativa, orientada pela pesquisa bibliográfica e documental. A primeira etapa do estudo contempla a análise de referenciais teóricos relacionados a perspectivas críticas sobre as relações étnico-raciais no contexto brasileiro, em especial no campo da educação. À luz das contribuições mobilizadas na pesquisa bibliográfica, a segunda etapa utiliza um corpus documental composto por documentos legais, como a própria Lei nº 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), o Plano Nacional de Implementação dessas Diretrizes, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, os quatro Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) que estruturam o curso analisado e, por último, um conjunto de nove Planos de Ensino de disciplinas que afirmam trabalhar conteúdos relacionados às relações étnico-raciais e ao enfrentamento do racismo. Os resultados indicam que a efetivação da legislação ainda se encontra em estágio incipiente, com iniciativas pontuais que carecem de sistematização institucional e enraizamento teórico-metodológico. A análise revela, ainda, que a consolidação de uma formação comprometida com a superação do racismo demanda rupturas com concepções tecnocratas de formação docente, exigindo uma abordagem crítica, interseccional e historicamente situada da docência, em diálogo com as pedagogias da resistência e com os saberes produzidos pelo movimento negro brasileiro.

Palavras-chave: Educação para as Relações Étnico-Raciais; Formação inicial de professores; Pedagogia.

ABSTRACT

This study aims to analyze policies for initial teacher education focused on ethnic-racial relation education, based on the implementation of Law No. 10.396/03, in the Pedagogy undergraduate program at São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília campus. The research seeks to understand how the program has addressed the legal and political frameworks concerning African and Afro-Brazilian history and culture, particularly within the context of implementing the National Curriculum Guidelines for Ethnic-Racial Relations Education (DCNERER), as well as the extent to which these normative instruments have been effectively incorporated into the university’s pedagogical proposals, curricular content, and formative practices. The methodological procedures are qualitative in nature and guided by bibliographic and documentary research. The first stage of the study involves the analysis of theoretical frameworks associated with critical perspectives on ethnic-racial relations in the Brazilian context, especially within the field of education. In light of the contributions mobilized through the bibliographic review, the second stage employs a documentary corpus composed of legal documents – such as Law No. 10.639/03 itself, the National Curriculum Guidelines for Ethnic-Racial Relations Education (DCNERER), the National Plan for the Implementation of these Guidelines, the National Curriculum Guidelines for the Pedagogy undergraduate program, the four Political-Pedagogical Projects (PPPs) that structure the program under analysis, and, finally, a set of nine course syllabi that claim to address content related to ethnic-racial relations and the struggle against racism. The results indicate that the implementation of the legislation remains at an incipient stage, characterized by isolated initiatives that lack institutional systematization and theoretical-methodological grounding. The analysis further reveals that the consolidation of teacher education committed to overcoming racism requires ruptures with technocratic conceptions of teacher training, demanding a critical, intersectional, and historically situated approach to teaching, in dialogue with pedagogies of resistance and with the knowledge produced by the Brazilian Black Movement.

Keywords: Ethnic-Racial Relations Education; Initial Teacher Education; Pedagogy.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos discentes em relação à cor e gênero.....	92
Gráfico 2 – Distribuição dos discentes da pós-graduação em relação à cor e gênero.....	93
Gráfico 3 – Distribuição dos docentes por cor e gênero.....	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
CADARA	Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros
CASES	Coordenação da Administração do Ensino Superior
CESESP	Coordenadoria do Ensino Superior do Estado de São Paulo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEB	Conferência Nacional de Educação Básica
COPENE	Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros
CPPE	Comissão Permanente de Permanência Estudantil
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEMMA	Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
GEN	Grupo de Educadores Negros
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IIES	Institutos Isolados de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MJ	Ministério da Justiça
MMIJDH	Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos
MNU	Movimento Negro Unificado
MUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NUPE	Núcleo Negro da UNESP de Pesquisa e Extensão
ONU	Organização das Nações Unidas
PBQ	Programa Brasil Quilombola
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIMESP	Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior
PLC	Projeto de Lei Complementar

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNEERQ	Política Nacional de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPISES	Programa Paulista de Inclusão Social no Ensino Superior
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SIAFI	Sistema Integrado de Administração Financeira
TEN	Teatro Experimental do Negro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	16
INTRODUÇÃO.....	22
1. A EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE DISPUTA POLÍTICA, RACIAL E EPISTÊMICA.....	30
1.1 O Movimento Negro organizado no pós-abolição: estratégias políticas e a luta contra a exclusão racial no Brasil.....	36
1.2 A radicalidade política do Movimento Negro no campo das políticas públicas.....	43
2. MARCOS LEGAIS DA ATUAÇÃO NEGRA NA FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	54
2.1 A promulgação da Lei 10.639/03: entre disputas e avanços.....	55
2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER): sentidos, tensões e possibilidades.....	58
2.2.1 A centralidade do professor na implementação das DCNERER.....	65
2.3 O 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.....	72
3. A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DA UNESP, CAMPUS DE MARÍLIA.....	80
3.1 Da criação da UNESP às disputas de projeto universitário: entre os Institutos Isolados, a reforma universitária e os movimentos sociais.....	80
3.2 O Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília: entre permanências, ausências e reformulações curriculares.....	98
3.3 A presença e a ausência da Lei nº 10.639/03 nos Planos de Ensino do curso de Pedagogia.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS.....	150
ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA FFC/ UNESP (2007-2019)	158
ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA FFC/ UNESP (2020-Atual).....	161

APRESENTAÇÃO

Os estudos e reflexões presentes neste texto são frutos de uma trajetória de vida de uma professora negra da Educação Básica. De antemão, trago comigo o desafio de dedicar-se aos estudos das relações étnico-raciais, entrelaçando-os com as paixões e os dilemas que moldam discussões dessa natureza – especialmente em tempos em que a vigilância se torna necessária, para que não percamos os direitos e os avanços conquistados, ao longo de décadas de luta, nem deixemos escapar o que ainda não se materializou.

Não pretendo assumir uma busca pela neutralidade e pelo distanciamento entre o sujeito pesquisador e o objeto de sua pesquisa. Ao contrário de outras metodologias, o movimento que predestinou essa pesquisa foi outro. A minha trajetória como estudante e, posteriormente, como professora, antecedeu o objeto que agora investigo. Nesse sentido, me posiciono, tal como fez Abdias do Nascimento em sua obra *O Genocídio do Negro Brasileiro* (2016, p. 47) “[...] considero-me parte da matéria investigada. Somente da minha própria experiência de 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”.

Dessa forma, faço o exercício de resgatar as memórias e vivências da minha experiência escolar, as quais tanto materializam a nossa subjetividade. Realizar esse movimento exige coragem para recordar um passado, enquanto se carrega no bolso a utopia que nos impulsiona a reinventar o amanhã. Para além das perguntas feitas pelo IBGE e das provas externas da escola em que eu estudava quando jovem, ninguém jamais me perguntou sobre como eu me autodeclarava racialmente. Até que um dia, uma amiga da faculdade perguntou-me, com uma simplicidade inesperada, se eu me via como uma mulher negra. Aquela pergunta, aparentemente despretensiosa, gerou um vendaval de discussões no meu íntimo.

Naquele momento, os ventos eram outros. Estava em uma universidade pública, onde as discussões raciais começavam a se fazer presentes pela primeira vez. Participava de diversos grupos de estudantes e de militância negra, que me proporcionaram o contato com um conjunto de intelectuais negros que eram até então desconhecidos por mim. Foi nesse campo fértil de confluências que encontrei a coragem para recuperar as minhas memórias: da

minha família, do bairro em que morava, das escolas que frequentei e das minhas relações afetivas que estabeleci nesses e em tantos outros espaços.

Esse foi o meu primeiro movimento consciente de racializar o que me cercava. Quando deixei minha cidade natal e fui para uma universidade pública – um ambiente predominantemente branco, seja entre estudantes, docentes ou servidores – e, ao retornar para casa, me vi mais negra. Não bastou-me apenas sair da ilha para ver a ilha; foi necessário o encontro com uma intelectualidade negra, que me possibilitou enxergar aquela ilha com outras lentes de análise.

Perguntava-me o motivo de ter tido contato com as obras de Neusa Santos Souza, Abdias do Nascimento, Nilma Lino Gomes, Lima Barreto, Lélia Gonzales, entre tantos outros intelectuais negros e negras, somente após os vinte anos de idade. Perguntava-me o porquê de os meus professores da Educação Básica não possuírem, em suas metodologias pedagógicas, domínio algum sobre o tema da educação para as relações étnico-raciais – escolas estas que frequentei, com uma população de estudantes negros predominantemente presente.

Assim que me formei em Ciências Sociais, segui carreira docente na Educação Básica lecionando nas escolas estaduais da cidade de Marília e deparei-me com um passado já revisitado por mim. As escolas e os profissionais da educação ainda estavam mal preparados para lidar com situações de discriminação e racismo no interior da instituição e pouco dispostos a construir ações antirracistas no “chão da escola”. Essas experiências entrelaçadas me levaram a outra dúvida essencial: por que o tema sobre raça e racismo não era trabalhado de forma eficaz ao longo da formação dos estudantes? Por que apenas os professores negros, – e, na maioria das vezes, com formação em ciências humanas – eram os responsáveis por pensar e criar ações antirracistas na escola?

Encontrei muitas dificuldades ao me tornar professora: as precárias condições de infraestrutura das escolas, a sobrecarga, o desamparo que marcam o cotidiano dos educadores, as violências que atravessam as comunidades escolares e a constante desvalorização da educação enquanto projeto de formação crítica e cidadã. Mas, entre tantos desafios, algumas experiências me deixaram marcas profundas.

Enquanto educadora, me via profundamente tocada por estudantes pretos e pardos que, tantas vezes, tinham dificuldade de se enxergarem de forma potente. Licenciatura alguma havia me preparado para o que eu encontrava diante de mim. Nenhuma formação me preparou para ensinar jovens racializados a se verem como potentes também. O que eu imaginava saber

sobre educação, ali, não se sustentava como prática viva. A formação inicial de professores à qual tive acesso se configurava por um currículo técnico, recheado de textos científicos e discussões distantes – muito distantes – das reais necessidades da população negra que ocupava os bancos escolares.

Diante de tais experiências, precisei assumir algumas escolhas pedagógicas que eram possíveis dentro da realidade social e cultural minha e dos educandos. E o afeto foi a minha maior arma. Ao longo dos dias letivos, eu me dedicava a trabalhar a autoestima dos estudantes. Apresentava algumas referências literárias e artísticas que, até então, lhes eram desconhecidas. Juntos, conhecíamos personalidades negras que marcaram a história da humanidade. E, aos poucos, uma relação de carinho e confiança foi sendo tecida – como quem assiste, silenciosamente, uma flor desabrochar.

Durante a minha trajetória escolar como professora, assumi o papel de questionar a história única, aquela escrita pelos nossos colonizadores, e aponte os perigos que ela acarreta. Os perigos de narrar a história e a cultura de povos não ocidentais através de olhares impregnados de poder e preconceito. Como nos alerta Chimamanda Adichie em *O Perigo de uma História Única* (2019, p 23) “[...] comece a história com as flechas dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente [...]”.

Me via nadando contra a correnteza. Os materiais didáticos ainda insistiam em colocar o povo negro e indígena em um lugar de subalternidade, sendo mencionados apenas nos conteúdos sobre extermínio, escravidão e desigualdade social. A prática do epistemicídio era tida como questão de ordem no currículo. A disputa pelo currículo é, em sua essência, uma disputa pelo poder. E o poder, nesse contexto, se traduz na habilidade de contar repetidamente a história de determinados povos, até que ela se torne a história definitiva.

Nesse embate curricular, especialmente nos conteúdos disponibilizados nos materiais digitais para os anos finais da Educação Básica no estado de São Paulo, os corpos de homens brancos cisgêneros adultos passavam a definir a noção de humanidade, enquanto os africanos escravizados eram reduzidos à condição de escravos. Outro exemplo que me marcou profundamente, foi me deparar com o material digital da disciplina de história, voltado para os estudantes do Ensino Fundamental II, alegando que Luiza Mahin era fruto de um delírio e criação de Luiz Gama. Esses e muitos outros fragmentos, repetidamente reproduzidos nos manuais científicos, formam o imaginário coletivo do povo brasileiro.

Não apenas me vi nadando contra o currículo colonial imposto a nós, professores e educandos, como também me sentia só nessa travessia. Eram raríssimos os professores que possuíam uma visão crítica dos materiais didáticos que eram disponibilizados e que se posicionavam de forma antirracistas dentro da escola. Apesar da criação da Lei 10.639/03 e, posteriormente a criação da Lei 11.645/08, o ensino de culturas e histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas se apresentavam na escola somente em ações pontuais e atividades recreativas.

Não se trata de substituir o currículo existente por um outro de visão africana. Mas de reconhecer que o Brasil tem um encontro inevitável com a África. Como afirma o historiador Luiz Felipe de Alencastro (2019), entre 1550 e 1850, a cada 100 indivíduos entrados no Brasil, 86 eram africanos escravizados. O Brasil – que ostenta a maior costa atlântica do mundo – tornou-se o país com a maior população afrodescendente fora da África. A razão para estudar a história da África no Brasil é clara: nós somos, fundamentalmente, um povo formado por africanos.

Parte da ausência desses estudos e diálogos, justifica-se pela defesa de uma democracia racial no país, que compreende um estado de plena igualdade entre os cidadãos brasileiros, sem distinção de raça e etnia. Este mito assume diversos sentidos ao longo da história brasileira no último século, porém, a ideia de um povo mestiço acabou conformando um pensamento que, até hoje, dificulta o enfrentamento do racismo no Brasil.

Em formações continuadas e debates sobre as relações étnico-raciais, promovidas pela Diretoria de Ensino de Marília, percebi uma carência profunda entre os educadores da região. Em apresentações nos Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial, realizados pelo Ministério da Educação, em colaboração com as Secretarias Estaduais de Educação e o movimento negro, um número alarmante de professores brasileiros demonstrou não ter tido acesso a esses conteúdos em sua formação. Novamente, essas discussões me conduziram ao exercício de recuperar as memórias do meu processo de formação para a docência na universidade.

Relembrei que o meu primeiro contato que tive com as produções de intelectuais negros, principalmente de intelectuais negros brasileiros, se deu por meio dos grupos de estudos organizados pelos estudantes negros da universidade, como o Coletivo Diáspora Preta e o Núcleo Negro da UNESP Para Pesquisa e Extensão (NUPE), mas também pelos povos de terreiros, pela comunidade de sambistas da cidade e pelo movimento negro atuante nas redes

sociais. No entanto, não tive acesso a essas produções na grade curricular da licenciatura em Ciências Sociais. Perguntava-me o porquê da dificuldade de incorporar um currículo antirracista nos cursos de formação inicial de professores, mesmo após vinte anos de implementação da Lei nº 10.639/03, legislação que tornou obrigatória a inclusão do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis de ensino.

Quanto mais envolvida com a escola e com a promoção de uma educação voltada à valorização da história e da cultura africana nas escolas em que eu atuava, mais crescia em mim a necessidade de seguir estudando. Os desafios eram tantos e tão profundos, que precisei assumir, com honestidade, que minha formação como educadora ainda estava em curso – e que eu precisava continuar estudando. Foi então que comecei a frequentar novamente as reuniões do Núcleo Negro da Unesp de Pesquisa e Extensão (NUPE) e a participar ativamente das atividades promovidas pelo grupo.

Na época, desenvolvíamos uma pesquisa sobre os territórios negros na cidade de Marília. O grupo se dividiu em três frentes de trabalho e investigação: as expressões negras artísticas urbanas; professores negros e educação antirracista; e religiões de matrizes africanas. Ocupava-me da pesquisa sobre a atuação das religiões de matrizes africanas na cidade, por afinidade, por fé e por reconhecimento. Na época, eu era filha de uma casa de axé e me movia com grande interesse pelo mapeamento de outros terreiros.

Conseguimos uma entrevista com um pai de santo que mantinha um terreiro de nação Angola na cidade. Acreditei, em primeiro momento, que precisaria separar meu lado pesquisadora da minha vivência pessoal, de também frequentadora de uma casa de axé. Passamos o dia inteiro no terreiro, em profundo diálogo com o sacerdote. Ao final da visita, carregava comigo a sensação de ter falhado. Não consegui separar o objeto da pesquisa da minha própria condição humana.

Entre diálogos e momentos de escuta que tive com o Prof^o Dr. Andreas Hofbauer, compreendi que o que estava tentando fazer – essa cisão entre sujeito e objeto – era, nas condições em que nos encontrávamos, impossível. Ali, compreendi que a minha presença no campo não era uma interferência: era parte constitutiva da própria pesquisa. O campo já não era uma travessia geográfica, mas uma travessia íntima. Eu também era matéria viva daquilo que estudava.

Essa experiência foi fundamental para que eu assumisse a escolha de desenvolver uma pesquisa de mestrado na qual pudesse ocupar esse lugar híbrido – o de pesquisadora e,

também, o de sujeito da própria investigação. Após muitos diálogos encorajadores e momentos de escuta entre familiares e amigos, decidi prestar o processo seletivo para o mestrado. Em 2024, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Marília, com o projeto de pesquisa intitulado “Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação docente: Um estudo de caso no curso de Pedagogia da UNESP, campus de Marília”. A pesquisa, cujos desdobramentos serão apresentados nos capítulos seguintes, têm como objetivo analisar criticamente as políticas de formação inicial de professores para a educação das relações étnico-raciais, a partir da implementação da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), com foco no curso de Pedagogia da referida instituição.

INTRODUÇÃO

Elaborar práticas pedagógicas antirracistas, antissexistas e antidiscriminatórias é uma tarefa desafiadora. A nossa socialização em instituições como a igreja, a família, a escola, o Estado e outras, costumam reproduzir, silenciar e naturalizar situações racistas, sexistas e diversas outras formas de discriminação. Muitas instituições disseminam o discurso da democracia racial e privilegiaram os modos de ser, viver e conhecer eurocêntricos e hegemônicos que deslegitimam e inferiorizam povos e saberes negros e indígenas.

Assim como em outros espaços, as instituições de ensino continuam inviabilizando a cultura e a história de resistência dos negros no Brasil nos conteúdos escolares. Como defende Rayanne Silva (2021) em *A Lei 10.639/03 e o ensino de Sociologia: Uma análise sobre a presença do negro no livro didático “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia”* a presença do negro brasileiro nos conteúdos escolares está veiculada sob a ótica da escravidão, da fome, da miséria e da barbárie, destituindo importâncias históricas sobre a história da África, história de resistência e de lutas dos negros no Brasil.

Diante de tal cenário, o movimento negro brasileiro tem, há décadas, a educação como eixo central de sua agenda política. Desde a década de 1930, associações afro-brasileiras já reivindicavam o direito à escolarização da população negra, compreendendo a educação como instrumento fundamental de enfrentamento às desigualdades raciais. Nesse sentido, a atuação do movimento negro no período pós-abolição já evidenciava a construção de alternativas próprias de educação, instrução e alfabetização, voltadas à população afro-brasileira, em resposta às limitações e exclusões impostas pelo sistema educacional formal. Dentre essas ações, destaca-se a criação de agremiações negras, palestras, atos públicos, publicações de jornais, teatro, imprensa, eventos acadêmicos, manifestações públicas, formação de comitês de base e a formação de um movimento nacional de massa.

Apesar das medidas e ações¹ que vêm sendo encaminhadas com o intuito de reverter as desigualdades educacionais provocadas ao longo do processo de exclusão e discriminação

¹ Cotas para negros em algumas universidades; Programa Políticas da Cor; Prêmio CEERT educar para a Igualdade Racial; Programa do MEC Universidade na Diversidade; Programa de Ações Afirmativas em concursos e processos seletivos; disseminação de cursos pré-vestibulares para negros e socialmente vulneráveis, destacando-se a rede EDUCAFRO espalhada em todo o Brasil.

racial no Brasil, estudos² demonstram a diferença entre os anos de escolaridade de pretos e pardos quando comparados com os da população branca.

Tais índices demonstram que, apesar de todas as medidas e ações implementadas na educação ao longo dos anos – desde a ampliação de vagas no Ensino Fundamental até vagas reservadas no Ensino Superior – para a população negra acessar ensinamentos mais avançados, é preciso romper diversas barreiras que vão desde as discriminações sofridas no interior da escola, até as dificuldades socioeconômicas que interferem na continuidade dos estudos.

À face do exposto, diversos estudos foram realizados com o objetivo de evidenciar e compreender como se dá a formação educacional da população negra brasileira. Algumas pesquisas como as de Gomes (1995), Silva (1995), Cavalleiro (1999), dentre outras, foram desenvolvidas com o intuito de analisar os mecanismos internos de escolas que reproduziam a discriminação racial. Nessas investigações, foram identificados algumas reproduções racistas como: currículos escolares que não contemplavam de forma decente e íntegra a história e cultura da população africana e afro-brasileira; livros didáticos que veiculavam situações de preconceitos com relação aos negros, índios e mulheres; comportamentos inadequados e omissão de professores diante de situações de discriminação no interior das escolas; diferença no tratamento dado a alunos negros; vivência de preconceitos por parte de alunos e professores negros nas escolas, dentre outros (Santana, 2003, p. 20).

Em relação a esse aspecto, Pinto (1999), a partir dos resultados obtidos com pesquisa realizada nos cursos de licenciatura da cidade de São Paulo, sinalizou sobre a precarização da formação docente no campo das relações étnico-raciais e para o tratamento negativo dado às questões raciais nos cursos de magistério. Entretanto, faz-se necessário avançar no debate e não considerar somente este aspecto da problemática. Não podemos duvidar que a formação inicial e a formação continuada possuem um papel essencial no desenvolvimento profissional, mas é fundamental compreender como os professores percebem as relações raciais ao seu entorno e de que modo suas trajetórias podem estar relacionadas com essas formas de pensar a educação e a questão racial.

Os silenciamentos e as omissões presentes nas condutas desses profissionais podem significar a insegurança em abordar a temática e, também, pode exemplificar a pouca

² Estudos importantes nessa linha foram realizados por Hasembalg (1979); Rosemberg (1988); Pinto (1988); Silva (1987); Barcelos (1993).

importância dada à questão racial no Brasil, posicionamento que contribui para o agravamento da discriminação racial a que os alunos e demais profissionais da educação estão submetidos.

Ao pensar sobre a formação de professores, se pensa também a educação como processo de construção, de apropriação de capacidades de organização e intervenção social, objetivando prática e teoria consciente e crítica dos grupos discriminados sobre os seus processos de libertação. A formação do sujeito histórico não é e nem pode ser exclusividade da escola. A luta pela constituição do processo identitário abrange todos os campos de ação e intervenção com os quais os sujeitos dialogam com o mundo.

Para tanto, a escola também pode ser considerada como espaço para descolonizar o pensamento, combatendo as dinâmicas de colonialidade nos currículos, materiais didáticos, estrutura organizacional, nas relações e práticas cotidianas, a partir de processos formativos que coloquem em pauta os temas raciais (Souza, 2020).

Diante da destituição de sentidos presente no modelo de escola atual, é essencial discutir e viabilizar propostas concretas de mudança da mentalidade escravista presente na nossa sociedade, fomentar projetos que visam a erradicação do preconceito, da discriminação e do racismo nas escolas e sociedade, e a implementação de políticas públicas para a melhoria das condições básicas de vida.

É preciso ir mais além e investir na Educação Básica, tanto em políticas de formação permanente de educadores, quanto na formação inicial nas universidades. Do ponto de vista legislativo, um avanço qualitativo já foi dado, sobretudo com a Lei 10.639/03, com o Parecer CNE/CP n.º 03/04 e a Resolução CNE/CP n.º 01/04 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Entretanto, pesquisas e estudos anteriores sobre a implementação da Lei mostram a grande dificuldade dos sistemas de ensino e das escolas em realizar práticas efetivas e radicais como sugere o texto legal. Esse cenário confirma ainda mais a relevância e urgência de investimento de recursos públicos para construir políticas e práticas não só para os processos de formação inicial, mas também para a formação continuada dos professores e demais profissionais da educação.

Diante da necessidade de repensar os antigos processos de formação e de revelar as novas demandas que surgem diante dos princípios, avanços e perspectivas das políticas públicas governamentais, em especial as políticas públicas sobre a Educação das Relações

Étnico-Raciais, esta pesquisa busca questionar como o curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Marília, lida com os marcos legais e políticos que tratam da história e cultura afro-brasileira, em especial no contexto de promulgação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). O problema central da pesquisa desdobra-se também em questões secundárias, como: Quais são as abordagens curriculares adotadas no curso de licenciatura para atender às demandas da lei? Como esta formação inicial promove o desenvolvimento de competências pedagógicas e culturais para a sua efetivação?

Como hipótese inicial, compreendemos que os desafios para construção de uma educação antirracista, emerge de mecanismos legais, pedagógicos, administrativos e políticos na qual a sociedade está submetida, que foram e ainda são adotados pelos sistemas educacionais para silenciar a produção teórica de intelectuais negros(as). Entretanto, cabe ressaltar que a consolidação da Lei 10.639/03 desfaz com a ideia de subordinação racial no campo das teorias e práticas educacionais, e propõe a reconceitualização das relações étnico-raciais na educação e na sociedade brasileira.

Perante o exposto, o objetivo deste trabalho é analisar as políticas de formação inicial de professores para a educação para as relações étnico-raciais, a partir da implementação da Lei n.º 10.639/03, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Marília. O objetivo do trabalho também se desdobra em verificar a existência – ou a ausência – de componentes curriculares voltados para o cumprimento da Lei, assim como verificar a existência de políticas em fase de implementação e adesão.

Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos utilizados na investigação da presente pesquisa caracterizam-se por sua natureza qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, orientados pela perspectiva crítica no campo das políticas educacionais e da formação de professores. Segundo Marconi e Lakatos (2017, p. 63), “[...] a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, teses etc”.

A primeira fase da pesquisa consistiu no levantamento bibliográfico e documental que contempla a análise realizada nos repositórios institucionais do Banco de Teses e Dissertações da Capes e na Scielo - Scientific Electronic Library Online, a partir dos descritores “Formação Inicial de Professores para Educação para as Relações Étnico-raciais”, “Formação docente e as Relações Étnico-Raciais” e “Pedagogia e a Lei nº 10.639”.

A metodologia também está considerando o que aqui chamaremos de “interpretação crítica sobre as relações-raciais”: um conjunto de perspectivas teóricas propostas por estudiosos(as) das relações étnico-raciais, em especial sobre o contexto brasileiro, como: Lélia Gonzalez (1982); Miguel Arroyo (2003, 2025); Sueli Carneiro (2005, 2023); Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (2005); Kabengele Munanga (2006); Petrônio Domingues (2007, 2008); Nilma Lino Gomes (2012, 2017, 2020, 2023); Cida Bento (2022); Bárbara Carine (2023); Aristide Oliveira (2025) e outros.

Já a opção pela pesquisa documental, justifica-se pela centralidade que os documentos normativos e institucionais assumem na formulação, orientação e operacionalização das políticas públicas voltadas à educação das relações étnico-raciais, bem como na organização curricular dos cursos de formação docente.

O corpus documental da pesquisa é composto por documentos legais como a Lei nº 10.639/03; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER); o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia; os quatro Projetos Político-Pedagógico (PPPs) que constituem o curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília; e um conjunto de nove Planos de Ensino de disciplinas do referido curso que afirmam contemplar conteúdos relacionados às relações étnico-raciais e ao enfrentamento do racismo.

A análise dos documentos não se restringiu apenas na descrição de seus conteúdos, mas buscou compreendê-los como produções históricas e políticas, atravessadas por disputas de sentido, intencionalidades institucionais e relações de poder. Nesse sentido, os documentos foram tratados como fontes que expressam tanto avanços normativos quanto limites estruturais na implementação do ensino de cultura e história africana e afro-brasileira no âmbito da formação inicial de professores.

Para compor o instrumento de análise da pesquisa, foi elaborado um protocolo de análise documental estruturado em seis categorias, que orientou a leitura sistemática dos conteúdos legais. Esse protocolo contemplou:

- I. a fundamentação político-normativa dos documentos, observando o reconhecimento do racismo como problema estrutural e a explicitação de compromissos institucionais;
- II. as concepções sobre identidade e cultura mobilizada nos documentos legais voltados para a educação das relações étnico-raciais, identificando abordagens ora essencialistas ora multiculturais;
- III. o lugar atribuído à formação docente, especialmente no que se refere às competências, saberes e responsabilidades formativas relacionadas às relações étnico-raciais ao longo da história do curso de Pedagogia da UNESP, campus de Marília;
- IV. a formulação de medidas para o desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais e o ensino da história e da cultura afro-brasileira explícitas nos Projetos Políticos-Pedagógicos do referido curso;
- V. a incorporação de conteúdos indicados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) nos planos de ensino das disciplinas, com atenção aos objetivos, conteúdo, metodologia e bibliografia básica e complementar;
- VI. os silêncios, ausências e contradições presentes nos textos documentais.

Esse percurso metodológico permitiu evidenciar os limites e potencialidades da institucionalização da Lei nº 10.639/03 e da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) no curso de Pedagogia analisado, bem como explicitar as distâncias existentes entre a legislação educacional e sua efetiva incorporação na formação inicial de professores.

Dessa maneira, em um contexto histórico marcado pelo mito da democracia racial, que silenciou desigualdades e dificultou o enfrentamento do racismo, a pesquisa apresenta importância significativa no campo da educação ao identificar os avanços e as fragilidades na formação inicial de professores. Os resultados apontados na pesquisa podem subsidiar propostas de políticas educacionais mais eficazes para a formação docente, reforçando a

relevância das ações afirmativas e da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Ao promover uma formação docente mais alinhada às demandas da Lei nº 10.639/03, o estudo pode contribuir para a reformulação de práticas pedagógicas que preparem melhor os futuros professores para trabalhar com diversidade étnico-racial, em especial nos contextos de escolas públicas, quilombolas e indígenas.

As conclusões também podem servir de base para que outras universidades e cursos de formação docente revisem suas abordagens curriculares e pedagógicas, como também para a ampliação do conhecimento acadêmico sobre a educação para as relações étnico-raciais, fortalecendo um campo de estudo ainda em construção.

A pesquisa está estruturada em três capítulos principais, os quais se desdobram em sub capítulos. Para cumprir esse propósito, o primeiro capítulo estabelece as bases históricas e conceituais que justificam a urgência da Lei nº 10.639/03. Inicia-se contextualizando a educação brasileira como um território de disputa entre a dominação colonial e os movimentos de resistência por parte das populações nativas e negras, onde a opressão e o silêncio foram institucionalizados. A discussão prossegue explorando como o racismo e a discriminação se manifestam na sociedade brasileira, utilizando o conceito de *Dispositivo de Racialidade* de Sueli Carneiro (2005), que consolida a hegemonia da branquitude e promovem o *epistemicídio* – a anulação dos saberes africanos e afro-diaspóricos. Em contrapartida, os sub capítulos dessa seção detalham a trajetória do movimento negro organizado no pós-abolição, desde suas estratégias assimilacionistas iniciais até a ruptura e radicalidade política frente ao mito da democracia racial, transformando o racismo em pauta de políticas públicas.

O segundo capítulo dedica-se a análise detalhada dos principais marcos legais que transformaram as reivindicações do Movimento Negro em políticas de Estado. Examina-se o longo e desgastante processo de promulgação da Lei nº 10.639/03. Em seguida, analisam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), que asseguram o caráter de reparação e reconhecimento da política curricular. O subcapítulo 2.2.1 ainda apresenta as tensões, limites e possibilidades desses marcos, enfatizando a centralidade do professor e a necessidade de romper com a lógica tecnocrata de formação. Por fim, o capítulo investiga o Plano Nacional de Implementação das DCNERER, um guia político-pedagógico fundamental para assegurar a efetivação da lei.

O terceiro e último capítulo concentra-se na investigação de documentos normativos do curso de Pedagogia da UNESP, campus de Marília, visando compreender como a legislação antirracista foi – ou não – institucionalizada. Inicialmente, apresenta-se o percurso histórico da UNESP, desde a criação dos Institutos Isolados, marcados por uma estrutura de poder oligárquico e conservadora, até a implementação das políticas de ações afirmativas para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas (PPI). Posteriormente, o foco se volta para o curso de Pedagogia, analisando a trajetória do curso frente às alterações curriculares, assim como a presença e a ausência da Lei nº 10. 639/03 em seus quatro Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e nos Planos de Ensino de disciplinas que declaram discorrer sobre a temática racial.

1. A EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE DISPUTA POLÍTICA, RACIAL E EPISTÊMICA

A História do Brasil e, guardadas as devidas particularidades, da América Latina (Van Dijk, 2008), vem sendo em demasiadas proporções a história da vontade de dominação por parte das elites e do movimento de resistência por parte das camadas populares, nativas e negras.

Há um antigo provérbio árabe que diz que existem duas maneiras de se matar um povo: a primeira é pela força, a segunda é pelo silêncio. Analisando a presença da população afrodescendente e indígena na construção do Brasil, podemos afirmar que ambas as estratégias foram estabelecidas de forma combinada.

Nessa conjuntura, a escravização promoveu uma eliminação pela força da lei, ao negar a humanidade de diferentes populações africanas, nomeando-as como negros, escravos, mercadorias vazias de humanidade. Concomitantemente, estabeleceram-se ideologias racistas de dominação que, sustentadas por estereótipos, fomentaram preconceitos e discriminações, constituindo um vasto aparato de invisibilidade capaz de encobrir a “anterioridade histórica” (Foe, 2013) que antecede o continente africano, seus povos e civilizações.

Opressão e silêncio foram institucionalizados durante todo o processo de constituição do Brasil e de seu povo. Dialeticamente, resistência e dominação disputam o território da produção material e imaterial do construto Nós e Eles (Van Dijk, 2008, p. 18). Nós, os colonizadores, os políticos, as elites, os detentores do saber, os proprietários do direito de decidir; por outro lado, Eles, os colonizados, as camadas populares, os que não tem história e nada têm a ensinar. Nesse sentido, [...] “ênfatisam os aspectos positivos do Nós, do grupo de dentro; enfatizam os aspectos negativos do Eles, do grupo de fora [...]” (Van Dijk, 2008, p. 18-19).

Os limites entre o Nós e Eles foi incansavelmente disputada, dilacerada, delimitada e limitada, num combate corpo a corpo, mediada por relações de poder, dominação e sujeição, enfrentadas pela capacidade ativa de resistência, reestruturação e crescimento em resposta à violência e ao desafio.

No livro *Dispositivo da Racialidade* (2023), Sueli Carneiro analisa como o racismo e a discriminação racial, em suas múltiplas práticas, estruturam e se manifestam na sociedade brasileira. Para isso, a autora fundamenta-se nos conceitos de dispositivo e biopoder, de

Michel Foucault (1979; 2020), e na teoria do Contrato Racial, do filósofo afro-americano Charles Mills (1997), para desenvolver a noção de dispositivo de racialidade. Segundo Carneiro, a racialidade constitui “uma noção produtora de um campo ontológico, um campo epistemológico e um campo de poder, conformando, portanto, saberes, poderes e modos de subjetificação cuja articulação constitui um dispositivo de poder” (Carneiro, 2023, p. 44). Esse dispositivo é composto por um conjunto diverso de elementos, como as leis, discursos, instituições, enunciados científicos, proposições filosóficas e organizações arquitetônicas, abrangendo tanto o dito e o não dito.

Embora o dispositivo de racialidade adquira um corpo específico a partir do século XVIII, a autora identifica suas raízes no colonialismo, entendendo-o como um pacto entre indivíduos brancos que fundamenta a supremacia branca em escala global. Esse pacto, interpretado por Mills (1997) como contrato racial, constitui um acordo tácito entre os racialmente hegemônicos, que transforma os não brancos em objetos de subjugação. Dessa forma, o contrato racial emerge como um componente estruturador do dispositivo de racialidade, consolidando a exclusão e a subalternização das populações negras e garantindo a hegemonia da branquitude nos espaços de poder.

Esse pensamento, nos leva aos dizeres de Santos (2010):

As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que o “outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro. Ou seja, nem o conceito de inclusão abarca esse Outro do outro lado do abismo (p. 31-32; grifos nossos).

Em sociedades multirraciais com passado escravocrata como o Brasil, a raça se constitui um elemento estrutural na formação das classes sociais. O dispositivo de racialidade opera na intersecção entre raça e classe, de modo que as desigualdades econômicas se entrelaçam às hierarquias raciais. Essa fundamentação teórica apresenta como essa dinâmica transforma a pobreza em “condições crônicas da existência negra, na medida em que a mobilidade de classe se torna controlada pela racialidade” (Carneiro, 2023, p. 58). Como consequência, a população negra enfrenta severas restrições para ascender economicamente e ocupar espaços de poder, permanecendo majoritariamente nas camadas mais baixas da sociedade. Diante desse cenário, observa-se uma tendência à busca por estratégias individuais de mobilidade social, em detrimento de projetos coletivos de emancipação.

No Brasil pós-abolição, o dispositivo é incorporado ao imaginário colonial para produzir procedimentos de subalternização e exclusão da população negra, entendendo-a como incapaz de acompanhar o processo de industrialização nacional e promovendo o branqueamento no país pelo incentivo à imigração de mão de obra europeia.

Na mesma direção, Sueli Carneiro (2005, p. 96) empresta o conceito de *epistemicídio* de Boaventura de Sousa Santos e aponta que este constitui-se “[...] num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos grupos dominados” (2005, p. 96). Esse epistemicídio, organiza-se no *modus operandi* do empreendimento colonial como aparato global de destruição de corpos, mentes e espírito, tornando possível a destituição da civilização do outro.

Ao desprezar a racionalidade negra, o epistemicídio promove a anulação dos saberes africanos e afro-diaspóricos, inviabilizando a posição do sujeito negro como detentor e produtor de conhecimento. Nesse processo, o negro é reduzido à condição de objeto de estudo, enquanto a supremacia intelectual branca se consolida como única referência epistêmica legítima.

A rejeição ao protagonismo negro na construção do Brasil manifesta-se na marginalização da história da população negra tanto na narrativa oficial da formação nacional quanto na própria história da educação brasileira. Esse apagamento configura espaços de interdição e silêncio em relação às experiências dessa população na produção de saberes emancipatórios e na sistematização de conhecimentos. Assim, a educação hegemônica abdica de um processo formativo que reconheça esses sujeitos em sua integridade, reduzindo-os a meros “*cogitos incorpóreos*”.

A pedagogia e a escola moderna são frutos de uma ciência que incorpora e privilegia todo um conjunto de racionalidades, que aqui compreendemos como o cognitivismo, o cientificismo, a concepção do progresso como forma central do desenvolvimento humano, o conhecimento adquirido através das fases evolutivas e a valorização do conhecimento científico como único e universal. Esse processo é feito por meio da efetivação do conhecimento-regulação nos currículos, nos métodos de ensino e na avaliação onde encontramos o predomínio dos conteúdos científicos e do conceito de mérito (Gomes, p. 133, 2017).

Segundo Santos (2002), o sistema escolar é um bom exemplo para analisar a crise no processo de regulação-emancipação e nos conhecimentos produzidos por eles. O conhecimento regulatório busca reduzir toda diferença a um mesmo padrão e ordem, e a escola, principalmente, a pública, se construiu historicamente enquanto uma instituição reguladora marcada por regras, normas, códigos e ordem, pelo cognitivismo, pela divisão dos conteúdos, pela defesa do conhecimento científico como única e privilegiada forma de saber e pelo disciplinamento dos corpos. Apesar disso, a escola pública é o resultado de uma luta popular por direito à educação que é entendida como parte do processo de emancipação social. Compreende-se, portanto, que a escola pode ser tanto um espaço de reprodução do racismo quanto de resistência e transformação social.

Mesmo com o histórico de se constituir com base na ação dos movimentos sociais desde os anos de 1950 e 1960, a escola se esquece de que é a instituição que mais recebe corpos marcados pela desigualdade sociorracial. Corpos diversos, porém, discriminados pelas suas gênesis. Corpos marcados por imagens quebradas, nos dizeres de Miguel Arroyo (2005).

Somando-se às análises de Boaventura de Sousa Santos (2002; 2010), Nilma Lino Gomes (2020) revela a manutenção de padrões coloniais e eurocêntricos de mundo e de conhecimento científico no currículo escolar:

A colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o domínio colonial, as suas amarras persistem. Nesse processo, existem alguns espaços e instituições sociais nos quais ela opera com maior contundência. As escolas de educação básica e o campo de produção científica são alguns deles. Nele, a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio do currículo (p. 227, 2020).

A análise dos autores citados caminham para o entendimento de que o currículo das escolas da Educação Básica, têm contribuído para a manutenção de padrões coloniais e eurocêntricos e não para a sua transformação. Neste sentido, acabam por reproduzir o racismo e comprometer a aprendizagem e a permanência das crianças e jovens negros.

A fragilização da racionalidade e o sequestro da capacidade de aprender, conforme argumenta Carneiro (2023), explicam, em grande medida, os números e indicadores de levantamentos diversos, que demonstram a existência de desigualdades acentuadas entre pessoas brancas e negras (pretas e pardas). Nesta direção, Fúlvia Rosemberg e colaboradoras realizaram uma série de estudos (Rosemberg, 1987; 1990; 1991; 1995; Rosemberg; Pinto; Negrão, 1986; Rosemberg; Pinto, 1987; 1997) com ênfase na participação da população negra

nos bancos escolares, buscando analisar frequência, permanência e distribuição espacial na rede escolar do estado de São Paulo.

Segundo as pesquisadoras, o cenário da década de 90 indicava que crianças negras apresentavam taxas de repetência superiores às de crianças brancas. As pesquisas também demonstraram que crianças negras evadiram da escola com maior frequência e em idades mais precoces, além de vivenciarem mais episódios de afastamentos e retornos ao ambiente escolar. Dessa forma, constatou-se que a trajetória de crianças negras é mais instável e sujeita a maiores interferências quando comparado à de crianças brancas. Tais dificuldades indicam a fragilidade do sistema escolar em manter crianças negras assíduas no sistema escolar, enunciando, conforme Santos; Pinto; Chirinéa (2018, p. 3) “a conflituosa relação estabelecida entre crianças negras e os parâmetros sustentados pelo sistema educacional”.

Já no primeiro ano do novo milênio, os dados sobre a participação de brancos e negros nos diferentes níveis de escolarização apontaram que, no que se refere a educação infantil, 10,3% das crianças brancas de 0 a 6 anos tinham acesso à escola, ao passo que as crianças negras correspondiam a 17,8% (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2000, *apud* Santos; Pinto; Chirinéa, 2018).

No período subsequente, os dados coletados pelo PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) no período de 2004 a 2012, a população negra apresentou taxas de matrículas superiores à de brancos no Ensino Fundamental. No entanto, em relação à faixa do Ensino Médio, observou-se uma queda acentuada da frequência líquida na média brasileira. Ao observar os dados desagregados por cor/raça, é possível notar a diferença da frequência nessa etapa da Educação Básica. Enquanto 63,7% da população branca possuía frequência assídua, somente 49,3% da população negra frequentavam o Ensino Médio.

Ao analisarmos as últimas pesquisas acerca da ocorrência de analfabetismo no Brasil entre diferentes grupos raciais, foram observadas as maiores taxas entre a população negra e indígena. Entre analfabetos absolutos até 24 anos, 7,1% são negros, 13% são indígenas, 2,4 são brancos e 1,9 são amarelos (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022).

Informações mais recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua, 2023) revelam que, entre os nove milhões de pessoas que não frequentavam a escola, 70,6% eram pretas e pardas. Ao analisar a faixa etária de 14 a 29 anos, o estudo apontou que para 53,4% dos homens, o principal fator de abandono escolar foi a necessidade de trabalhar, seguido pela falta de interesse nos estudos (25,5%) e a gravidez

(23,1%). Esses dados evidenciam que jovens negros são sistematicamente excluídos do ambiente escolar, seja pelo comprometimento de sua autoestima intelectual, seja pela ausência de condições materiais que lhes permitam dedicar-se integralmente aos estudos. Como consequência, suas possibilidades de mobilização social tornam-se severamente limitadas.

Esse conjunto de indicadores esboçam a situação de desigualdade verificada ao longo das décadas para o acesso e a permanência de brancos e negros nos diferentes níveis do ensino brasileiro. Conforme indicam os estudos de Santos; Pinto e Chirinéa (2018), à medida que se avança nos níveis de ensino, menor é a presença da população negra. A constatação deste cenário suscitou nas últimas décadas, a reivindicação e a defesa de políticas públicas que pudessem mitigar e combater as desigualdades raciais presentes na educação.

Em busca da superação do racismo e pela construção da emancipação social no Brasil e na diáspora africana, os movimentos sociais se tornam fundamentais nas lutas emancipatórias e pela democracia ao produzirem e articularem outros saberes. Assim, os parâmetros tradicionais e pretensiosamente universalistas de educação passaram a ser discutidos por entidades do poder público, uma vez que a constituição da educação no Brasil foi fortemente marcada por estruturas coloniais e eurocêntricas, que marginalizaram as produções filosóficas, culturais e epistemológicas da população negra.

Esses movimentos sociais, conforme defende Nilma Lino Gomes (2017):

[...] Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais. Muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento (p. 17).

Desde o período colonial, até os dias atuais, destacamos o movimento negro como um dos principais agentes de resistência ao racismo estrutural presente na sociedade. Ao longo de sua trajetória, este movimento foi responsável por uma produção de conhecimento que se coloca contra os processos de colonização que permanecem na América Latina e no mundo. Questionam os processos de colonização do poder, do ser e do saber presentes nas estruturas, no imaginário social e pedagógico latino-americanos e de outras regiões do mundo (Gomes, 2017).

É fundamental reconhecer que, sem o papel do movimento negro brasileiro, em suas diversas manifestações de saberes e de formas de organização, grande parte do conhecimento atual sobre as questões raciais e a diáspora africana poderia ter sido apagado pelo processo de

epistemicídio. Os saberes desenvolvidos a partir de uma perspectiva crítica e emancipatória não teriam sido convertidos em reivindicações que, ao longo do tempo, se transformaram em políticas públicas implementadas nas primeiras décadas do século XXI.

O perfil étnico-racial no Brasil no século XXI é consideravelmente mais diverso do que em séculos anteriores. Embora os desafios e as adversidades sejam substanciais, e ainda haja um longo caminho a percorrer na luta pela democracia e pelo fim do racismo, do capitalismo e do patriarcado, é imprescindível que, em momentos como o atual, se valorize as conquistas já alcançadas. Nessa perspectiva, é necessário reconhecer o protagonismo dos negros e das negras, que representam mais da metade da população do país e desempenham papel crucial na construção e desenvolvimento da nação.

1.1 O Movimento Negro organizado no pós-abolição: estratégias políticas e a luta contra a exclusão racial no Brasil

O movimento negro conquistou um espaço de excelência ao trazer o debate sobre o racismo para a esfera pública, investigando as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades sociais. Ao comparar o movimento negro com outros movimentos sociais que emergiram no mesmo período, Cardoso (2002) identifica sua especificidade na construção de uma outra interpretação histórica para se compreender a realidade da população negra e sua relação com a diáspora africana.

As reflexões de Ilse Scherer-Warren caracterizam os movimentos sociais como um “grupo mais ou menos organizado, sob uma liderança determinada ou não; possuindo programa, objetivos ou plano comum; baseando-se numa mesma doutrina, princípios valorativos ou ideologias; visando um fim específico ou uma mudança social” (Scherer-Warren, 1987, p. 13 *apud* Domingues, 2007, p. 2). No entanto, o que pode ser considerado enquanto movimento negro?

O conceito de movimento negro abarca diversas formas de organização e articulação política da população negra na luta contra o racismo e em defesa de uma sociedade mais equitativa e plural. O conceito atribuído por Joel Rufino define que:

(...) todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros (...). Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como “clubes de negros”], artísticas [como os inúmeros grupos de

dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos “centros de pesquisa”] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e ‘folclóricos’ - toda essa complexa dinâmica, ostensiva e encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro (1994, p. 157).

Essa definição de movimento negro proposta pelo autor compreende o movimento como o conjunto de entidades, práticas e ações fundadas e protagonizadas por pessoas negras, em diferentes contextos históricos da vida social, permitindo uma perspectiva histórica de longa duração, de modo múltiplo e, muitas vezes, não institucionalizado.

No entanto, Petrônio Domingues (2007) parte de uma análise historiográfica distinta ao argumentar que a definição só faz sentido do ponto de vista político, uma vez que o movimento negro “é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural” (p. 02).

A definição proposta por Petrônio Domingues encontra consonância no pensamento de Nilma Lino Gomes, onde a autora define o movimento negro como:

Os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e das culturas negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade (2017, p. 24).

Dessa maneira, este movimento não busca estabelecer, de forma romântica, a relação entre os negros brasileiros e tampouco a ancestralidade africana. Seu objetivo é reconhecer os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como parte integrante da diáspora africana. Para ser caracterizado enquanto movimento negro, um coletivo deve adotar, em suas ações, uma postura explícita de combate ao racismo, sem negar ou recuar diante dos enfrentamentos impostos por uma sociedade racista, hierarquizada, capitalista e patriarcal.

A centralidade conferida pelo movimento negro à raça como construção social, possibilitou o desvelamento de seu papel no contexto das relações de poder, desafiando visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, suas histórias, culturas, práticas e conhecimentos. Dessa forma, o movimento questiona o mito da democracia racial³ e

³ Trata-se da concepção segundo a qual o Brasil constituiria uma sociedade isenta de preconceitos e discriminações raciais. No artigo “*O abolicionismo transatlântico e a memória do paraíso racial brasileiro*” (1996), Célia de Azevedo analisa as impressões de diversos teóricos a respeito da construção da imagem do país

ressignifica a identidade negra, retirando-a do lugar de inferioridade racial historicamente imposto. Ao fazê-lo, reinterpreta a raça como um fator determinante na organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (Domingues, 2007, p. 102).

Ao analisar historicamente o papel do movimento negro como sujeito político produtor e produto de experiências sociais, Domingues (2008) destaca que o período pós-abolição da escravatura, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889, foram marcos decisivos para o futuro dos negros brasileiros. O reconhecimento da cidadania plena era um dos principais anseios dessa população, e, nesse contexto, a luta pelo acesso à educação tornou-se uma de suas principais prioridades.

Dentre as principais reivindicações do movimento, a educação ocupa um campo prioritário em sua agenda política, uma vez que, o analfabetismo e a lenta inserção da população negra nas escolas oficiais constituíram-se um dos problemas estruturais que dificultam sua participação no mundo do trabalho. A educação, historicamente negada a essa população, assume para esses coletivos a dimensão de um direito social fundamental e também instrumento de valorização da história e da presença ativa nos negros e negras na construção do país. Assim, por meio de suas principais lideranças e militâncias, o movimento negro elegeu a educação como um território estratégico para a intervenção política e a emancipação social.

Em razão da persistência das estruturas coloniais do passado, o movimento negro, por meio de suas diferentes perspectivas, foi capaz de produzir saberes emancipatórios sobre a raça e as condições de vida da população negra. De acordo com Domingues (2007), a trajetória histórica do movimento negro pode ser compreendida em três fases de mobilização racial negra no país.

A primeira fase de organização do movimento negro compreende o período da Primeira República ao Estado Novo (1889-1937). Após a abolição da escravatura, o novo sistema político não assegurou condições materiais e simbólicas para a inserção da população negra na sociedade de classes. A marginalização dos povos da diáspora africana no pós-abolição não se deu de forma isolada ou circunstancial, mas como resultado de um

como um suposto paraíso racial. A expressão “democracia racial” passou a ser utilizada, especialmente a partir da década de 1950, por políticos, intelectuais e ativistas, com o intuito de designar um ideal de convivência inter-racial e um compromisso político voltado à inclusão da população negra no projeto de modernização do Brasil. Entre os autores que mais se destacam na formulação e na difusão desse cenário estão Charles Wagley, com a obra *“Races et classes dans le Brésil rural (1952)”*, e Gilberto Freyre, com *“O Brasil em face das Áfricas negras e mestiças” (1962)*.

conjunto articulado de exclusões estruturais. No plano político, as limitações impostas ao sufrágio e às demais formas de participação cívica impediram a população negra de acessar os espaços formais de decisão, esvaziando sua condição de cidadania no recém regime republicano. A exclusão de participação do sistema político que se pretendia universal, contribuíram para a manutenção de um sistema político seletivo e racializado.

Já no âmbito social e psicológico, a difusão das doutrinas do racismo científico e a teoria do branqueamento produziu efeitos profundos na construção de hierarquias raciais, legitimando a inferiorização da população negra e naturalizando sua exclusão dos espaços de prestígio social. Esses discursos operaram políticas estatais e práticas institucionais discriminatórias, como também incidiram sobre os processos de subjetivação, reforçando estigmas e limitando as possibilidades de reconhecimento social (Andrews, 1991).

A preferência sistemática por imigrantes europeus no mercado de trabalho aprofundou as desigualdades raciais no plano econômico, consolidando um modelo de desenvolvimento excludente ao relegar a população negra a condições de trabalho precárias, informais ou mal remuneradas.

Com objetivo de reverter esse quadro de marginalização, os egressos da escravidão e seus descendentes fundaram dezenas de grupos de mobilização racial negra no Brasil. Compostos em grêmios, clubes, associações e centros cívicos, essas organizações iniciais possuíam características assistencialistas, recreativas e culturais, tendo como base de formação “determinadas classes de trabalhadores negros, tais como: portuários, ferroviários e ensacadores, constituindo uma espécie de entidade sindical” (Domingues, 2007, p. 4). Na cidade de Pelotas e São Paulo, havia associações formadas estritamente por mulheres negras, como a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (1908) e a Sociedade Brinco das Princesas (1925).

Simultaneamente, a imprensa negra desempenhou um papel fundamental nesse processo, funcionando como um instrumento educativo que não apenas difundia conhecimentos sobre raça, mas também promovia reflexões sobre os próprios caminhos da população negra em direção à integração social da época.

Em São Paulo, o primeiro desses jornais foi A Pátria, de 1899, tendo como subtítulo *Orgão dos Homens de Cor*. Outros títulos também foram publicados nesta cidade: *O Combate*, em 1912; *O Menelick*, em 1915; *O Bandeirante*, em 1918; *O Alfinete*, em 1918; *A Liberdade*, em 1918; e *A Sentinela*, em 1920. No município de Campinas, *O Baluarte*, em 1903, e *O Getulino*, em 1923. Um dos principais jornais desse período foi o *Clarim da Alvorada*, lançado em 1924, sob a direção de José Correia Leite e

Jayme Aguiar. Até 1930, contabiliza-se a existência de, pelo menos, 31 desses jornais circulando em São Paulo. [...] Surgiram jornais desta mesma natureza em outros estados, como a *Raça* (1935), em Uberlândia/MG, o *União* (1918), em Curitiba/PR, *O Exemplo* (1892), em Porto Alegre/RS, e o *Alvorada*, em Pelotas/RS. Este último – publicado com pequenas interrupções de 1907 a 1965 – foi o periódico da imprensa negra de maior longevidade no país (Domingues, 2007, p. 5).

Esses jornais constituíam veículos de denúncia das mazelas vividas pela população negra no âmbito do trabalho, da segurança pública, da educação, da saúde e da habitação, tornando-se uma forma de comunicação estratégica para se pensar e construir soluções concretas para os dilemas produzidos pelo racismo no país. No entanto, nesta fase o movimento negro organizado não dotava de um programa político mais explícito, com projeto ideológico definido.

Na década de 1930, o movimento negro intensifica sua organização com a fundação, em 1931, da Frente Negra Brasileira (FNB), em São Paulo. Configurando-se como uma das mais expressivas organizações políticas do movimento negro, a FNB possuía a educação e a organização da vida familiar como bandeiras centrais de luta e resistência contra a marginalização e o racismo. Dessa maneira, o discurso racial dessa importante organização negra encontrava solução para o racismo pela via educacional e moral, nos marcos do capitalismo ou da sociedade burguesa (Domingues, 2007).

A FNB assumia um caráter multifacetado, combinando funções políticas, informativas, recreativas e beneficentes. Com o objetivo de articular nacionalmente a população negra, a organização promoveu ações voltadas para a alfabetização de crianças e jovens adultos, mantendo escolas, grupos musicais e teatrais, time de futebol, departamento jurídico, cursos de formação política e de artes, além de incentivar sua inserção na vida social, política e econômica daquele período.

A título de exemplo, a referida organização política adquiriu terrenos em loteamento nas periferias da cidade de São Paulo, com a finalidade de formar núcleos negros a partir de suas próprias residências. Segundo Rolnick (1989, p. 11), os bairros de Casa Verde, Vila Formosa, Parque Peruche, Cruz das Almas e Bosque da Saúde são exemplos gritantes dessa concentração e nova forma de territorialização, em bairros inicialmente sem qualquer infraestrutura e distantes do centro.

A entidade possuía delegações e grupos homônimos em estados como Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia, reunindo cerca de 20

mil associados⁴. Ao converter-se em um movimento de massa, a FNB se transformou em partido político com a finalidade de participar das próximas eleições. No entanto, influenciada pela conjuntura internacional de ascensão do nazifascismo na Itália e na Alemanha, a organização passa a defender um programa político e ideológico autoritário e ultranacionalista (Domingues, 2007). O lema “Deus, Pátria, Raça e Família” era utilizado como subtítulo do jornal *A Voz da Raça*, alinhando-se ao principal lema integralista do movimento de extrema direita brasileiro.

A instauração do Estado Novo, em 1937, marcou um período de intensa repressão às organizações políticas e sociais no país, a Frente Negra Brasileira, assim como todas as demais organizações, foi formalmente extinta. Nesse contexto, o movimento negro, assim como outros movimentos sociais, sofreu um processo de esvaziamento institucional, provocado pela proibição legal de suas formas organizadas de atuação.

Os anos seguintes do Estado Novo (1937-1945) impôs limites severos à ação coletiva, inviabilizando qualquer movimento contestatório. No entanto, a violência e repressão desse período não significou o desaparecimento das lutas negras, mas a reconfiguração de suas estratégias de resistência. A experiência histórica do movimento negro demonstra sua capacidade de adaptação por meio de outras frentes, como associações culturais, religiosas e educativas.

A segunda fase do movimento negro organizado surge no país com a queda da ditadura varguista. Esta fase do movimento negro não teria o mesmo poder de alcance da anterior, mas apresenta novas facetas de protesto, uma vez que a discriminação racial se tornava mais problemática com o avanço do sistema capitalista.

Dessa época, chama a atenção a organização União dos Homens de Cor (UHC), fundada por João Cabral Alves, em 1943, em Porto Alegre. A UHC possuía uma complexa estrutura organizativa, com atuação nos estados de Minas Gerais, Santa Catarina, Bahia, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Sul, São Paulo, Espírito Santo, Piauí e Paraná.

Em síntese, a atuação desse movimento tinha como finalidade central “elevar o nível econômico, e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de sua atividade”

⁴ Estimativa realizada por um dos dirigentes da FNB, em depoimento disponível em Francisco Lucrécio *apud* Márcio Barbosa (entrevistas e textos), Frente Negra Brasileira: depoimentos, São Paulo, Quilombhoje, 1998, p. 39. R. P. Pinto, O movimento negro em São Paulo..., op. cit., p. 91.

(Domingues, 2007, p. 9). Sua agenda de mobilização envolvia ações assistencialistas, aulas de alfabetização, publicação em jornais próprios e locais e participação em campanhas eleitorais.

A imprensa negra ganhou novas articulações ainda nessa etapa, com a publicação de diversos jornais e revistas de protesto pelo país. Surgiram nesse contexto, o Alvorada (1945); Senzala (1946); O Novo Horizonte (1946); União (1947); Redenção (1950); A Voz da Negritude (1952); Notícias de Ébano (1957); O Mutirão (1958); e o Níger (1960).

Outro exemplo marcante foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado no Rio de Janeiro e ativo entre 1944 e 1968, que além de formar atores e dramaturgos negros, desenvolveu um projeto educacional de alfabetização de seus membros. Tendo Abdias do Nascimento como principal liderança, o TEN recrutava operários, empregados domésticos, moradores de favelas e funcionários públicos de baixa renda buscando não apenas capacitá-los artisticamente, mas também contestar a discriminação racial e resgatar a herança africana nas artes brasileiras.

Entre os anos de 1948 e 1950, o TEN publicou o jornal *Quilombo*, no qual apresentou um programa contendo as principais reivindicações do coletivo. Entre elas, destacam-se: a defesa do ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, a admissão subvencionada de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e superior, o combate ao racismo por meio de medidas culturais e educativas, além da promoção de uma imagem positiva da população negra ao longo da história. A organização também incumbiu a organização do I Congresso do Negro Brasileiro; a fundação do Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro e promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe (Domingues, 2007). Com o golpe militar em 1964, o TEN perdeu força de organização e atuação, sendo praticamente extinto em 1968.

Diversos foram os grupos que empreenderam a luta anti-racista nessa etapa, entretanto, por limites da própria pesquisa, a UHC e o TEN se destacam como as organizações negras cujas ações adquiriram mais visibilidade no país. Com o golpe militar de 1964, o movimento negro ficou novamente isolado politicamente. De acordo com Skidmore (1994), a elite brasileira nesse período defendia tenazmente a imagem do Brasil como uma democracia racial e acusava militantes negros de criar um problema racial que supostamente não existia no país.

Ao discorrer sobre a desarticulação de forças no enfrentamento do racismo desse período, Lélia Gonzalez aponta que a repressão “desmobilizou as lideranças negras, lançando-as numa espécie de semiclandestinidad, isolada das organizações propriamente

clandestinas” (1982, p. 9). Fato era que o número de participantes negros dessas organizações era pequeno. No terreno da ditadura, os movimentos negros em atividade possuíam programas fragmentados, sem sentido político de enfrentamento com o regime. Somente no final da década de 1970, no bojo dos movimentos populares, sindicais e estudantis que o movimento negro ganha uma nova reorganização política anti-racista.

1.2 A radicalidade política do Movimento Negro no campo das políticas públicas

A reeducação promovida pelo movimento negro, ao interpretar a raça como elemento estrutural e estruturantes das desigualdades no Brasil, gradualmente passou a influenciar os espaços nas análises sociológicas e nas formulações de políticas públicas. A atuação nos fóruns decisivos da política educacional incluía tanto a defesa da presença dos negros na escola pública quanto a inserção do debate sobre a questão racial no processo de tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a saber, a Lei 4.024/61. Porém, conforme demonstra Dias (2005), não se falava de forma explícita se a população negra seria ou não a principal destinatária da escola pública e gratuita.

Ainda segundo Dias (2005), com a consolidação do regime militar em 1964 e a promulgação da LDB vigente à época (Lei 5.692/71), a discussão sobre raça foi gradualmente sendo excluída dos princípios que regiam a educação nacional. Esse debate só foi retomado com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), especialmente após a inclusão dos artigos 26-A e 79-B pela Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino.

A partir do final da década de 1970, o movimento negro, em conjunto com intelectuais negros e não negros, chamou a atenção do Estado e da sociedade para o fato de que a desigualdade enfrentada pela população brasileira não eram apenas uma herança do passado escravista, mas um fenômeno complexo e multicausal, resultado de uma trama complexa entre o plano econômico, político e cultural (Silvério, 2002).

Nesse contexto marcado pelas repressões e pelo racismo institucionalizado durante a ditadura militar, o movimento negro intensificou sua articulação e fundou uma organização de alcance nacional. Em 1978, surge em São Paulo, o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), que posteriormente passou a ser denominado como Movimento Negro Unificado (MNU). Composto por diversos grupos e entidades negras,

como o Centro Cultural de Artes Negras (CECAN), Grupo Afro-Latino América, Câmara do Comércio Afro-Brasileiro, Jornal Abertura, Jornal Capoeira, Grupo de Atletas e Grupo de Artistas Negros, a primeira atividade da nova organização foi um ato público em repúdio a discriminação sofrida no prestigioso Clube de Regatas Tietê⁵ e em protesto à morte de Robson Silveira da Luz⁶.

Esta reorganização das entidades negras representa a terceira fase de organização do movimento negro brasileiro. Inspirado nos cenários internacionais, como a luta pelos direitos civis dos negros norte-americanos, as organizações negras marxistas e os movimentos de libertação dos países africanos, o MNU adota um discurso radicalizado contra a discriminação racial.

As teses marxistas, mais especificamente de orientação trotskista, formaram a base teórica política e ideológica dessa nova fase do movimento. Segundo Domingues (2007), havia um grupo de militantes negros que entendia que a luta anti-racista tinha que ser combinada com a luta revolucionária anticapitalista. Assim, somente com a derrubada desse sistema que se alimentava e se beneficiava do racismo, haveria a possibilidade de existir uma sociedade igualitária.

Em Carta Aberta, material distribuído à população, o MNU incitava a população negra a formarem “Centros de Luta” em diversos espaços sociais, como bairros, vilas, prisões, terreiros de candomblé e umbanda, locais de trabalho e instituições escolares. Essa ação política expressa uma concepção ancorada na organização popular e na ocupação dos territórios historicamente marginalizados.

Além disso, esse chamado revela a compreensão de que a opressão racial se manifesta de forma interseccional, articulando violência policial, precarização do trabalho, desemprego, encarceramento e exclusão educacional. Nesse sentido, o MNU adotou uma estratégia que desloca o enfrentamento ao racismo para o cotidiano da vida social, configurando os “Centros de Luta” como espaços de educação não formal, nos quais se produzem saberes, práticas e estratégias de enfrentamento ao racismo estrutural.

⁵ O Clube de Regatas do Tietê foi uma agremiação de esportistas fundada em 1907 por Victor Leite Mamede e Júlio Ribeiro, membros da elite portuguesa presente na cidade de São Paulo. Em 1978, quatro garotos foram covardemente barrados do time infantil de voleibol, pelo fato de serem negros, sendo um dos estopins para o ato público nas escadarias do Teatro Municipal em São Paulo. Em 2008, o então prefeito de São Paulo Gilberto Kassab (DEM) anunciou que parte da área onde estava instalado o Clube Tietê, no Centro da Cidade, seria cedida para implantação de uma unidade da Universidade da Cidadania Zumbi dos Palmares (Unipalmares).

⁶ Trabalhador e pai de família torturado até a morte no 44º Distrito de Guaianases, em São Paulo.

Em seu programa de atuação, o MUN defendia as seguintes reivindicações:

[...] desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (Domingues, 2007, p. 15).

A formulação estratégica proposta por essa organização apostava na construção do movimento negro enquanto sujeito político coletivo capaz de incidir de forma mais precisa sobre a ordem social vigente. Dessa forma, o MNU passa a articular a luta racial às lutas mais amplas contra as múltiplas formas de opressão social, aproximando-se de agendas vinculadas à classe trabalhadora, aos movimentos populares e às pautas democráticas.

Se nas fases anteriores, o movimento negro era notadamente ora assimilacionista ora integralistas, essa terceira fase, segundo avaliação de Maria Angélica Motta Maués “se caracteriza por um rompimento tanto no que se refere a uma adesão aos valores (brancos) da primeira, como à posição no mínimo vacilante da segunda” (1991, p. 125). É nesse contexto que o MNU resolve adotar oficialmente o termo “negro” para se referir a todos os descendentes de africanos no país.

Visando combater a perspectiva eugênica de branqueamento da população negra, o movimento apresentou uma campanha contra a mestiçagem. Segundo a avaliação dessa geração de ativistas, a mestiçagem não somente representava uma violência simbólica, mas também era empecilho para a construção da identidade do negro no Brasil.

Em “Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil”, Kabenguele Munanga ressalta que a dificuldade de organização do negro está ligada aos

[...] fundamentos da ideologia racial elaborada a partir do fim do século XIX a meados do século XX pela elite brasileira. Essa ideologia, caracterizada pelo ideário do branqueamento, roubou dos movimentos negros o ditado “a união faz a força” ao dividir negros e mestiços e ao alienar o processo de identidade de ambos (1999, p. 15).

Dessa maneira, as ações do MNU posicionou-se para a afirmação da história do povo negro, justamente naquilo em que ele demonstrou sua capacidade de organização e de proposta de sociedade alternativa. A crescente consolidação de uma nova identidade racial e cultural para o negro no país estabeleceu a criação do Dia da Consciência Negra na data de morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares. O dia 20 de novembro, portanto, torna-se símbolo nacional vivo da luta contra todas as formas de exploração.

Ainda nessa fase, o movimento negro desenvolveu um processo revisionista no campo educacional, com articulações fundadas na revisão de conteúdos racistas e pejorativos que compunham os livros didáticos; na crítica a formação e atuação de professores para uma pedagogia interétnica; na reposição do papel fundamental do negro na construção do Brasil; e na defesa da implantação do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares.

Com a redemocratização do país e de abertura política em 1988, uma nova geração de intelectuais negros se tornou referência acadêmica na pesquisa sobre as relações étnico-raciais no Brasil. A expansão dos cursos de pós-graduação em educação no país possibilitou que ativistas negros ingressarem no meio acadêmico, contribuindo para a construção de um campo de estudos voltados para a análise das questões raciais.

Nesse contexto, diversas pesquisas foram desenvolvidas para compreender a inserção da população negra no mercado de trabalho (Gonzáles; Hasenbalg, 1981), no impacto do racismo nas práticas e rituais escolares (Gonçalves, 1985) e nos estereótipos raciais nos livros didáticos (Silva, 1995). Em complemento, estudiosos dedicaram-se para a formulação de pedagogias e currículos específicos com enfoque multirracial e popular (Lima, 2010) e discutiram a importância do estudo da história da África nos currículos escolares (Cunha Junior, 1997). Essas contribuições consolidam o campo de pesquisa sobre a educação e as relações étnico-raciais, tornando-se fundamentais para a formulação de políticas voltadas à promoção da equidade racial, como as ações afirmativas e a promulgação da Lei nº 10.639/03.

Conforme evidenciado por Gomes (2017), a luta do movimento negro pelo acesso à educação, inicialmente, baseava-se em um discurso mais universalista. No entanto, ao longo do tempo, as organizações negras foram constatando que as políticas públicas em educação, de cunho universalista, não eram o suficiente para garantir a inclusão da massa da população negra. Diante dessa afirmação, os discursos do movimento negro começam a reivindicar medidas mais específicas de reparação histórica, destacando as ações afirmativas e a implementação de política de cotas como instrumentos centrais para a promoção da equidade racial no ensino.

Com a reconstrução do Estado democrático de direito, a América Latina, na última década do século XX, foi palco de inquietações de ordem sociais, políticas e econômicas, a nível nacional e internacional. As reformas constitucionais desse período foram

impulsionadas, por um lado, pelas políticas neoliberais e, por outro, pela crescente pressão dos movimentos sociais.

Analisando a atuação do movimento negro nos espaços oficiais do poder público, as organizações ganharam espaço nos debates constitucionais das administrações estaduais e no campo da cultura durante o governo Sarney (1985-1990). Nesse período, articulações importantes foram criadas, dentre elas, destaca-se a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte (1985); o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no estado de São Paulo, Bahia e Mato Grosso do Sul; o tombamento da Serra da Barriga como patrimônio histórico-cultural (1986); a inclusão do quesito raça/cor nas pesquisas do IBGE (1987); a criação da Fundação Cultural Palmares (1988); as mobilizações em torno do centenário da Abolição (1988); e a criação da Lei Caó⁷ (1989).

No alvorecer da década de 1990, o movimento negro encontrou pouco espaço de negociação nas administrações do governo Collor (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1995). Nesse período, destaca-se o 1º Encontro Nacional de Entidades Negras (Enen) em 1991, que resultou na organização da Coordenação Nacional de Entidades Negras; a conquista do reconhecimento oficial do Quilombo Flexal, no Maranhão, em 1922 – sua titulação, no entanto, só viria a ocorrer em 1995; e o Movimento Pelas Reparações, em 1993, que buscava uma indenização da população negra pela dívida histórica.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), o movimento negro já se constituía em diversas organizações. A Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, reuniu 30 mil pessoas em Brasília para exigir políticas de promoção da igualdade e recursos específicos para superar as desigualdades raciais na educação, na saúde e no mercado de trabalho. Nessa ocasião, foi apresentado ao então presidente da República o “Programa para a superação do racismo e da desigualdade étnico-racial”. Esse documento incluía, entre suas principais reivindicações, a implementação de ações afirmativas para ampliar o acesso da população negra ao ensino superior e ao mercado de trabalho. O protesto resultou na criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para a Valorização da População Negra que estabeleceu, entre muitas outras iniciativas, a inclusão da categoria “cor” nas certidões de nascimento e de óbito. Neste mesmo ano, o

⁷ Lei nº 7.716/1989, de autoria do deputado Carlos Alberto Oliveira dos Santos (PDT-RJ), que lutou contra o racismo ao longo de sua carreira como parlamentar. A Lei regulamenta o inciso XLII do artigo 5º da Constituição, também de autoria de Caó, que define o racismo como crime inafiançável e imprescritível, e tipifica os diferentes crimes de discriminação e preconceito e suas penas, que variam de um a cinco anos de reclusão.

Governo Federal estabeleceu parceria com a Organização Internacional do Trabalho (OIT) para estudar sobre a discriminação racial no trabalho. Dessa pesquisa, surgiram iniciativas como o Programa Brasil e Gênero e Raça.

Além disso, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), nos anos de 1995 e 1996, culminando na aprovação pelo Conselho Nacional de Educação. Dentre os temas transversais dos PCNs, às questões da diversidade foram contempladas ainda dentro de uma perspectiva universalista de educação, mas já apresentava um primeiro passo para o reconhecimento das especificidades étnico-raciais no contexto educacional.

A entrada no século XXI representou para o movimento negro organizado, a concretização de diversas reivindicações históricas. Destaca-se, nesse período, sua atuação na preparação e participação da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2001, em Durban, na África do Sul. Como resultado desse evento, o Estado brasileiro assumiu internacionalmente o reconhecimento da existência do racismo institucional no país e comprometeu-se a implementar medidas concretas para a sua superação. Entre essas medidas, destacam-se as políticas de ações afirmativas na educação e no trabalho (Gomes, 2017). A partir desse evento, as ações afirmativas se tornaram a principal bandeira do movimento negro.

Na esfera acadêmica, um marco importante ocorreu em 2000 com a fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), responsável pela organização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene). Essas articulações surgiram com o propósito de reunir pesquisadores negros e não negros dedicados ao estudo das relações étnico-raciais e demais temas de interesse da população negra. Além de fomentar a produção e difusão de novos conhecimentos científicos, a ABPN desempenha um papel fundamental na valorização acadêmica das experiências do movimento negro, promovendo a construção de um Brasil onde todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento e de realização pessoal.

A partir dos anos 2000, observa-se um processo de ressignificação e politização da questão racial, impulsionando mudanças internas dentro do Estado. As políticas de ações afirmativas avançam em diversos setores educacionais no primeiro mandato do governo Lula (2003-2011), alcançando um maior grau de institucionalização. Em 2003, foi criada a Política

Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), culminando na formação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e no Conselho Nacional de Políticas de Igualdade Racial (CNPIR), ambos com o objetivo de criar políticas de promoção de igualdade racial, com ênfase na população negra e outros segmentos raciais e étnicos da população brasileira.

Foi também no início do novo milênio que uma das principais demandas históricas foi finalmente alcançada. Em 2003, foi sancionada a Lei 10.639/03, que alterou a LDB ao incluir os artigos 26-A e 79-B da LDB, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de ensino Fundamental e Médio. A implementação dessa legislação foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/04 e pela Resolução CNE/CP 01/04. Posteriormente, essa obrigatoriedade foi ampliada pela Lei 11.645/08, que inclui a temática indígena nos currículos escolares.

Em 2004, o Ministério da Educação instituiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), posteriormente renomeada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), que em articulação com os sistemas de ensino, visa a implementação de políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais.

No mesmo ano, o Programa Brasil Quilombola foi institucionalizado, com ações direcionadas às comunidades quilombolas voltadas em quatro eixos: Acesso à Terra; Infraestrutura e Qualidade de Vida; Inclusão Produtiva; e Desenvolvimento Local e Direitos e Cidadania (Brasil, 2018).

Nesse período, destaca-se também a 1ª Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial (2005); a criação da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (2007) e a aprovação da Lei nº 12.288/2010 que institui o Estatuto da Igualdade Racial.

Outras iniciativas oriundas do Estado, com enfoque na educação, podem ser interpretadas como ações diretas e indiretas do movimento negro. De acordo com Gomes (2017), entre essas medidas, destacam-se:

[...] a inserção da questão racial, entre as outras expressões de diversidade, no documento final da Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb), em 2008 e da Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010 e 2014; o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações

Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em 2009; a inserção, mesmo que de forma dispersa, da questão étnico-racial e quilombola nas estratégias do projeto do Plano Nacional de Educação (PNE); a aprovação do princípio constitucional da ação afirmativa pelo Supremo Tribunal Federal, em 2012; A sanção pela presidenta da República da época, Dilma Rousseff, da Lei 12.711 de 2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico e nível médio; a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola - Parecer CNE/CEB 16/12 e Resolução CNE/CEB 08/12 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); e a sanção da Lei 12.990 de 2014, que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União (p. 37).

É importante ressaltar que as políticas de igualdade racial desenvolvidas entre 2003 e 2016, sob liderança da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) nos governos Lula e Dilma Rousseff, e posteriormente pelo Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (MMIJDH) no governo Dilma (2011-2016), foram cruciais para a implementação, em nível federal, das políticas de promoção da igualdade racial.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), mesmo com todas as críticas que possamos fazer em razão da falta de investimentos, da insuficiência no acompanhamento, na regulação, na participação e na avaliação, vinha atuando para assegurar o direito à educação com qualidade e equidade. Sob pressão das lutas sociais e do campo, a SECADI foi criada para aprovar, implementar e avaliar programas, projetos e ações voltados à valorização das diferenças, da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental. Podemos mencionar: “(a) Educação de Jovens e Adultos, (b) Educação Especial da perspectiva inclusiva, (c) Educação Ambiental e em Direitos Humanos, (d) Educação do Campo, Indígena e Quilombola, e (e) Educação para as Relações Étnico-Raciais”.

No entanto, a partir do golpe de Estado travestido de impeachment, que resultou na destituição da presidenta eleita legitimamente em 2016, esses e outros ministérios e pastas que desempenhavam um papel essencial na formulação e execução de políticas sociais foram extintos, comprometendo a continuidade dessas iniciativas.

No mandato do governo Temer (2016-2018), não houve avanços nas políticas públicas ligadas à temática racial. Em contrapartida, a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 (EC 95), instituiu um novo regime fiscal, conhecido como “teto dos gastos públicos”. O texto

da emenda apresenta o congelamento dos investimentos das áreas sociais, em especial, na educação e na saúde, pelo período de vinte anos. De acordo com Lisete Arelaro (2021), apesar do governo justificar que a aprovação da emenda era condição para o desenvolvimento do país, é evidente que ela consistia numa manobra para estimular a privatização das empresas públicas e reduzir a participação do Estado na oferta de serviços públicos de qualidade.

Com a vitória eleitoral de Jair Bolsonaro (2019-2022), um dos primeiros atos de seu governo, ainda na primeira fase de implementação da agenda neoliberal de extrema direita, foi extinguir a SECADI, por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, que alterava a estrutura do Ministério da Educação e instituiu a Política Nacional de Alfabetização.

Ao extinguir a SECADI, o Art. 33 do Decreto nº 9.465 que estabelece competências à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, elimina as modalidades especializadas de educação. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é suprimida do texto, e a especialização – e não a especificidade – sinalizada é a Educação do Campo, Educação Indígena e Educação Quilombola. As duas últimas inseridas no documento como “valorização das tradições culturais brasileiras, *inclusive* dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos” (Brasil, 2019).

A supressão da SECADI não significa apenas a diminuição de políticas públicas para as populações negras. A medida adotada por Bolsonaro foi uma manobra para eliminar as temáticas de direitos humanos, de educação para as relações étnico-raciais e diversidade. São medidas de não reconhecimento das formas próprias de saber produzidas pelos movimentos sociais. São, acima de tudo, medidas para destruir forças produtivas e assegurar as condições de (re)produção do capital.

No entanto, mais do que uma extinção administrativa comum, ocorreu uma reordenação discursiva na direção de destruir os frágeis traços de democracia, que vinham sendo construídos por dentro e por fora das escolas, a fim de colocar em vigência a lei da mordaza, ou seja, a famigerada “Escola Sem Partido” (Frigotto; 2017). O fortalecimento desse movimento visava coibir professores(as) de apresentarem discussões políticas, culturais e religiosas em sala de aula, sob o argumento de combate à doutrinação.

Para além do dismantelamento de secretarias e pastas essenciais na formulação e execução de políticas sociais, o governo Bolsonaro apresentou significativo despreparo na condução da política educacional, evidenciado, entre outros fatores, pela sucessiva troca de

cinco ministros da Educação ao longo de sua gestão. Alinhado a uma agenda neoliberal de extrema direita, o governo realizou ainda um corte de 2,4 bilhões no MEC e promoveu a expansão de políticas de militarização das escolas públicas, incidindo de forma mais intensa em estados com elevada concentração de população negra, como Bahia e Rio de Janeiro.

A medida em que o movimento negro aprimora a sua luta por emancipação social e pela superação do racismo, mais se vê diante de organizações opressoras e de dominação das quais ele precisa se contrapor. Esse processo exige a construção de outras formas de organização política, que produzirão novos conhecimentos e pedagogias (Arroyo, 2011).

Diante de pressões e disputas do movimento negro organizado e das entidades que defendem a educação pública, no novo mandato do até então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva (2022-2026), foi revogado o decreto instituído por Jair Bolsonaro, autorizando uma nova reestruturação do Ministério da Educação. Nessa reestruturação, instituiu-se o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, por meio do Decreto nº 11.556 de 12 de junho de 2023, e a retomada da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Entre as ações desenvolvidas por essa Secretaria, destacam-se: a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ); o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos (Pacto EJA); e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

É também nessa gestão atual do governo Lula que o Ministério da Igualdade Racial (MIR) é criado, após mais de vinte anos do início das políticas de promoção da igualdade racial no Brasil. O MIR vem desempenhando importante atuação na formulação de programas para a igualdade racial e étnica. Dentre suas ações, destaca-se a criação do Programa Federal de Ações Afirmativas (PFAA); Programa Mais Igualdade; Aquilomba Brasil; Programa Esperança Garcia; Programa Caminhos Amefricanos; Programa de Intercâmbios Sul-Sul; e mais recentemente integrou o lançamento de duas ferramentas de dados importantes para a construção de políticas públicas de qualidade no país: a primeira iniciativa, refere-se a um estudo que evidencia a raça como o principal fator de discriminação no Brasil. A sistematização das informações produzidas por esse estudo deu origem à segunda

iniciativa, materializada no lançamento da plataforma Equidade Racial e Saúde⁸, que reúne dados capazes de ampliar e fortalecer a atuação da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra.

Assim sendo, podemos constatar que o movimento negro articulou importantes conquistas no campo legislativo, desempenhando um papel central na reeducação de si próprio, da sociedade e do Estado. Essa atuação resultou na produção de novos conhecimentos, capazes de subsidiar análises críticas e de levantar novas interrogações sobre a complexa relação entre diversidade e as relações étnico-raciais no Brasil contemporâneo.

Embora diversas das reivindicações apresentadas por esse movimento tenham se materializado em políticas públicas, destacamos a importância dos marcos legais mais recentes, especialmente no campo educacional. Ganha centralidade a Lei nº. 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos ensinos Fundamental e Médio, tanto em instituições públicas quanto privadas.

No processo de regulamentação da referida legislação, destaca-se o Parecer CNE/CP 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Complementarmente, a Resolução CNE/CP 01/2004 especifica os direitos e deveres dos entes federativos em relação à implementação da Lei, estabelecendo parâmetros normativos e pedagógicos para sua efetivação.

Tais marcos legais representam não apenas avanços normativos, mas também mudanças estruturais e simbólicas no campo educacional. No capítulo a seguir, procederemos à análise detalhada de tais documentos, com ênfase em seus fundamentos, diretrizes e desafios impostos à sua efetiva implementação nas instituições educacionais.

⁸ Plataforma disponível no endereço: equidaderacialesaude.org.br.

2. MARCOS LEGAIS DA ATUAÇÃO NEGRA NA FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Este capítulo tem por objetivo analisar os principais elementos que contribuíram para a promulgação da Lei nº 10.639/03, bem como seus documentos orientadores. Para compreendermos plenamente o alcance e o sentido dessa norma, é necessário situá-la no tempo e no espaço, interrogando os contextos sociais, políticos e históricos em que as leis brasileiras têm sido gestadas.

Toda legislação carrega em si marcas de disputa, resistências e pactos sociais, sendo expressão e instrumento das correlações de forças de seu tempo. A Lei nº 10.639/03, portanto, não emerge de um vazio, e sim, de uma longa trajetória de articulações políticas e de insurgências epistêmicas promovidas, sobretudo, pelo movimento negro organizado. Investigar esse percurso é essencial para compreender não apenas a letra da Lei, mas o seu espírito – as lutas que a tornaram possível e os sentidos que ela busca instaurar no campo da educação e da justiça racial.

Como identificado por Petrônio Domingues (2013), é possível reconhecer três fases nas lutas por educação protagonizadas pelos movimentos sociais negros no Brasil. A primeira ocorre entre 1889 e 1937, quando se desenvolvem campanhas de conscientização sobre a importância do letramento como possibilidade de compreensão e inserção no mundo do trabalho e de acesso à cidadania. A segunda fase se estende de 1937 a 1978, período em que as organizações negras ampliam suas ações educativas, fundando unidades escolares com ênfase no acesso ao ensino fundamental. Já a terceira fase, entre 1978 e 2003, caracteriza-se pelo enfrentamento ao currículo eurocêntrico hegemônico adotado pelos sistemas de ensino do país, ao mesmo tempo em que elaboram projetos político-pedagógicos orientados a uma educação pluriétnica e para as relações étnico-raciais.

Nessa última fase, observa-se ainda o surgimento de um horizonte mais promissor, com o aumento de pessoas negras egressas no ensino superior e a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que se torna um marco importante na consolidação de políticas educacionais voltadas à equidade racial. Essa trajetória histórica evidencia que, para os movimentos negros, a luta por educação sempre esteve associada à percepção e à denúncia das desigualdades estruturais que atravessam a sociedade brasileira.

Ao longo de décadas, os coletivos negros vêm, sistematicamente, apontando para a centralidade da educação na reprodução das desigualdades sociais. Conforme afirma Santos (2005), esses coletivos “levaram mais de meio século para conseguir a obrigatoriedade do estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade brasileira”.

Essas mobilizações históricas e políticas não apenas desvelam as ausências e os silenciamentos impostos pela educação tradicional, mas também produzem alternativas epistemológicas concretas. A Lei nº 10.639/03 se apresenta, portanto, como resultado de uma luta persistente por reconhecimento, por reparação e por um currículo pluriétnico. Compreender essa lei requer, portanto, mais do que uma leitura jurídica: exige atenção à trajetória de disputas e negociações que a tornaram possível.

2.1 A promulgação da Lei 10.639/03: entre disputas e avanços

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, já existiam propostas de ensino que valorizassem a história e a cultura da população negra no Brasil. O deputado federal Abdias do Nascimento (RJ) propôs o projeto de Lei nº 1.332/1983, que visava a adoção de medidas compensatórias para os(as) pretos(as) e pardos(as), no âmbito educacional brasileiro. Pode-se afirmar que o ensino da história do povo negro e das culturas africanas estava presente nesse dispositivo legal. Entretanto, após anos tramitando no Congresso, tal proposta foi arquivada (Rocha, 2013).

Diante da repercussão das atividades em torno do centenário da abolição (1888-1988), o deputado federal Paulo Paim (PT-RS) elaborou um projeto de lei propondo a obrigatoriedade do ensino a história do negro e da África no currículo escolar brasileiro, que, da mesma maneira, foi arquivado. Passados sete anos, a senadora Benedita da Silva organizou um projeto educacional semelhante, que não conseguiu votos suficientes no Senado para ser aprovado.

Nesse mesmo caminho, José Severino de Oliveira, assessor do deputado estadual Humberto Costa (PT-PE) e militante do movimento negro de Recife, em 1993 apresentou um projeto de lei que incluía a história e a cultura afro-brasileira no currículo escolar. O deputado Humberto Costa levou adiante tal proposta, mas acabou sendo vetada pelo governador Joaquim Francisco Cavalcanti (Menezes, 2023).

Ainda assim, em seu mandato como deputado federal, Humberto Costa retoma esse projeto e submete à Câmara Federal por meio da propositura da Lei nº 859/95. A normativa foi aprovada por mérito pela Comissão de Educação, mas também acabou arquivada.

Apesar das derrotas no Congresso, os ativistas dos movimentos negros e da educação não desistiram. Em 1999, os deputados federais Esther Grossi e Ben-Hur Ferreira apresentaram o projeto de Lei nº 259 à Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara Federal, que dispunha sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática história e cultura afro-brasileira. Considerado o embrião da Lei nº 10.639/03, Esther Grossi e Ben-Hur Ferreira justificam-se de que o projeto tem por finalidade:

restaurar a contribuição do povo negro no desenvolvimento do país, ressaltando a condição de inferioridade e de discriminação em que essa população foi colocada pela sociedade dominante; a importância da educação enquanto instrumento de garantia do direito de cidadania, daí a necessidade de se reconstituir os currículos escolares, incluindo conteúdos que possam traduzir a realidade étnica do Brasil; e a necessidade de conscientização dos agentes envolvidos no processo educacional, que não reconhecem o direito à diferença e, como consequência, mutilam as peculiaridades de importante segmento da população (Brasil, 2002, p. 2).

Após três anos e nove meses de tramitação, o projeto foi finalmente aprovado em 18 de dezembro de 2002, sob a identificação de Projeto de Lei Complementar (PLC) 17/2002 no Senado, sendo então encaminhado para sanção presidencial. No entanto, o presidente Fernando Henrique Cardoso optou por não o sancionar, deixando a decisão para o seu sucessor.

Em janeiro de 2003, a Lei nº 10.639/03 foi sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, alterando dois artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que estavam em vigor. Foram adicionados os artigos 26-A e 79-B à Lei nº 9.394/96. O artigo 26-A tem a seguinte redação:

Art. 26-A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira.
1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

Já o artigo 79-B, estabelece o 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar. No ano de 2008, essa legislação foi atualizada pela Lei nº

11.654, que incluiu a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Após consulta ao Ministério da Educação e com o objetivo de atender aos assuntos jurídicos da Casa Civil, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva vetou um artigo e um parágrafo do texto aprovado pelo Congresso. O § 3º do artigo 26-A, estabelecia que, pelo menos, 10% do conteúdo programático anual ou semestral das disciplinas de História do Brasil e de Educação Artística deveria ser constituído por temas relacionados à história e cultura afro-brasileira. A justificativa para o seu veto foi de que o Projeto de Lei Complementar (PLC) não considerava a necessidade de observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, valores sociais e culturais específicos das diversas regiões e localidades do Brasil (Oliveira, 2023).

Já o veto do artigo 79-A, impediu que se tornasse obrigatória a participação de entidades do movimento negro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes nos cursos de capacitação para professores. Segundo o texto vetado: “Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria” (Brasil, 2002). Deste modo, o movimento negro foi excluído do texto final da Lei.

Após um acúmulo de lutas reivindicatórias por educação, engendradas pelos coletivos negros ao longo de todo o século XX, a principal legislação educacional voltada à cultura negra chegou ao lume e na redação final foi ocultado o seu principal agenciador histórico – o Movimento Negro Brasileiro (Oliveira, 2025).

Autores como Hédio Silva Junior (2007), Nilma Bentes (2007), Edson Cardoso (2007) e Amauri Mendes Pereira (2007) destacam que, à primeira vista, a Lei nº 10.639/03 poderia parecer apenas uma reivindicação para que os elementos da história da África e dos afro-brasileiros fossem incorporados ao currículo da disciplina de História. No entanto, tratava-se de uma demanda histórica do movimento negro: a necessidade de que os conteúdos e as práticas pedagógicas no Brasil dialogassem, de forma estruturada e crítica, com a diversidade racial.

A participação do movimento negro, no entanto, não foi de todo descartada do processo de implementação da lei. Em 21 de março de 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (Seppir), responsável por instituir a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Entre as ações dessa secretaria, estavam a

recolocação da questão racial na agenda nacional e a articulação necessária com os estados, os municípios, as instituições privadas e as organizações não-governamentais (ONGs), visando à efetivação dos acordos constitucionais e os tratados internacionais assumidos pelo Estado brasileiro. O principal instrumento da Seppir era o encaminhamento de diretrizes norteadoras para a implementação de ações afirmativas no âmbito da administração pública federal.

2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER): sentidos, tensões e possibilidades

A formulação de normativas específicas para garantir a efetivação do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições emerge de um processo complexo, marcado por disputas legislativas e mobilizações sociais. Em meio a amplas consultas e ao envolvimento dos movimentos negros e da comunidade educacional, a construção de diretrizes norteadoras significou a busca por legitimar e regulamentar essa política pública essencial para a afirmação da igualdade étnico-racial na agenda educacional.

Após um longo processo de análises, a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – primeira pessoa negra a integrar o Conselho Nacional de Educação (CNE) – redigiu o Parecer CNE/CP 3/2004, que institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” (DCNERER), com o objetivo de viabilizar a implementação da Lei nº10.639/03. Aprovado por unanimidade pelo CNE em março de 2004, o parecer foi homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004. O Presidente do CNE à época, Roberto Cláudio Frota Bezerra, instituiu a Resolução CNE/CP nº1, de 17 de junho de 2004, a qual apresenta uma série de artigos orientadores sobre o desenvolvimento das diretrizes.

O art. 79-A, vetado na lei 10.639/2003, é retomado no Parecer CNE/CP nº 3/2004, que destaca que:

a autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve e do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação [...]” (BRASIL, 2002).

O parecer tem como propósito atender a Indicação CNE/CP nº 6/2002, bem como regulamentar a alteração feita à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

pela Lei 10.639/2003. Assim, o documento busca cumprir o que estabelece a Constituição Federal nos seus artigos 5º, I; 210; 206, I; § 1º do artigo 242; 215; e 216, bem como os artigos 26, 26-A e 79-B da LDB. Esses dispositivos asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, garantem o reconhecimento das diferentes histórias e culturas que compõem a nação brasileira e asseguram o acesso às diferentes fontes de cultura nacional a todos os brasileiros (Brasil, 2004).

Diante da necessidade de diretrizes que orientassem a formulação de projetos voltados à valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como da educação para as relações étnico-raciais, foi realizada uma ampla consulta sobre o conteúdo do parecer. Foram encaminhados aproximadamente mil questionários a grupos do movimento negro, militantes individuais, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, educadores que atuavam com a temática racial, responsáveis legais dos estudantes e demais cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, independentemente de seu pertencimento racial.

Nessa direção, o parecer tem como objetivo subsidiar uma resposta, no campo da educação, à demanda da população afrodescendente por políticas de ações afirmativas, especialmente no que se refere às políticas de reparação, reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. De acordo com o documento:

A demanda por reparações visa que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (BRASIL, 2004, p. 11).

As políticas de reparações e de reconhecimento devem compor os programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas voltadas à correção das desigualdades raciais e sociais, mediante o oferecimento de tratamento diferenciado com o intuito de reparar desvantagens e processos de marginalização construídos e mantidos desde o Brasil colonial. As ações afirmativas respondem à agenda política nacional e internacional de combate ao racismo e às discriminações, como o Programa Nacional de Direitos Humanos⁹, a Convenção

⁹ Ministério da Justiça. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/programa-nacional-de-direitos-humanos-1996.pdf>> Acesso em: 25 de abril de 2025.

da UNESCO de 1960¹⁰ e a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, em Durban, África do Sul, em 2001¹¹.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana não pretendem desencadear ações uniformes; ao contrário, propõem oferecer referências e critérios para que se implantem, avaliem e reformulem políticas voltadas ao resgate da contribuição da população negra na formação do Brasil. Cabe, portanto, aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a tarefa de adequar tais diretrizes aos respectivos sistemas, respeitando o regime de colaboração e de autonomia dos entes federativos. Deve-se dar prioridade ao planejamento de ações voltadas à valorização da população afro-brasileira, à formação de professores e ao desenvolvimento de pesquisas.

Aos órgãos normativos, cabe a tarefa de adequar o proposto no Parecer CNE/CP nº 3/2004 à realidade de cada sistema de ensino. Já os órgãos executores, têm a responsabilidade de definir estratégias de efetivação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), especialmente no que se refere à formação básica comum. Em outras palavras, será responsabilidade dos sistemas de ensino e dos professores romper com a abordagem equivocada e reduzida da contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes na construção da sociedade brasileira, além de zelar para que os alunos não sejam vítimas das primeiras violências raciais no espaço escolar. Aos administradores dos sistemas de ensino e às mantenedoras cabe instrumentalizar alunos e professores com materiais didáticos e bibliográficos adequados, bem como acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos envolvidos, a fim de garantir que conteúdos tão complexos não sejam abordados de forma incompleta ou equivocada.

É importante destacar que o artigo 26-A, acrescido à Lei 9.394/96 amplia a mera noção de inclusão de novos conteúdos. Exige-se, também, a revisão das relações étnico-raciais, dos aspectos sociais e pedagógicos, dos procedimentos de ensino, das condições oferecidas à aprendizagem, e dos objetivos - tanto tácitos quanto explícitos - da

¹⁰ A Convenção da UNESCO para Eliminação da Discriminação na Educação de 1960 é um tratado internacional que visa garantir o direito à educação sem discriminação e promover a igualdade de oportunidades. Foi adotada pela Conferência Geral da UNESCO em 1960 e entrou em vigor em 1962.

¹¹ Organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, conhecida como Conferência de Durban, foi um evento histórico realizado na África do Sul, de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. A conferência culminou na aprovação da Declaração e do Plano de Ação de Durban, que estabelecem um compromisso dos Estados na luta contra todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.

educação oferecida pelas escolas (Brasil, 2004). Assumir tais responsabilidades implica dedicação e compromisso com a formação de cidadãos críticos, democráticos e atuantes, capazes de compreender as relações étnico-raciais que compõem a sociedade ao seu redor e de se dedicar aos estudos em diferentes níveis de formação.

As DCNERER apontam três princípios fundamentais a serem seguidos pelos sistemas de ensino, pelos estabelecimentos e pelos professores: Consciência Política e Histórica da Diversidade; Fortalecimento das Identidades; e os Direitos e Ações Educativas de Combate ao Racismo e as Discriminações.

Os princípios que orientam a Consciência Política e a História da Diversidade tratam de noções como a igualdade fundamental entre todos os seres humanos, a valorização da pluralidade étnico-racial que compõe a nação brasileira, a superação do mito da democracia racial e a desconstrução das injustiças e discriminações que afetam, historicamente, as relações entre os brancos e não-brancos. Dentre esses princípios, no que diz respeito à formação de professores, destaca-se:

à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitosas (Brasil, p. 18, 2004).

Esse princípio orienta professores que não possuem domínio teórico sobre a temática a reconhecerem suas limitações formativas e a buscarem ferramentas teórico-metodológicas que lhes possibilitem compreender-se como agentes de transformação na sociedade em que atuam.

Essa prerrogativa nos conduz aos princípios de Fortalecimento de Identidades e de Direitos. É necessário que os profissionais da educação elaborem ações de combate à violência de direitos e às narrativas imagéticas negativas, forjadas por diferentes meios de comunicação, contra as populações negras e indígenas. Também é fundamental desenvolver um pensamento crítico acerca da falsa ideia de uma identidade humana universal. No entanto, para que esses profissionais consigam aplicar tais princípios, é imprescindível que lhes sejam oferecidas condições adequadas de formação e instrução, em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e zonas rurais (Brasil, 2004).

Por fim, os princípios que orientam as Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações apresentam importantes direcionamentos. Reconhece-se o papel democrático da escola como espaço de participação ativa de professores e alunos na construção de relações

étnico-raciais que valorizem os corpos diversos e as distintas formas de produção de conhecimento e cultura, utilizando a oralidade, a corporeidade e a arte como ferramentas pedagógicas de resistência.

Ainda sob esses princípios, requer-se a criticidade de coordenadores pedagógicos, professores e orientadores educacionais no que diz respeito às representações ora preconceituosas – e ora ausentes – de negros e outras minorias nos materiais didáticos e nas propagandas institucionais das escolas. Também se destaca a responsabilidade desses profissionais em corrigir tais falhas. Aponta-se, igualmente, a necessidade de promover, de forma construtiva, a participação dos diferentes grupos sociais e étnico-raciais na formação da identidade nacional, assim como a presença de representantes do movimento negro, da comunidade escolar e de grupos culturais negros, sob - a coordenação dos professores - na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial (Brasil, 2004).

Com base nesses princípios, as DCNERER apresentam sistematizações sobre como trabalhar o ensino para as relações étnico-raciais de forma positiva. Ao renunciar com a associação entre as populações negras, a miséria e a discriminação, o documento propõe uma série de tópicos relevantes no campo das Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações. Classificamos elas em quatro eixos principais: História da África, Cultura Africana, História e Cultura Afro-Brasileira e Personagens negros e a luta global por direitos.

No eixo História da África, são apresentadas algumas das contribuições africanas à humanidade. Dentre elas, destacam-se o papel dos anciãos e *griots* para a preservação da história, cultura e memória; as grandes civilizações núbia e egípcia, a ancestralidade e a religiosidade africana; os reinos de Mali, Congo e Zimbabwe; a ocupação colonial sob a perspectiva africana; a escravidão sob o ponto de vista dos escravizados; a formação diversa da diáspora africana; as lutas de independência dos países africanos; e os atuais acordos políticos, culturais e educacionais atuais entre Brasil e África.

No eixo Cultura Africana, resgata-se o legado científico, filosófico e tecnológico do continente africano. Apontam-se as contribuições do Egito antigo para a ciência ocidental; as universidades de Timbuktu, Gao e Djenné no século XVI; os conhecimentos sobre agricultura, mineração e construção trazidos pelos africanos escravizados; além da atual produção artística, literária, musical, teatral, política e científica no continente.

Quanto ao eixo História e Cultura Afro-Brasileira, propõe-se o desenvolvimento de projetos e atividades voltadas para o estudo da contribuição africana e afro-brasileira na formação do Brasil, com destaque para os aportes científicos, culturais, artísticos, sociais e econômicos. Figuras como Zumbi dos Palmares, Luíza Mahin, Aleijadinho, Luiz Gama, Cruz e Sousa, João Cândido, Solano Trindade, Lélia Gonzales, Milton Santos, Abdias do Nascimento, Clóvis Moura, entre outros, são apresentadas como possibilidades. Este eixo, por sua complexidade, demanda novos desdobramentos e uma organização pedagógica específica.

Seguindo a indicação de figuras históricas, o eixo Personagens Negros e a Luta Global por Direitos apresentam a atuação de personalidades negras que marcaram a história mundial na luta por direitos, liberdade e justiça. São citados como exemplos: a Rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King Jr., Malcolm X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Amílcar Cabral, Cheikh Anta Diop, Nelson Mandela e Christiane Taubira.

Com o objetivo de viabilizar a educação das relações étnico-raciais, as DCNERER indicam diversos tópicos que os estabelecimentos e sistemas educacionais, em todos os níveis de ensino, devem implementar. A dimensão formativa assume papel central no documento, especialmente quando a escola se propõe a construir coletivamente um projeto educativo engajado, emancipatório e antirracista.

No documento orientador em questão, identificamos e organizamos esses tópicos em quatro bases: Formação Inicial e Continuada de Professores; Currículo, Materiais Didáticos e Recursos Pedagógicos; Organização e Gestão escolar; e Memória, Pesquisa e Políticas Públicas.

No que se refere à Formação Inicial e Continuada de Professores, espera-se que os estabelecimentos de ensino e sistemas educacionais ofereçam: apoio sistemático aos docentes para a elaboração de materiais didáticos e práticas pedagógicas sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; articulação entre escolas, universidades, centros de pesquisa, NEABs e movimentos sociais para a formação de professores voltada à educação das relações étnico-raciais; criação de grupos de trabalho nos sistemas de ensino para planejar e coordenar essa formação; e a inclusão do tema educação para as relações étnico-raciais no currículo dos cursos de licenciatura e nos programas de formação continuada de professores da educação básica.

Quanto ao eixo Currículo, Materiais Didáticos e Recursos Pedagógicos, os estabelecimentos de ensino e sistemas educacionais precisam se responsabilizar pela elaboração de documentos normativos (estatutos, regimentos, projetos políticos-pedagógicos), bem como estabelecer objetivos e práticas de combate ao racismo no interior da instituição. O tema também abrange a necessidade de divulgação de bibliografias afro-brasileiras, mapas da diáspora, registros de quilombos, obras de arte afro-brasileira e africana e a revisão de materiais didáticos que promovem distorções e estereótipos negativos da afro-brasileira e indígena. Deve-se ainda garantir a representação de personagens negros e de outros grupos étnico-raciais em materiais visuais da escola, como campanhas publicitárias, cartazes e ilustrações escolares.

Bárbara Carine Pinheiro (2023) ao tratar da valorização da cultura africana, afrodiaspórica e indígena nos espaços escolares, amplia essa discussão ao apontar a importância da contratação de profissionais negros para compor o corpo funcional das instituições em cargos de poder, como direção, vice direção, a fim de assegurar que as pessoas negras se vejam representadas e percebam que também podem ocupar esses e quaisquer outros espaços sociais.

Seguindo nessa direção, os encaminhamentos normativos para Organização e Gestão Escolar destacam a importância de a equipe gestora implementar mecanismos de suporte às vítimas de racismo e discriminação; realizar avaliações institucionais que considerem a implementação das diretrizes étnico-raciais; garantir o compromisso formativo dos professores; assegurar recursos materiais e financeiros para a execução de atividades de educação das relações étnico-raciais; e realizar a fiscalização contínua das políticas adotadas, com a produção de relatórios a serem enviados a órgãos competentes, como o MEC, Seppir e os Conselhos de Educação.

Por último, as DCNERER ressaltam a necessidade de que os estabelecimentos de ensino e sistemas escolares invistam em Memória, Pesquisa e Políticas Públicas. As instituições escolares devem assumir o compromisso em mapear e divulgar as experiências pedagógicas exitosas, registrar a história de comunidades negras e indígenas – urbanas e rurais – cujas memórias costumam ser inviabilizadas, e identificar, coletar e sistematizar um conjunto de informações sobre a população negra que sirva de base para a formulação de políticas públicas.

Dessa forma, o campo normativo que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana representa, antes de tudo, o resultado de muita negociação. Apesar de representarem, enquanto força de lei, uma necessidade de correção de desigualdades históricas na sociedade brasileira, na prática, as escolas e os professores deverão adotar o tom de tais implementações. Não apresentaremos uma leitura crítica desses documentos, apontando suas falhas e possíveis contradições, mas discutiremos o que é possível fazer a partir deles.

2.2.1 A centralidade do professor na implementação das DCNERER

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), aprovados pelo MEC em 1996, definiram a “pluralidade cultural” como tema transversal a ser trabalhado em todo o ensino fundamental. Sem dúvida, este campo normativo formava um importante pano de fundo para o estabelecimento da Lei nº 10.639/03 e, posteriormente, para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Pelas conexões entre os dois textos, não é mais possível pensar o Brasil sem uma discussão étnico-racial.

Entretanto, de que maneira é possível desconstruir a ideia de um Brasil homogêneo, construído a partir de uma mestiçagem harmoniosa, que apaga tensões e hierarquias raciais historicamente presentes? Que conceito de cultura deve orientar o trabalho pedagógico quando as múltiplas culturas forem abordadas em sala de aula, de modo a não reforçar visões essencialistas da diversidade? Essas são questões centrais para uma leitura crítica da noção de pluralidade cultural adotada nos documentos norteadores.

Partimos do pressuposto de que uma cultura corresponde sempre a uma identidade, e que estas se constituem por meio da relação de atores e grupos sociais inseridos em contextos sociais específicos, sempre se definindo em relação a algo que lhes é entendido como externo (Silva, 2010, p. 6). Ao trabalhar sobre o tema, o educador é levado a trabalhar com dois modelos opostos para a relação cultura/identidade.

O primeiro diz respeito a uma epistemologia iluminista de identidade como algo existente, fixo e imutável no tempo. A identidade do homem, da mulher, do negro, do branco possui, em essência, as definições de algo que é, sempre foi e sempre será. Comumente, essa

concepção de identidade leva consigo complementos naturalistas e essencialistas, uma vez que, apontam para características fixas definidoras e imóveis no tempo para definir os sujeitos, grupos e sociedades a priori. Parte-se aí do princípio de uma identidade natural e imutável, que define no tempo indivíduos e práticas. Em outros termos, indivíduos, grupos e sociedades são circunscritos a determinados traços e características vistos como definidores do que eles são (Silva, 2010).

No caso do Brasil, o processo de industrialização e desenvolvimento urbano a partir da década de 1930, fez emergir questões acerca da formação de uma identidade nacional e qual o lugar que o povo brasileiro deveria ocupar na história do país. A crença na existência de que a cultura brasileira mestiça pressupõe uma identidade brasileira também mestiça, que omite diferenças regionais, culturais e sociais.

A ideia de democracia racial encontrou espaço para ocultar essas diferenças e criar uma narrativa unificadora de nação. Essa concepção de uma cultura uniforme é fortemente marcada na produção de material didático no país e faz parte de uma das representações mais comuns da chamada identidade nacional brasileira. Em sua face mais perversa, essa mesma teoria serviu para justificar a situação de miséria de grande parte da população: um povo mestiço, que recebe como herança os males de uma fusão de “[...] indígenas selvagens indolentes e de negros africanos submissos e sem vontade própria, sem perspectivas de vencer na vida” (Silva, 2010 *aput* Bittencourt 2011, p. 199). Nesse discurso, a preguiça e a indolência, frutos dessa mestiçagem democrática, eram, ou ainda são, os responsáveis pela pobreza da maioria da população.

Já o segundo modelo diz respeito a um aspecto multicultural, formado a partir da soma de diversas subculturas que produz identidades formadoras da nacionalidade brasileira (afro-brasileira, nipo-brasileira, ítalo-brasileira, entre outros). Nesse modelo, as identidades culturais são construídas no processo histórico. A reflexão sobre as identidades nas Ciências Humanas e Sociais hoje tendem a considerar que os sujeitos históricos não possuem suas identidades essencializadas, com características fixas e previamente estabelecidas e definidas pelos marcadores raciais, uma vez que, são compreendidos na pluralidade de suas experiências e em identidades que se aproximam e se distanciam na relação com os demais indivíduos dentro desses grupos e entre eles. Dependem, em cada caso, das formas históricas em que as fronteiras entre nós e os outros se constroem, se reproduzem ou se modificam (Silva, 2010 *aput* Barth, 2000; Cerutti, 1998).

Em busca do entendimento multifacetado das identidades individuais, Hall (2002) argumenta que o sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Nesse caminho, o autor defende que o próprio processo de identificação que construímos no mundo contemporâneo por meio de nossas identidades culturais, tornou-se mais dinâmico e provisório. Esse processo produz o sujeito pós-moderno e o compõe como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. Essas novas identidades que surgem estão associadas às constantes mudanças globais, econômicas e políticas, que surgem em posição crítica a todos os essencialismos definidores e dos sujeitos universais que os acompanham.

Algumas críticas que foram feitas ao texto dos PCNs, e por extensão o das DCNERER, acusam-os de se basear numa perspectiva que transforma as subculturas étnicas em conjuntos homogêneos e sem conflitos. Entretanto, apesar de ser uma leitura possível desses documentos norteadores no que tange ao tema da pluralidade cultural, o texto também se abre a outros entendimentos. Em algumas partes, os autores enfatizam que não se tratava de dividir a sociedade em grupos culturais fechados, mas de educar com a finalidade de estimular a convivência entre tradições e práticas culturais diferenciadas existentes na sociedade brasileira, educar para a tolerância e o respeito às diferenças, fossem elas culturais, linguísticas, étnico-raciais, regionais ou religiosas (Brasil, 1998, p. 124).

Diferentemente dos PCNs, as novas medidas aprovadas pelas DCNERER não se referem apenas à pluralidade cultural, mas apresentam políticas de reparação e de ações afirmativas em relação às populações afro-brasileiras. Do ponto de vista pedagógico, o texto do parecer aprovado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais adota um posicionamento mais político que o dos PCNs, uma vez que, estabelece a superação do mito da democracia racial e o combate ao racismo.

Entretanto, os objetivos políticos do parecer fomentaram algumas críticas acadêmicas ao texto. Uma delas diz respeito a pensar os grupos culturais como realidades fixas e imutáveis que antecedem os processos sociais em que estão inseridos. A crítica considera extremamente perigosa a tendência de “essencialização” dos grupos culturais, podendo levar a uma naturalização dos grupos étnico-raciais.

Em diversos trechos do documento, negros e brancos aparecem como categorias distintas e bem definidas, sendo diretamente referidos a descendentes de escravizados e descendentes de senhores, como se tal definição fosse simples e possível. Por outro lado, em diversos momentos, o documento apresenta a noção de raça como construto social e histórico, produzido pelo surgimento do racismo moderno. Segundo as Diretrizes:

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. [...]

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990 (BRASIL, 2004, p. 15)

Dessa maneira, as DCNERER compreendem a forma de auto-identificação para a afirmação da identidade. Ela pode mudar de pessoa para pessoa, dependendo do ponto de vista político e de formas de se relacionar com a memória de uma ascendência africana. O sentido de ressignificar o termo raça foi levado a cabo pelos movimentos negros da segunda metade do século XX. Assumir-se negro ou negra passou a significar a corporificação da herança cultural de milhões de africanos aqui chegados ao longo de mais de três séculos.

Entretanto, no Brasil não é possível, em termos históricos, separar de forma cravada negros e brancos, como se fossem, respectivamente, descendentes de escravizados e senhores de escravizados. Segundo Mattos e Abreu (2008), muitos africanos e descendentes de africanos tornaram-se senhores de escravos; e a partir das relações interétnicas e a chamada ideologia do branqueamento, tornaram brancos muitos descendentes de cativos. As categorias raciais são construções históricas bastante problemáticas na experiência brasileira, e a dicotomia negro/branco é colocado no texto das DCNERER como se fosse um dado permanente e imutável, como evidência o trecho a seguir:

Pedagogias de combate ao racismo e as discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a

participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (BRASIL, 2004, p. 16).

Fica evidente os antagonismos sobre a questão da identidade, no interior do próprio campo intelectual ligada aos movimentos negros. Em certos momentos do texto, apresenta-se uma fixação de uma determinada cultura negra, em outros momentos, o documento aponta para a necessidade de historização da identidade negra. A resolução dessa tensão não é apresentada no texto do documento. E dessa maneira, passará pela escolha do educador em discuti-las em sala de aula.

A problematização desses conceitos ainda carece de mais aprofundamento e divulgação. Como todos os conceitos, a identidade e a cultura afro-brasileira e africana precisam ser compreendidas como categorias políticas construídas ao longo da história por sujeitos e coletivos sociais que os recriaram e os elegeram como primordiais.

A tendência do texto que compõe as DCNERER é afirmar a existência de uma cultura negra e africana em oposição a um padrão cultural eurocêntrico. Nessa perspectiva, o documento reconhece a existência de matrizes culturais distintas - indígenas, africanas e europeias - como constitutivas da formação social brasileira, mas se reposiciona na compreensão de que as identidades culturais são construções sociais dinâmicas, marcadas por relações de poder, disputas simbólicas e campos de luta historicamente situadas.

Embora a ressignificação do negro e de conceitos de cultura negra e afro-brasileira seja compreensível em termos políticos, o que é ser negro na cultura brasileira? Ou como questionou Stuart Hall (2003): que negro é esse na cultura negra? A ideia do surgimento de uma cultura africana na diáspora americana tem sido pensada em sua dimensão política, conceitual e histórica. Diversos trabalhos de cunho antropológico já identificaram uma série de práticas culturais nas Américas, que podem ser identificadas no continente africano e vice-versa. Porém, não é possível pensar a permanência de apenas uma cultura africana na América devido ao seu intenso hibridismo e intercâmbios culturais com outros povos. O que é possível é discutir sobre as continuidades de práticas culturais, uma vez que não é possível pensar a permanência dessas culturas de forma cristalizada e fixa ao tempo. Como pensar a herança africana nas Américas sem reduzi-las a uma perspectiva essencialista, que acaba desprezando o potencial de transformação e dinamismo dos escravizados e seus descendentes? Questões como essa são fundamentais para serem discutidas entre professores e movimentos sociais ligados à educação das relações étnico-raciais.

Quando se rompe com a ideia de que a identidade negra não é uma herança direta de práticas culturais africanas ilesas ao tempo, a concepção de identidade negra, guardadas as ressalvas particularidades do Brasil, implica reconhecer que ela se formou como resposta ativa às formas de exclusão, violência simbólica e subalternização imposta pela colonização e suas continuidades pós-abolicionistas. Portanto, a identidade negra política e cultural é resultado direto do enfrentamento ao racismo, e deve ser analisada pela luz da modernidade racial que emergiu com o sistema escravista.

Em sua obra *Atlântico Negro* (2001), Paul Gilroy tem trazido uma série de reflexões sobre essa discussão e destaca as trocas e experiências diaspóricas como fundadoras de novas identidades culturais. Trazendo o caso da música, o autor discute o quanto ela teria sido um elemento fundamental da cultura política negra quando esta população era proibida de acessar os direitos à alfabetização nos espaços escolares. E logo surgiu como o maior símbolo de uma autenticidade racial pelas lideranças negras norte-americanas e caribenhas. O autor também posiciona a importância de não perder de vista que as culturas do Atlântico negro teriam um caráter desavergonhadamente híbrido (Gilroy, 2001), articulando sobre a existência dos intercâmbios culturais, dos processos de hibridez e sincretismo de ideias que ocorrem nos dois lados do mundo atlântico.

Diante de tais questões, quais ferramentas teóricas e práticas o educador precisa estar munido para articular políticas de combate ao racismo na escola, sem cair em essencialismos culturais? Hall nos sugere uma boa possibilidade, ao propor que a nossa atenção esteja voltada para as experiências criativas da diversidade cultural e não para a homogeneidade da experiência negra, apesar da evidente distinção de um conjunto de experiências negras historicamente datadas (Abreu: Mattos, 2008 *aput* Hall, 2003), como a diáspora e a escravidão.

Diante de tantos desafios, as DCNERER têm oferecido alguns caminhos para aprofundar a discussão sobre a relação entre identidade e cultura africana e afro-brasileira. Ao longo do texto, a normativa sugere que o ensino de história afro-brasileira componha, com prioridade, diversos e diferentes iniciativas de grupos e organizações que se identificam como negras, tais como: remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais (Brasil, 2004). Ao trabalhar a historicidade das identidades negras dos grupos, e as diversas matrizes culturais por eles incorporadas, os estudantes podem reconhecer quais tradições e experiências confluem para definir a atual identidade negra dos grupos estudados.

Além disto, a experiência de se trabalhar com o registro das diversas organizações negras brasileiras, apresenta a possibilidade de se observar o ser e o viver da cultura negra, para além do período de luta contra a escravidão, perspectiva que domina o campo dos materiais didáticos das ciências humanas.

O documento das DCNERER reforça também que a importância do ensino de história e cultura afro-brasileira esteja alinhada com a experiência dos africanos no Brasil. O que está em voga é uma perspectiva de não vitimização e sofrimento no continente a ponto de apagar o seu protagonismo histórico. Dessa maneira, espera-se que o educador possa trabalhar a história africana e suas contribuições para o desenvolvimento das civilizações em diversas disciplinas, evidenciando a participação e os conhecimentos produzidos por essas culturas negras nos mais diversos campos de conhecimento e atuação civil.

No tópico que apresenta os princípios que orientam as ações educativas de combate ao racismo e as discriminações, o texto sugere que o professor trabalhe para o estudo e divulgação da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil na construção econômica, social e cultural da nação, destacando diversas personalidades negras da história. Entretanto, essa orientação é profundamente vulnerável se tomadas às decisões e tentações de heroizar os personagens negros da história, em um hábito de réplica da antiga historiografia que heroizava os personagens brancos.

Em uma perspectiva crítica das biografias sugeridas pelas DCNERER, seria importante historicizar, por meio de exemplos concretos, as formas diversas de ser negro e de conviver com a existência do racismo nos diferentes contextos da história brasileira. O que significava ser um negro rico e culto em pleno período da escravidão, como foi o caso dos irmãos Antônio e André Rebouças? Como a condição de liberto de Toussaint Louverture ou Luís Gama contribuíram para a ação política de diversos negros e negras? Qual o papel da classe artística negra nas lutas anti-racistas do século XX? As experiências de vida de personagens negros apontados no documento evidenciam o quanto homens e mulheres decidiram romper com os caminhos e destinos que lhes eram impostos e escreveram suas próprias histórias.

Dessa forma, as Diretrizes apontam a importância de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira (Brasil, 2004), uma vez que não é possível conceber culturas

cristalizadas ou preservadas no tempo, ao longo de séculos. Apesar das ações políticas que mantêm e reorganizam as desigualdades raciais em nosso país, a diversidade cultural brasileira deve ser pensada e articulada levando em consideração a própria pluralidade da experiência negra no país.

Diante do exposto, fica evidente que reeducar o país para as relações étnico-raciais é uma tarefa difícil e, por vezes, tortuosa, pois implica o enfrentamento de dores e medos tanto do plano psíquico – ao exigir a apropriação de novos conhecimentos e a reestruturação do pensamento – quanto do plano social, onde persistem desigualdades históricas profundamente enraizadas. Ao colocar no centro do debate conceitos de raça, identidade negra, racismo, democracia racial, cultura negra, pluralidade cultural e cultura brasileira, a política educacional proposta pelo documento convoca os profissionais da educação para refletirem sobre a história da cultura afro-brasileira em suas dimensões de pesquisa, ensino e extensão.

2.3 O 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

O Parecer CNE/CP nº 03/2004, a Resolução CNE/CP nº 01/2004, e a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana representaram um marco normativo importante para a consolidação de uma educação comprometida com a valorização da diversidade cultural e a superação do racismo no Brasil. Tais normas obrigatórias apresentam, de forma geral, princípios, objetivos e ações que devem ser introduzidos nas instituições educacionais de todos os níveis de ensino, com o propósito de formar sujeitos críticos e comprometidos com a equidade racial. Entretanto, para que este campo normativo ganhe efetividade nos sistemas de ensino, torna-se fundamental a elaboração de um conjunto de elementos que assegurem a implementação, o monitoramento e a avaliação da temática étnico-racial nos currículos escolares.

Ao longo da primeira década do novo milênio, as ações afirmativas avançaram no país. A fim de subsidiar a formulação de uma política educacional de implementação da Lei nº 10.639/03, o Ministério da Educação executou uma série de ações. Dentre essas ações, destacam-se: a formação inicial e continuada de professores para a educação das relações

étnico-raciais em todo o território; a divulgação de materiais didáticos; o fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) nas instituições públicas de ensino; a criação de Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e Diversidade Étnico-Racial; a realização de pesquisas específicas sobre a temática; a criação do Grupo Interministerial para a realização da Proposta do Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/03; a criação do Plano Brasil Quilombola; além de assistência técnica a estados e municípios para a implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08.

Apesar da implementação dessas ações, algumas análises críticas foram feitas em direção a alocação orçamentária destinada para a efetivação dessas ações. Em análise do Programa Brasil Quilombola (PBQ) e sua institucionalização com a Agenda Social Quilombola, os dados orçamentários obtidos no Portal Siga Brasil, do Senado Federal, que compila dados do Sistema Integrado de Administração Financeira (Siafi) do governo federal, apontam para a conclusão de que o PBQ operou como um dispositivo de governo que incluiu simbolicamente as comunidades quilombolas, mas excluiu-as efetivamente no quadro orçamentário (Teixeira; Sampaio, 2019).

Em *Histórias do Movimento Negro no Brasil* (2007), o advogado e doutor em direito Hédio Silva Junior apresenta suas preocupações do ponto de vista da eficácia, da concreção e da materialidade da lei. Segundo o autor:

Sem dúvida nenhuma, a Lei 10.639 representa um avanço, mas ela ainda não chegou na escola. Não sei qual a resposta que o MEC daria para a pergunta sobre qual o orçamento destinado à sua implementação. Então, tenho chamado um pouco a atenção do movimento negro para importância de um trabalho mais cuidadoso de acompanhamento dessas iniciativas. Porque o problema é que o risco da ineficácia não desmoraliza o presidente que sancionou a lei, nem a deputada que apresentou o projeto de lei, ela desmoraliza o movimento, que é quem reivindicou a apresentação daquele projeto de lei (grifos nossos, p. 433).

A reflexão de Silva Júnior demonstra um dos principais entraves para a efetivação da Lei nº 10.639/03, visto que dialoga com a ausência de respaldo orçamentário. O campo normativo, por si só, não garante a implementação das políticas públicas para a educação das relações étnico-raciais, sobretudo quando se trata de combater um legado histórico de exclusão e silenciamento das populações negras no currículo escolar. A falta de um quadro orçamentário que contemple as ações promovidas pelo MEC compromete a concretude da política. Nesse cenário, a legislação corre o risco de se tornar simbólica, exaurindo seu potencial transformador. Trata-se, portanto, de uma questão não apenas pedagógica, mas também estrutural.

Em 2007, a SECADI realizou diversas avaliações para verificar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino. A conclusão das avaliações demonstrou que as Diretrizes precisavam ganhar mais amplitude e escala, tendo em vista o crescimento da demanda por formação profissional de educadores e de materiais didáticos sobre a temática.

Ainda no mesmo ano, o MEC, em parceria com a UNESCO, realizou uma oficina para avaliar a implementação da Lei nº 10.639/03. O encontro resultou na instituição do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), por meio da Portaria Interministerial nº 605 MEC/MJ/SEPPIR, com o objetivo de elaborar o documento de referência base para a criação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Diante desse cenário, o Estado brasileiro elaborou, de forma articulada entre diferentes esferas do poder público e da sociedade civil, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Funcionando como um guia político-pedagógico, o plano tem como finalidade central assegurar a efetivação das determinações legais expressas na Lei nº 10.639/03, garantindo a implementação sistêmica das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; o desenvolvimento de ações estratégicas para a formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação; o incentivo a pesquisa acadêmica e a produção de materiais didáticos; o monitoramento e avaliação das ações empreendidas pelos poderes públicos e pela sociedade civil no cumprimento das diretrizes; e estabelecer uma agenda institucional que assegurem a continuidade de uma política de Estado voltadas à superação das desigualdades étnico-raciais.

Além das dificuldades orçamentárias, a implementação de uma lei federal como a Lei nº 10.639/03 encontra outros obstáculos. A relação entre os entes federativos (municípios, estados, União e Distrito Federal) é uma composição bastante completa se forem considerados os papéis complementares dos diferentes atores necessários para a implementação da Lei. O Plano deixa explícito que as ações estruturantes orquestradas por ele, necessitam da articulação de todos os atores envolvidos para a efetivação da Lei de forma equânime. Isso

significa que incluir a temática no projeto político pedagógico dos estabelecimentos de ensino depende de uma série de outros fatores, como por exemplo:

[...] o domínio conceitual do que está expresso nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a regulamentação da Lei nº 10.639/03 pelos Conselhos Estaduais, Municipais e Distrital de Educação, as ações de pesquisa, formação de professores(as), profissionais da educação e equipes pedagógicas, aquisição e produção de material didático pelas Secretarias de Educação, participação social da gestão escolar, entre outros (Brasil, 2009, p. 17)

Desse modo, a implementação da Lei nº 10.639/03 se torna complexa ao demandar o envolvimento articulado de diferentes esferas e sujeitos da política educacional, e não apenas inseri-la formalmente no currículo. O plano também destaca a centralidade da qualificação teórico-metodológica dos(as) profissionais da educação, ao estabelecer a necessidade de domínio conceitual das diretrizes curriculares e a formação continuada. Em complemento, apresenta que a efetivação da lei está marcada por disputas políticas, institucionais e culturais passando por universidades, conselhos de educação e movimentos sociais. Sem a consolidação de ações articuladas institucionalmente, a implementação da Lei corre o risco de manter-se no plano formal, sem que suas implicações pedagógicas se concretizem na experiência cotidiana dos estabelecimentos de ensino.

Na direção de ampliar o diálogo sobre os mecanismos de articulação e monitoramento da Lei nº 10. 639/03, a Coordenação-Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais (DPECIRER/SECADI/MEC) desenvolveu a criação de 26 Fóruns Estaduais e 5 Fóruns Municipais de Educação e Diversidade Étnico-Racial, composta por representantes de diversos setores envolvidos na execução da lei. A reestruturação e ampliação dos fóruns tinham por objetivo acompanhar e monitorar a implementação da Lei.

Instituída pela Portaria nº 4.542/2005, a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (CADARA) foi criada para assessorar o MEC em formulação e elaboração de políticas públicas para a temática étnico-racial e apoio à implementação e acompanhamento das ações previstas no Plano Nacional.

A ampliação do diálogo sobre a implementação da educação para as relações étnico-raciais também foi dada pela adição da Lei nº 11.645/08, que possibilitou modificar o mesmo dispositivo da LDB alterado pela Lei nº 10.639/03, estendendo a obrigatoriedade do

“estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” em todos os estabelecimentos de ensino.

Entretanto, mesmo diante de tal arcabouço legal e administrativo, tais medidas normativas apresentam alguns limites. É comum o pensamento tradicional conceber que a qualificação dos profissionais seja um pré-requisito para a implementação de mudanças na escola, como é o caso da Lei nº 10.639/03. Nos congressos e seminários sobre a temática, nos eventos de formação de professores, nos encontros com dirigentes estaduais e municipais, as mesmas perguntas se fazem presentes: Como preparar e capacitar os professores para trabalhar com a educação das relações étnico-raciais? Quem dará conta dessas inovações, se pretendemos introduzir uma nova prática, uma nova metodologia, um novo currículo? No processo de elaboração e implementação das Diretrizes Curriculares, novas preocupações surgem aos professores: Que profissional devo ser agora? Que competências devo dominar para dar conta de uma educação antirracista?

A maneira tradicional de responder a essas questões foi apresentada pelo poder público: toda inovação deve ser decretada, tutelada, regulamentada e autorizada. Miguel Arroyo (2011) atribui essa via como tradicional, porque é com essa lógica que opera as políticas de formação, os currículos e as competências requeridas dos professores. Ao emergir novas legislações, pareceres e políticas oficiais, espera-se que o professor domine as técnicas, os conteúdos, os novos conhecimentos que lhes são atribuídos. O professor deve então transformar-se em um super-herói da técnica, e dominá-las sempre que novas incumbências atribuídas pela lei surjam. Seguindo a mesma observação crítica, Silva Júnior (2007) chama a atenção para essa tradição de se construir políticas públicas educacionais:

Tenho visto a Seppir com uma proposta de fazer seminários, de mobilizar outras esferas de governo para poder implementar a lei. Mas, na verdade, é preciso de um acompanhamento mais sistemático do movimento negro em relação a essas conquistas no plano institucional, para que elas, inclusive, não acabem tendo um resultado contrário aos nossos interesses (2007, p. 433).

A crítica de Arroyo encontra ressonância na advertência feita por Silva Júnior, ao alertar para o risco de que as conquistas do movimento negro possam ser desconfiguradas de sua intencionalidade original. As reivindicações do movimento negro educador, ao serem absorvidas pelas estruturas institucionais sem o devido acompanhamento crítico e político, tende a transformar avanços legais em meras formalidades esvaziadas de sentido prático.

O modelo tradicional de formulação e implementação das políticas educacionais, centrado na lógica da normatização e da atribuição técnica de competências ao docente é antigo e ingênuo. Inúmeros foram os pareceres redigidos que se mantiveram distantes da lógica social. Esse pensar dedutivo parece supor que os estatutos legais, as políticas, as normas criam a realidade social, que os papéis e funções sociais podem ser definidos e modificados com políticas e normas (Arroyo, 2011).

É grave que gestores de políticas e seus conselheiros acreditem que as atribuições listadas em cada nova lei, nova política e novos pareceres possam, de forma instantânea, alterar o histórico ofício que os professores repetem. Essa lógica parecerista sustenta a ideia de que a formação de um profissional capaz de exercer plenamente e com a devida competência as atribuições que lhes foram devidamente conferidas deverá seguir determinado currículo, ou que ele deverá frequentar centros de formação continuada ou cursos de requalificação. Seguindo essa lógica, só nos resta esperar no final da linha, os profissionais que a sociedade e a escola esperam e que as leis e políticas decretaram.

O permanente no ofício de mestre não deve ser confundido com a capacidade tecnocrata de aprender os detalhes sobre as leis, os pareceres com detalhes e os currículos. Os processos educativos não podem ser interpretados a partir de novas competências a ser previamente treinadas, mas os olhares dos educadores precisam se voltar para essas competências, para essas dimensões de saberes e valores acumulados e frequentemente marginalizados e ignorados nos cursos de formação de professores. Conforme elucidado por Arroyo (2011):

[...] Trata-se de inverter prioridades. Priorizar as dimensões constitutivas do ofício de mestres, secundarizar o que soterrou essas dimensões. Deixar que aflore e seja assumido o educador que há em cada profissional da escola, que seja assumida a qualificação que carrega cada coletivo de professores. Criar um clima propício ao reencontro da sua identidade, com os saberes coletivos que vêm de longe e que foram aprendidos em múltiplas relações humanas e educativas. Trabalhar as competências coletivas nas práticas em que se expressam. Por aí nos afastamos da estreita, antecedente e treinadora concepção de formação e qualificação. Afastamo-nos de uma concepção incerta, mutável, à mercê da última lei, da última reforma, do último currículo ou didática (p.155).

O educador possui uma função histórica, social e cultural em direção a uma qualidade constitutiva. Os dizeres de Arroyo defendem que a centralidade do trabalho docente reside nos saberes historicamente construídos pelos coletivos de educadores e educadoras, e aponta para a direção de uma valorização das experiências educativas como práticas carregadas de sentido, memória, resistência e identidade. Assim, é necessário criar condições

para que esses profissionais alinhem suas escolhas formativas com os saberes que emergem da prática, da coletividade e do compromisso social. O autor nos convida, portanto, a romper com a ideia de treinar professores para dominar questões técnicas da legislação, para apostar em uma concepção mais orgânica, crítica e enraizada do ser professor.

O educador ao realizar o seu reencontro com a própria identidade docente, não deve ser conduzido pelas exigências burocráticas. São as experiências humanas, comunitárias e ético-políticas que marcam o ofício do magistério. Essa proposta crítica e enraizada recupera dimensões fundantes do trabalho docente que, comumente, são soterradas por modelos de formação e avaliação baseados em resultados e eficiência.

Essa perspectiva encontra eco na obra de *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000) de Paulo Freire, onde o educador reafirma o papel político do professor como sujeito de transformação. Ao afirmar que “O que não é porém possível é sequer pensar em trans-formar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto” (Freire, 2000, p. 26), o professor convoca educadores e educadoras a assumirem uma pedagogia comprometida com a justiça social. Assim como Arroyo propõe uma formação docente enraizada nos saberes e resistências históricas dos educadores, Freire reivindica uma prática pedagógica que se sustente na consciência crítica, no diálogo e no compromisso ético-político com os que historicamente foram excluídos. Trata-se, em ambos os casos, de romper com a passividade e assumir a educação como campo de disputa e transformação, ao mesmo tempo que anuncia a possibilidade de um mundo mais justo.

As considerações realizadas até aqui sobre o papel político do educador, as tensões que marcam o ofício docente e os limites e possibilidades das políticas públicas voltadas à educação das relações étnico-raciais, constituem o alicerce teórico para a análise que segue o próximo capítulo. Se, por um lado, o marco legal inaugurado pela Lei nº 10.639/03 e seus documentos norteadores – como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o 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 – apontam caminhos promissores, por outro, é no cotidiano das instituições formadoras que se revelam os enfrentamentos concretos que desafiam a materialização desses princípios.

No capítulo a seguir, propomos uma análise situada no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília, com o intuito de compreender como esse percurso formativo tem se apropriado – ou não – dos marcos legais referente a promulgação da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER). Para tanto, percorremos o processo de criação da referida Universidade; a trajetória do curso de Pedagogia, no que compreende os seus quatro Projetos Político-Pedagógicos; e por fim, a análise dos Planos de Ensino de disciplinas que afirmam trabalhar com as relações étnico-raciais, com base nas normativas vigentes.

3. A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DA UNESP, CAMPUS DE MARÍLIA

O presente capítulo tem como objetivo analisar de que modo a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) se materializa na formação inicial de professores no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília, considerando o cenário de mais de vinte anos da promulgação da Lei nº 10.639/03. Dessa maneira, a pesquisa parte do entendimento de que a formação docente constitui um espaço estratégico para a efetivação de políticas educacionais antirracistas e de combate a discriminações, uma vez que é nesse campo que se definem concepções pedagógicas, práticas curriculares e responsabilidades institucionais relacionadas ao enfrentamento do racismo estrutural.

O percurso metodológico do capítulo fundamenta-se na análise do contexto histórico de criação da UNESP, abrangendo as disputas de projeto universitário; na análise documental dos quatro Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) do curso de Pedagogia e dos nove Planos de Ensino de disciplinas que afirmam abordar conteúdos relacionados às relações étnico-raciais e ao combate ao racismo.

A leitura crítica desses documentos busca compreender como as normativas federais são apropriadas e materializadas no currículo do curso, com atenção especial às tensões entre o discurso institucional e as práticas formativas efetivamente propostas.

3.1 Da criação da UNESP às disputas de projeto universitário: entre os Institutos Isolados, a reforma universitária e os movimentos sociais

Esta seção tem por objetivo contextualizar o processo de criação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), analisando as disputas políticas e ideológicas que marcaram a transição dos Institutos Isolados para a estrutura universitária unificada. A discussão se estende para influência da reforma universitária durante o regime militar, destacando o alinhamento do modelo de ensino superior aos interesses do Estado autoritário. Paralelamente, apresenta o papel crucial dos movimentos estudantis e de entidades do Movimento Negro na luta por uma universidade democrática, plural e socialmente referenciada.

Criada em 25 de janeiro de 1957, por meio da promulgação da Lei nº 3.781 de 1957, o processo histórico da faculdade se inicia por meio da criação dos primeiros Institutos Isolados de Ensino Superior (IIES) nas cidades do interior paulista.

Os IIES do estado de São Paulo se constituíam como escolas de ensino superior público, criadas a partir de meados do século XX, que não estavam diretamente ligadas a nenhuma universidade. Os primeiros IIES eram coordenados pelo Conselho Estadual de Ensino Superior, o qual foi incorporado ao Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo em 1961, por implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A expansão do ensino superior pelo interior paulista vinha sendo discutida desde o final da década de 1940, com a finalidade de possibilitar aos jovens que viviam no interior o acesso aos estudos superiores. Segundo Puccinelli (2008), *apud* Corrêa (2001) desde o final da década de 1940, o interesse por parte do Estado em difundir o ensino superior passou a integrar a agenda dos líderes municipais:

[...] a partir dessas necessidades acima citadas, os políticos de vários municípios decidiram inserir em seus programas um pedido junto ao governo estadual para a abertura de escolas de ensino superior que pudessem atender a essas expectativas dos moradores das cidades do interior paulista (2008, p. 31).

Nesse contexto, o governo do Estado que havia assumido a expansão da oferta da educação primária e secundária, deveria também se responsabilizar pela oferta de formação de profissionais para atender uma população estudantil que só crescia. Das 14 unidades, 7 eram voltadas para a formação de professores denominadas de Faculdades de Filosofia.

A instalação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Marília somente foi anunciada em 1959 sob o Decreto Federal nº 45.262, em virtude das exigências burocráticas. Sua estrutura contava com a Biblioteca, Museu de História, Escolinha de Arte de Marília, Laboratório de Biologia, Laboratório de Microfilmagem e o Corpo Administrativo. No mesmo ano, as secções de funcionamento da faculdade foram apresentadas pelos cursos de História, Letras Anglo-Germânicas, Pedagogia e Ciências Sociais (Puccinelli, 2008).

A constituição dos Institutos Isolados de Ensino Superior eram representados na forma de antigos estabelecimentos de ensino superior ou de faculdades públicas mantidas pelo poder privado ou pelo poder municipal, e no decorrer de sua atuação, passariam por um processo de estadualização. Além das unidades criadas, as faculdades que já possuíam reconhecimento no interior do Estado comporiam os Institutos, como o caso da Faculdade de Ciências Médicas e

Biológicas de Botucatu, a Faculdade de Agronomia de Jaboticabal, a Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá, a Faculdade de Odontologia de São José dos Campos e a Faculdade de Artes de São Bernardo do Campo.

Por não estarem vinculados a uma Universidade específica, os Institutos Isolados enfrentavam diversos problemas: distância dos centros mais dinâmicos, dificuldade de comunicação entre si, precariedade dos meios de transporte, ausência de bibliotecas, laboratórios e equipamentos necessários e, sobretudo, uma falta de motivação que dificultava uma integração das áreas de conhecimento em ação comum (Corrêa, 2001).

Diante desse cenário, os Institutos tornaram-se dependentes da qualidade administrativa de seus diretores e estabeleciam disputas pela atenção das autoridades governamentais para o atendimento de suas necessidades.

Na tentativa de solucionar os problemas administrativos dos Institutos, a Secretaria de Educação elaborou uma ação direta para a modificação destes para a constituição de universidades. De acordo com Corrêa (2001), essa decisão esteve ligada ao crescimento expressivo da rede pública paulista, que levou a Secretaria a priorizar o ensino primário e secundário, enquanto o ensino superior deveria seguir outra orientação. Dessa maneira, a transformação dos Institutos em universidades surgiu como alternativa administrativa, embora a criação de diferentes universidades no estado já estivesse presente na Constituição de 1946.

Segundo Castilho (2009), a década de 1950 marcou o surgimento de diversas propostas voltadas à reestruturação do ensino superior no Brasil, formuladas a partir da própria organização universitária e em diálogo com instâncias governamentais, docentes e movimentos estudantis. Nesse período, os conflitos universitários internos se articularam com as tensões sociais e políticas mais amplas, refletindo o contexto de intensificação das desigualdades econômicas, sociais e educacionais, impulsionadas pelo processo de expansão capitalista no país.

Nesse mesmo período, os movimentos estudantis, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), se colocaram como locutores dos interesses populares. Ao tecer críticas ao ensino superior elitista, as palavras de ordem dos movimentos estudantis iam na direção de uma reforma universitária atrelada com as transformações na estrutura política, social e econômica diante do subdesenvolvimento brasileiro. Nos encontros e articulações nacionais, buscava-se:

[...] à reflexão de uma universidade voltada para o povo sem discriminação econômica, política, social e ideológica, sendo que a sua maior pretensão seria a urgência de uma reforma universitária no rol das pretendidas pelo governo, como também a expansão das universidades públicas e gratuitas que associassem o ensino à pesquisa, responsáveis por alavancar o desenvolvimento do país, constituindo ainda uma aliança com as classes populares contra a desigualdade social (Castilho, p. 127, 2009).

Como forma de contra-ataque, grupos ligados ao capital monopolista da época formaram uma rede da qual participaram os órgãos: Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), a Escola Superior de Guerra (ESG), o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), membros da sociedade civil, políticos, intelectuais e militares, que buscavam uma ação nacional que pudesse enfraquecer os movimentos reformistas representados pela gestão de João Goulart. No início dos anos de 1960, a ação desses órgãos caminhava na direção de pressionar por mudanças educacionais que visavam um novo sistema econômico.

O cenário político que permeou os primeiros anos de funcionamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) de Marília foi marcado pela influência do regime militar, instaurado no país a partir de 1964. O modelo de ensino superior adotado neste período baseava-se nos princípios do desenvolvimento capitalista e da segurança nacional. Nesse contexto político, a ditadura militar procurava implementar uma estrutura universitária de acordo com os interesses empresariais, ao mesmo tempo que reprimia os movimentos sociais no interior das faculdades (Castilho, 2009).

Com objetivo de conter a propagação do comunismo no Brasil, entidades como o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática publicaram dados econômicos e projeções estatísticas com o intuito de promover debates sobre como gerir os recursos da educação nas universidades em uma perspectiva de expansão do capital.

Em 1965, o ministro da Fazenda, Octávio Gouvêa de Bulhões e o ministro do Planejamento e Coordenação Econômica, Roberto Campos, apresentaram o Plano de Ação Econômica (PAEG). O PAEG posicionou a educação a ser compreendida como capital humano na produção de lucro social e individual. De acordo com Castilho (2009), o governo dos Estados Unidos influenciou na formulação de uma nova política educacional brasileira que pretendia racionalizar a universidade em moldes empresariais, priorizando, assim, a privatização do ensino.

Como prelúdio, em 1967 a Secretaria de Educação criou a Coordenação da Administração do Ensino Superior (CASES), que tinha como objetivo coordenar os assuntos administrativos dos Institutos Isolados. Após dois anos de atuação, essa coordenação passa a ser denominada de Coordenadoria do Ensino Superior do Estado de São Paulo (CESESP) e expande a sua atuação garantindo assessoria e colaboração no desenvolvimento de programas específicos de formação e aperfeiçoamento de recursos humanos.

Gradualmente, as modificações internas foram sendo realizadas. Foram criados os colegiados superiores e as instituições passaram a ter o estatuto jurídico de autarquias de regime especial. Esse movimento permitiu a elaboração do Regimento Geral, que alinhou a carreira docente e os critérios de acesso a cargos e funções conforme o modelo já consolidado nas universidades estaduais.

Foi no âmbito interno da CESESP que, segundo Dias (2004), foi discutido o processo de criação da UNESP. As discussões contaram com a colaboração dos diretores dos Institutos Isolados, com várias ideias e propostas voltadas para a integração dos Institutos numa forma de Universidade ou de Federação. Levadas pelos diretores às congregações, as propostas além de versarem sobre os problemas relacionados à infra-estrutura, propunha um aprofundamento dos estudos em todas as áreas, estimulando o debate para os pontos mais sensíveis das instalações dos campi universitários, com base em um planejamento apropriado e com desenvolvimento previsto a médio e longo prazo.

As discussões caminharam na direção de que se constituísse uma universidade multicampi, modelo até então inédito no Brasil. A nova universidade deveria estar apoiada no tripé ensino, pesquisa e extensão, ter um quadro de docentes qualificados e com dedicação integral. Segundo Corrêa (2001), um dos pontos discutidos também foi a não duplicação de cursos numa mesma especialidade. A proposta de criação da Universidade alinhada a esses moldes foi apresentada ao Conselho Estadual de Educação e aprovada em 15 de outubro de 1975.

Em 24 de outubro do mesmo ano, no mandato do governador Paulo Egydio Martins, foi apresentada à Assembleia Legislativa a proposta de criação da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Em justificativa oficial, o governador destacou que a escolha do nome da instituição “Júlio de Mesquita Filho”, prestava uma homenagem a uma figura de destaque na história paulista, cuja atuação era reconhecida por sua dedicação ao estado e ao Brasil, bem

como por sua influência na institucionalização do ensino universitário em São Paulo (Corrêa, 2001).

Em 30 de janeiro de 1976, foi promulgada a Lei Nº 952 que cria a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, tornando a Universidade em uma autarquia de regime especial, no qual incorporou outros Institutos Isolados, como descreve Corrêa (2001):

Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Araraquara; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto; Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araraquara; Faculdade de Odontologia de Araçatuba; Faculdade de Odontologia de São José dos Campos; Faculdade de Ciências Médicas de Botucatu; Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá e Faculdade de Medicina Veterinária e Agronomia de Jaboticabal (2001, p. 06).

A sede da Reitoria da UNESP permaneceu na cidade de São Paulo com a justificativa de permanecer próximo aos grandes centros urbanos, como a própria cidade de São Paulo, Rio de Janeiro e zona metropolitana de Campinas. Nessa nova configuração, a Reitoria da Universidade passou a ser administrada, de forma provisória, pelo Presidente do Conselho Estadual de Educação da época, Moacyr Expedito Marret Vaz Guimarães. O reitor provisório, tinha como responsabilidade a criação e organização de um Conselho também de caráter provisório, integrados inicialmente por diretores das Faculdades, para a escolha do primeiro reitor.

O Conselho Provisório elegeu Luiz Ferreira Martins para o cargo de primeiro Reitor da Universidade e Prof. Armando Octávio Ramos como Vice-Reitor. O mandato de Luiz Martins, tinha como objetivo, reestruturar as unidades universitárias de acordo com a letra da lei e com os ideais dos gestores da UNESP. O Conselho, que até então era ocupado somente por diretores, posteriormente seria formado por representação discente, docente e servidores.

As atividades do Conselho Provisório também incluíam como uma de suas responsabilidades, a instalação dos *campi* universitários e a elaboração dos Estatutos. De acordo com Puccinelli (2008), como plano de trabalho, foi constituída uma Comissão do Conselho que tinha como discussão e proposta o não investimento em cursos que houvessem em mais de um *campi*.

Sem considerar a formação histórica daquelas faculdades e a pressão exercida pela ditadura militar em dificultar as mobilizações políticas no interior dessas faculdades, o resultado desse embate, segundo Dias (2004), foi concentrar o curso de Pedagogia em Marília

e Araraquara, transferir o curso de Filosofia de Assis para Marília, e o curso de Letras de Marília para Assis.

Sem considerar as opiniões e desejos da comunidade interiorana, Corrêa (2001) apresenta que a proposta de integração dos Institutos Isolados de Ensino e a reformulação de cursos, significava o fechamento de outros cursos. Dessa maneira, a responsabilidade do Estado em relação a expansão do Ensino Superior diminuiria, e as faculdades passariam a se integrarem na tentativa de suprir a demanda daquele momento.

Como resultado, dez cursos foram extintos, dois foram remanejados e outros criados. Como afirma Dias (2004), a criação e a institucionalização da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” adotou um modelo que tinha como base as ciências exatas e biológicas, incluindo a ciência aplicada. Os *campis* de Rio Claro, Presidente Prudente, Araraquara e Botucatu ganharam mais assentos para a área de ciências exatas e biológicas.

A reestruturação acadêmica combinada com o arcabouço legal compunham um conjunto de manobras que visavam garantir o caráter autoritário da instituição e a consolidação do poder oligárquico na UNESP. Segundo Caldas Júnior (2015), a organização política da Universidade, no período da ditadura militar, viria a reproduzir a peculiar forma de organização política latino-americana denominada “poder oligárquico”, cujo apogeu se deu, no Brasil, na Primeira República (1889 a 1930).

Como contradição resultante dessa lógica de comando autoritário e unitário do ensino superior do interior do Estado de São Paulo, em 1979, a comunidade universitária, em sua articulação com o movimento geral do funcionalismo público estadual e os trabalhadores, decretaram a greve que ficou conhecida como “70% + 2000¹²”. Prolongada por mais de 40 dias, a greve integrou outras categorias de trabalhadores que, reprimidas pela Ditadura, arriscaram a experimentar novas perspectivas de organização e de luta.

A década de 1980 foi palco para as organizações e movimentos democráticos ganharem novo fôlego, sobretudo a organização, resistência e luta da comunidade universitária. A partir da posse do Presidente João Figueiredo e da Lei da Anistia, em 1979, a ditadura militar mostrava sinais evidentes de seu esgotamento político. Apesar dos ventos da redemocratização percorrendo o país, com o fim do Ato Institucional nº 5, da censura dos

¹² Referência à reivindicação de reajuste salarial de 70%, acrescido de um valor fixo de Cr\$ 2000,00 mensais, para todos os funcionários públicos do Estado de São Paulo.

meios de comunicação, com a transição democrática já chegando na maioria dos estados brasileiros, a UNESP caminhava em sentido oposto àquilo que a sociedade brasileira vislumbrava.

Embora as posições conservadoras foram consolidando uma perspectiva mais moderna para as instituições de ensino superior, as produções acadêmicas permaneceram no espaço como objeto e propriedade incapaz de pensar por si mesmo. Marcado pela tradição positivista, a formação de profissionais e o fazer científico avançava a solavancos para o debate das relações étnico-raciais. A tradição intelectual explorava teorias eurocêntricas onde a relação entre sujeito e objeto tinham de ser neutras.

Reconhecendo a ausência de espaços de discussão no interior das universidades, estudantes, docentes e pesquisadores negros e negras organizaram uma importante articulação nacional na UNESP de Marília em 1989. Conhecido como o 1º Encontro de Docentes, Pesquisadores e Pós-graduandos Negros das Universidades Paulistas, o evento teve como tema principal a produção do saber e as especificidades. Com a presença de intelectuais das diversas áreas do conhecimento, os debates caminhavam na direção de pensar quais eram as implicações e contribuições epistemológicas propostas por esses intelectuais, ao se colocarem não mais como objeto, mas como sujeito dessa relação.

Participaram do evento três gerações de pesquisadores e militantes. Nomes como Aristide Barbosa, Milton Santos, Valter Roberto Silvério, Kabengele Munanga, Cida Bento marcaram presença. O encontro também reuniu professores e estudantes da Pontifícia Universidade Católica (PUC), Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).

Apesar da ampla articulação, o evento encontrou certas resistências de gente disposta a colaborar e assumir posições racistas na universidade. Embora o evento tenha recebido amparo e apoio institucional da direção da unidade, bem como de alguns professores e estudantes, outros - alinhados ao pacto narcísico da branquitude - manifestaram resistência à sua realização e à presença de seus participantes. No documentário *O pássaro, a pedra e o futuro (2025)*¹³, a professora Maria Valéria Barbosa, ao recuperar a memória do evento, narra

¹³ Curta-documentário que resgata o 1º Encontro de Docentes, Pesquisadores e Pós-graduandos Negros das Universidades Paulistas, através das memórias e reflexões de Edemir de Carvalho e Maria Valéria Barbosa, protagonistas dessa construção coletiva. Entre lembranças de resistência, desafios e sonhos, o documentário

esses conflitos: “o cartaz de divulgação do evento era rasgado constantemente. Tratavam a gente como pessoas incapazes de pensar”.

A abertura do encontro seguiu com a palestra “O intelectual negro no Brasil”, proferida pelo Milton Santos e mediada pelo professor Edemir de Carvalho. Para essa comunicação, o geógrafo fez diversas provocações que ecoaram no cintilar das próximas décadas. Longe de oferecer uma resposta absoluta para o papel do verdadeiro intelectual, Milton Santos discorre sobre a necessidade dos movimentos e comunidades negras em pensar suas formas específicas de organizações.

As discussões da mesa de abertura caminharam na direção de pensar que as especificidades dos movimentos negros não significam suprimir a totalidade, mas significam permitir a travessia das possibilidades à realidade. Qual é o nosso lugar? Qual é o nosso trabalho, numa sociedade na qual a tecnologia e a ciência são preocupações dominantes? Como trabalhar num mundo onde as ciências estão ameaçadas de perversão e os problemas, sobretudo da esfera social, não tem resposta na Universidade? A partir desses questionamentos, Milton Santos reafirma o compromisso do verdadeiro intelectual de ser contra a corrente. Do compromisso em não se sujeitar à subordinação dos interesses de ordem econômica que pervertem e ameaçam a Universidade. De acordo com o autor:

[...] a questão do negro e dos estudos negros na Universidade deve ser vista nesse contexto. Desprovidos das alavancas que os setores hegemônicos dispõem para controlar a pesquisa, devemos construir nossas teses com total liberdade, sem subordinação a qualquer que seja o mandamento externo, para evitar a ameaça de praticar o erro, em vez da verdade. Por conseguinte, não há uma questão negra fora da formação social brasileira. Estudando o Brasil nas suas relações externas, nas suas relações internas, ontem e hoje, vamos localizar a questão do negro no Brasil. Não há uma questão do negro isolada da questão nacional. Não há uma análise do negro que se possa fazer de forma válida e com possível eficácia política que não aquela que veja o negro dentro da sociedade brasileira (Santos, 2002, p. 8).

Proferindo a necessidade de ação, o encontro possibilitou que pesquisadores, professores e estudantes discutissem a problemática particular de cada especificidade do saber e articulassem novas forças para elaborar uma ordem de ruptura com a situação de marginalidade vivida nas universidades.

A articulação de 1989 representou um marco significativo para as mobilizações subsequentes protagonizadas por pesquisadores negros. No âmbito interno da UNESP de

reflete sobre o impacto do evento na trajetória dos participantes e na consolidação de uma Sociologia Negra no Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DY-ISOn_7Ds>.

Marília, destaca-se, a organização do Grupo de Educadores Negros (GEN) que tinham como objetivo discutir sobre racismo e educação. Já em nível nacional, o encontro de 1989 culmina na criação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) no ano de 2000. Ao promoverem espaços coletivos de produção e circulação de saberes, iniciativas como essas representam um avanço na consolidação de uma epistemologia negra comprometida com a crítica ao racismo estrutural e com a democratização do conhecimento no campo acadêmico.

No caso específico do Grupo de Educadores Negros (GEN), o intuito de sua criação era organizar um grupo que pudesse colaborar com a luta antirracista em Marília. Segundo Cruz (2006), o grupo era composto por professores da UNESP, da rede pública de ensino e estudantes do curso de pedagogia. Esporadicamente, juntava-se ao grupo, pessoas ligadas à Diretoria de Ensino de Marília e membros da subsede da APEOESP de Marília. Uma das principais características do grupo era ter a predominância de mulheres negras, que influíam consideravelmente nas discussões e encaminhamentos.

As discussões propostas pelo GEN caminhavam em torno do tema da discriminação nas escolas públicas. Havia a demanda de formar e embasar teoricamente as situações de racismo vivido pelos educadores nas escolas estaduais da cidade. De acordo com o levantamento etnográfico feito por Cruz (2006), temas como Identidade, Educação e Cultura eram frequentemente abordados pelo grupo, com leituras de textos como *“A Identidade da Criança Negra e a Educação Escolar”* e *“Educação e Identidade da Criança Negra”*.

As reflexões iniciais feitas pelo GEN sobre educação e racismo, compreendiam a necessidade de educadores(as) negros(as) em se intelectualizar. Dessa maneira, a dimensão da educação era vista a partir de um duplo significado, podendo servir ora para a reprodução de uma estrutura social e cultural racista, ora como principal instrumento para a emancipação da população negra.

A atuação do GEN concentrava-se em acompanhar os casos de discriminação racial que ocorriam nas escolas e voltava-se para a sensibilização de estudantes, professores e demais profissionais da educação. Palestras, discussão de textos, projeção de filmes e distribuição de material didático voltado para a temática racial compuseram o rol de atividades do grupo. A prioridade, de acordo com Cruz (2006), era trabalhar temas como currículo, qualidade do material didático, relação professor-aluno e o etnocentrismo na educação, uma vez que compreendiam a escola e a sala de aula como espaço importante para a recuperação das raízes culturais.

Na medida em que o grupo de educadores(as) negros(as) compreendiam o racismo enquanto fenômeno social, também propunham medidas antirracistas a partir das esferas de formação do ser social. Desse modo, a linguagem e expressões usadas em ambiente escolar, as experiências educativas relacionadas à cultura negra, assim como os estereótipos racistas na literatura brasileira e nos materiais didáticos constituem condição *sine qua non* para a efetivação de uma educação de combate ao racismo.

Em 1996, um projeto mais amplo de um curso sobre História da África foi realizado pelo curso de Pedagogia da UNESP de Marília. O prof. Paulo Aguiar ficou sendo o intermediário entre a UNESP e o GEN. A participação do grupo se deu na divulgação, elaboração de materiais, inscrições e apoios junto à Secretaria Municipal de Cultura, OAB seção Marília e Associação Comercial e Industrial de Marília, Diretoria de Ensino e Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo.

A atuação do GEN se estendeu para outras áreas nos anos seguintes, não se limitando a temas relacionados à população negra, mas também incluíam em sua agenda, temas relacionados a gênero, a questões indígenas e expressões culturais periféricas. Foram realizadas atividades de diversas ordens, como: Projeto Referências Negras, Projeto Comunitário de Atendimento à Criança e ao Adolescente (PROCRIA), Encontro do Coletivo Anti-racismo da APEOESP, Exposição dos Orixás, Seminário Direito e Relações Raciais, preparação para a Conferência Mundial Contra o Racismo e a Xenofobia, em Durban na África do Sul e debates de textos entre os membros do grupo (Cruz, 2006).

Apesar do grupo se afirmar como referência para o debate público sobre racismo, e sobretudo, ações afirmativas, os eventos seguintes foram ficando cada vez mais esporádicos. Segundo Cruz (2006), o motivo se deu por ordem pessoal na vida de grande parcela dos membros do grupo. Estudantes foram concluindo os estudos de graduação e retornando para suas cidades de origem, outros membros seguiram caminhos estipulados pelo clero católico, e outros que mudaram de cidade por conseguirem oportunidades de trabalho mais atrativas.

Podemos identificar que a atuação do GEN no final e início do novo milênio caminhava, em conjunto com as discussões e reivindicações dos movimentos sociais - especialmente os movimentos negros de influência nacional, para a defesa das implementações de políticas afirmativas nas universidades estaduais paulistas.

Evidentemente que a política de reserva de vagas já estava presente em iniciativas do poder público anteriores a essa, como por exemplo a Lei do Boi¹⁴. Entretanto, as reivindicações exigidas pelos movimentos negros em torno das ações afirmativas eram voltadas para a democratização do acesso ao ensino, para a reparação de desigualdades históricas e a denuncia do cerceamento de ingresso de pessoas não brancas ao ensino superior.

O estudo apresentado na obra *Ação Afirmativa: conceito, história e debate* (2018) demonstra a demora das estaduais paulistas em instituir a implementação das primeiras iniciativas de cotas raciais. Segundo Feres Júnior et al., 2018, as universidades estaduais paulistas, a exemplo da UNESP, passaram mais de dez anos ou se negando a adotá-las, ou adotando programas que não alteraram o perfil elitizado e branco dos alunos ingressantes, como fizeram a Unicamp e a USP.

As manifestações acerca das ações afirmativas na UNESP se iniciam em 2005, com processos de discussões e encaminhamentos sobre as políticas de inclusão que a instituição deveria adotar para que atingisse 50% de matriculados egressos da escola pública, no prazo de 5 anos. O direcionamento das manifestações daquele ano termina com a proposta de que a UNESP adotasse um sistema de bonificação, visando alcançar a meta de 50% de egressos de escolas públicas, indicando a não adoção de cotas, mas a adoção de ações de melhoria do ensino básico público.

No ano seguinte, as discussões do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária (CEPE) retornam ao assunto, aprovando as indicações da Proposta da Prograd, onde as unidades universitárias e câmpus experimentais manifestaram, por ampla maioria, contrários à proposta, alegando questões de princípios ou falta de infraestrutura para absorver a ampliação (Lira, 2023).

Segundo estudos realizados pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) sobre a mídia brasileira e sua relação com as ações afirmativas, nota-se a intensificação do debate midiático entre 2001 e 2012. Nesse intervalo, é publicada a carta *Cidadãos Anti-Racistas Contra as Leis Raciais*¹⁵, assinada por um grupo de 113 intelectuais,

¹⁴ Reconhecida como a primeira lei de cotas no Brasil, a Lei do Boi foi criada pela Lei Federal nº 5.465/1968 com a finalidade de destinar vagas em escolas técnicas e universidades para filhos de fazendeiros e agricultores. A lei visava modernizar o setor agrícola e atender aos interesses da elite rural, reservando vagas em cursos como Agronomia e Medicina Veterinária.

¹⁵ Carta disponível em: <<https://fundacaoofhc.org.br/files/pdf/carta-cidadaos-anti-racistas-contra-as-leis-raciais.pdf>> Acesso em: 24 de out. de 2025

artistas, sindicalistas e empresários para o então presidente do Supremo Tribunal Federal, Gilmar Mendes. O conteúdo da carta defende a ideia de que as desigualdades no acesso ao ensino superior são de ordens socioeconômicas e não raciais:

Apresentadas como maneira de reduzir as desigualdades sociais, as cotas raciais não contribuem para isso, ocultam uma realidade trágica e desviam as atenções dos desafios imensos e das urgências, sociais e educacionais, com os quais se defronta a nação. E, contudo, mesmo no universo menor dos jovens que têm a oportunidade de almejar o ensino superior de qualidade, as cotas raciais não promovem a igualdade, mas apenas acentuam desigualdades prévias ou produzem novas desigualdades. [...] No fim, o sistema concede um privilégio para candidatos de classe média arbitrariamente classificados como negros (Fundação Fernando H. Cardozo, 2008, p. 3).

As discussões feitas pelo corpo docente da UNESP e pelos meios de comunicação, em especial, a imprensa paulista, representam o processo de autopreservação nos espaços institucionais, em relação ao pertencimento racial e étnico de seus dirigentes e docentes, visando manter suas estruturas elitizadas e desiguais. Essa defesa evidencia o posicionamento de que as ações afirmativas deveriam adotar caráter social, concebendo o debate racial como secundário. Conforme ressalta Silvério (2004), os sujeitos contrários à implementação de ações afirmativas para negros(as) não admitem que no Brasil há uma linha divisória de cor ou que exista discriminação racial. Essa noção ocorre pela ausência de espaço da questão étnico-racial no interior das instituições que se dá, sobretudo, pelo silêncio ou negação do critério racial como elemento central de transformação efetiva.

Uma parte das resistências às ações afirmativas que hoje observamos no Brasil se deve à ignorância e à desinformação, resultados do silêncio que a academia branca impôs a si mesmo e à sociedade durante mais de um século, sobre a sua realidade interna de exclusão racial. Poderosos e eficientes mecanismos de disfarce e de silenciamento do racismo foram acionados constantemente no interior da academia. Somente agora, com a discussão das cotas, começa a abrir-se um pouco a cortina do racismo acadêmico propriamente dito. Já é hora, portanto, de perguntar: porque, após tanto tempo, temos universidades ainda tão brancas? Isto não é um resultado de uma prática racista que está na sociedade apenas: resulta de um esforço sistemático (mesmo que quase nunca verbalizado) feito pelos próprios acadêmicos (Carvalho, 2003, p. 304).

Dessa maneira, a formação de discentes universitários no país, alinhados à tradição filosófica eurocentrada, constrói uma rede universitária protegida pelo pacto narcísico da branquitude, que busca preservar esses sujeitos e suas visões de mundo. Nesse sentido, é possível aferir um hiato de discussão por parte da Universidade, retornando o assunto para discussão somente em 2012, por iniciativa do Programa Paulista de Inclusão Social no Ensino Superior (PPISES) e do Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista (PIMESP), segundo o qual a Universidade deve assegurar 50% das vagas para

estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas e, no conjunto desses, atender a proporção da população observada no último censo demográfico, que 35% do total das vagas, devem ser ocupadas por pessoas pretas, pardas e indígenas (PPI).

O debate se torna ainda mais complexo quando os articuladores das ações afirmativas concebem que as desigualdades de classe são mais relevantes do que as desigualdades raciais. Em nota da Assessoria de Comunicação e Imprensa da referida Universidade direcionada ao Supremo Tribunal Federal, a instituição avalia como positivos os resultados das ações voltadas à inclusão de baixa renda e da escola pública, ações estas que incluem os cursinhos pré-vestibulares, isenções, redução da taxa do Vestibular, bolsas de estudos e programas de permanência estudantil.

O PIMESP enfrentou diversas críticas por representar a demanda do poder executivo em conciliar a entrada de estudantes por meio do mérito - aqui entende-se o poder executivo na figura do governador do estado de São Paulo Geraldo Alckmin e reitores das Universidades Estaduais Paulistas - além de representar um projeto de ações afirmativas de pouco impacto. O Programa foi amplamente rechaçado por entidades do movimento negro e movimento estudantil paulista, pois corroborava com a segregação de tais segmentos.

Segundo Lira (2023), esse histórico demonstra como a conquista de políticas de cotas nas Universidades Estaduais Paulistas demandou longo percurso, em que foi empregado considerável energia para evitar a conclusão de um projeto de inclusão e manutenção de discursos enviesados direcionados para a temática étnico-racial. Apesar do fracasso do PIMESP, a UNESP é a primeira entre a USP e a UNICAMP a adotar um programa de inclusão.

As manifestações do movimento negro e movimento estudantil favoráveis a política de implementação das cotas étnico-raciais fizeram peso para que essa adoção se torna-se realidade. A greve da UNESP, em 2013, tinha como pauta reivindicatória, o debate sobre o programa de inclusão adotado pela universidade. A mobilização foi composta por mais de 50 representações de cursos e faculdades, centros acadêmicos, diretórios acadêmicos, comissões de moradias, cursinhos populares e estudantes, que apontavam a prioridade de discussão sobre o PIMESP, a paridade universitária e a permanência estudantil.

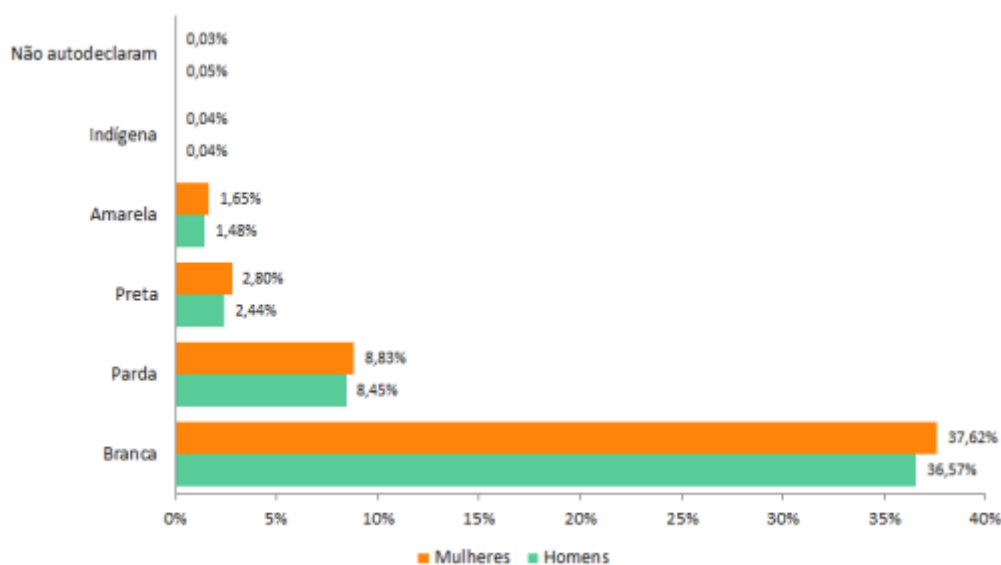
Como resultado da greve ocorrida em 2013, o movimento estudantil paulista apresentou conquistas como: a criação da Comissão Permanente de Permanência Estudantil

(CPPE) que tem como objetivo a mobilização contínua acerca dos assuntos referentes à permanência estudantil, como bolsas de apoio acadêmico, moradias e restaurantes universitários; a desvinculação do PIMESP e a implementação gradual de um sistema de cotas inclusivo a partir do próximo ano.

Para garantir a eficácia da política, o projeto de inclusão da UNESP adotou um registro preciso de autodeclaração para pretos, pardos e indígenas. Segundo dados apresentados por Galhardo, Vasconcelos, Frei e Rodrigues (2020) *apud* Daniela Lira (2023), houve um salto significativo de ingressantes oriundos de escolas públicas e PPIs na Universidade. De 2014 à 2018, a porcentagem de estudantes de escolas públicas avança de 38% para 54%. Já a porcentagem de PPIs, passa de 13% para 20%.

De acordo com os dados mais recentes do Censo de Diversidade (2021) da Universidade, 51,10% do total de estudantes da UNESP vieram de escolas públicas. Desse número, 14,82% ingressaram por meio da política de cotas raciais. A partir das autodeclarações dos(as) estudantes de graduação, o referido Censo mostra que 74,19% se autodeclararam brancos, 17,28% pardos, 5,24% pretos, 3,13% amarelos e 0,08% indígenas e 0,08% não se autodeclararam.

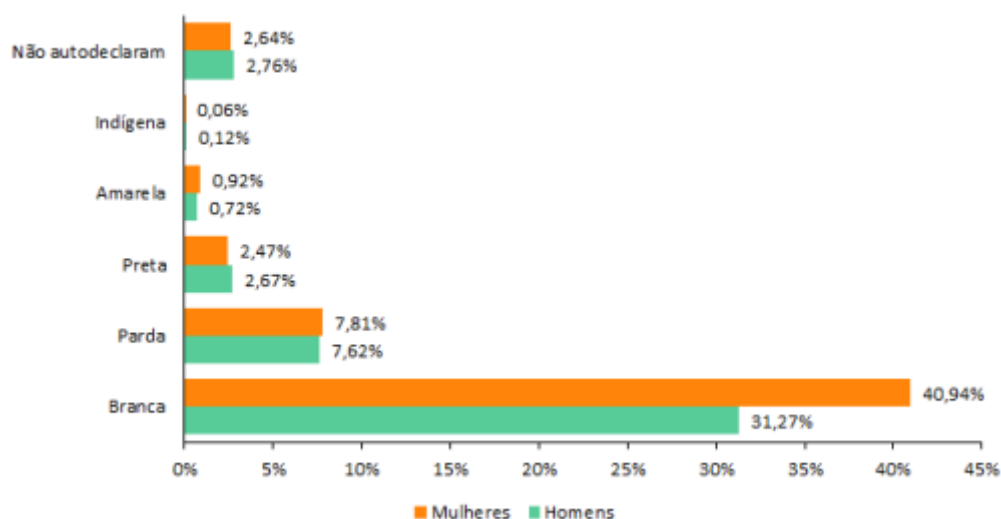
Gráfico 1 – Distribuição dos discentes em relação à cor e gênero



Fonte: Censo Diversidades Unesp/CAADI, 2021.

Ainda segundo o Censo, os discentes nos programas de pós-graduação que fazem parte dos dados correspondem ao número de 12.986. Desse total, 72,21% se autodeclararam brancos, enquanto o percentual de pardos é 15,43%, de pretos 5,14%, de amarelos 1,64%, de indígenas 0,18% e discentes que não se autodeclararam soma-se o montante de 5,4%.

Gráfico 2 - Distribuição dos discentes da pós-graduação em relação à cor e gênero



Fonte: Censo Diversidades Unesp/CAADI, 2021.

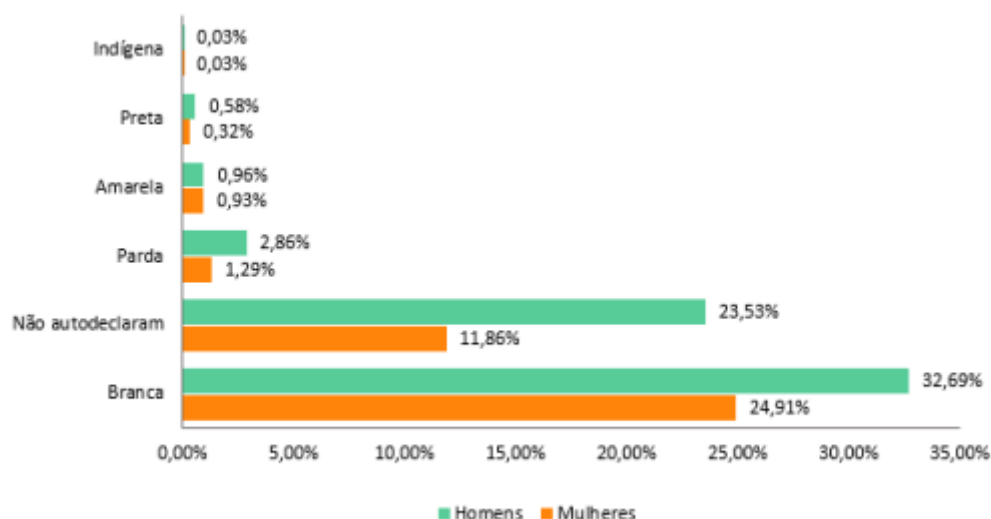
Os dados do Censo evidenciam uma predominância significativa de estudantes autodeclarados brancos nos cursos de graduação da UNESP, proporção que se acentua ainda mais na pós-graduação. Tal cenário revela a persistência de desigualdades raciais no acesso e na permanência no ensino superior, refletindo a histórica sub-representação de grupos racializados nesses espaços acadêmicos. Apesar dos avanços conquistados por meio das políticas de ações afirmativas na Universidade, as populações negras e indígenas ainda estão vivendo em um *modus operandi* de rebeldia, por meio dos aquilombamentos e aldeamentos nos espaços acadêmicos, com o objetivo de encontrar uma unidade dentro da diversidade.

Dessa maneira, o longo debate sobre as ações afirmativas que versam sobre as cotas étnico raciais devem vir acompanhadas de outras propostas voltadas para a consolidação e a efetivação da política, uma vez que, o ingresso de discentes PPI alteram o cenário universitário paulista, no que tange o desenvolvimento de pesquisas, reivindicações e demandas em espaços majoritariamente brancos.

Segundo tese apresentada por Dyane Santos (2009), além das universidades considerarem em seu orçamento a permanência material para que os discentes tenham acesso às necessidades de alimentação, moradia, acesso a materiais de estudo, há também de considerar as condições de permanência simbólica. De acordo com a autora, deve existir a preocupação acerca da “[...] produção teórica, as práticas educacionais, a cultura acadêmica e o currículo das escolas e das universidades, e a valorização da história e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas” (p. 44).

Ao propor um itinerário rumo à construção de uma universidade pública inclusiva, o debate não deve se limitar somente ao ingresso, mas incluir nessa construção parâmetros claros relacionados às mudanças de currículos e diversidade docente. De acordo com o Censo Diversidade (2021), no que se refere à cor dos docentes da UNESP, do total de 3.111 que participaram da pesquisa, 57,60% se autodeclararam brancos(as), 4,15% pardos(as), 1,90% amarelos, 0,90% pretos(as) e 0,06% indígenas. Dessa amostra, destaca-se o percentual de 35,39% para o grupo de docentes que não se autodeclararam.

Gráfico 3 - Distribuição dos docentes por cor e gênero



Fonte: Censo Diversidades UNESP/CAADI, 2021.

No que se refere ao perfil racial do corpo docente da UNESP, observa-se que apenas 5,05% dos(as) professores(as) se autodeclararam negros(as). Embora a Lei nº 15.142/2025 estabeleça a reserva de 20% das vagas em concursos públicos federais para candidatos(as) negros(as), indígenas e quilombolas, sua viabilidade nas universidades estaduais nem sempre se efetiva. Isso ocorre, em parte, devido à autonomia jurídica e administrativa dessas

instituições, que lhes permite não aderir à legislação federal. Ademais, a própria legislação condiciona a reserva de vagas à abertura de concursos com mais de três vagas, o que limita significativamente sua efetividade, considerando a baixo número de editais com esse perfil nas universidades públicas.

A presença irrisória de docentes PPI nas universidades, bem como a pouca mobilização institucional para alterar este cenário, faz com que se mantenha currículos pautados em perspectivas ocidentais e eurocêntricas que se manifestam pela predominância de teorias e autores europeus e norte-americanos, negligenciando ou marginalizando saberes, histórias e culturas de nações colonizadas. Essa produção acadêmica perpetua a colonialidade do saber, um padrão de conhecimento marcado pela hegemonia do conhecimento ocidental como referência universal e superior.

A expressiva predominância de estudantes autodeclarados brancos tanto na graduação quanto na pós-graduação, somada a participação reduzida de docentes negros e indígenas, evidencia a permanência de uma estrutura institucional constituída pela lógica da exclusão histórica, mas também reflete as heranças de uma universidade constituída sob matrizes eurocêntricas e coloniais, nas quais o conhecimento legitimado ainda se sustenta majoritariamente em epistemologias ocidentais.

Diante desse cenário, os desdobramentos da pesquisa nos levam a observar que a baixa representatividade racial no corpo discente e docente não se restringe à dimensão numérica, mas evidencia diretamente nas formas de produção e circulação do saber no interior da Universidade. A colonialidade do saber, entendida como a imposição de um modelo epistemológico que marginaliza e silencia outras formas de conhecimento, se manifesta na manutenção de currículos, práticas pedagógicas e referenciais teóricos que pouco dialogam com a diversidade étnico-racial do país. Dessa maneira, ao situar a análise do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências, da UNESP de Marília - e, mais especificamente, de seus Projetos Políticos Pedagógicos -, torna-se fundamental compreender de que maneira essa estrutura racializada impacta as concepções da formação inicial para professores e a efetivação da Lei nº 10.639/03 no contexto universitário.

3.2 O Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília: entre permanências, ausências e reformulações curriculares

Esta seção tem como objetivo apresentar o percurso histórico e político do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília, destacando seus fundamentos e transformações ao longo dos quatro Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) que o sustentam. A análise considera, ainda, as modificações legislativas que incidiram sobre a formação docente no país, com especial atenção às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Dessa maneira, discutiremos de que forma cada documento expressa concepções distintas de formação docente e de compromisso social, observando a inserção - ou a ausência - de perspectivas voltadas à educação para as relações étnico-raciais.

Entretanto, não constitui objetivo desta pesquisa analisar detalhadamente os planos de ensino das disciplinas do curso de Pedagogia oferecidas entre 1963 e 2014, uma vez que esse percurso já foi amplamente examinado por Cardoso (2014). Assim, este estudo propõe dar continuidade às contribuições da autora, aprofundando a análise das políticas curriculares recentes e das transformações que incidem sobre a formação docente no período subsequente.

No Brasil, os cursos de Pedagogia tiveram início em 1939, com o objetivo principal de formar técnicos em educação. Alinhado com a organização dos demais cursos de licenciatura da época, o curso de pedagogia estabelecia de forma explícita a separação entre bacharelado e licenciatura. Essa distinção resultava em uma formação dos bacharéis em três anos, acrescida de mais um ano para cumprir disciplinas de Didática e Práticas de Ensino para formação de licenciados. Assim, o pedagogo licenciado era, portanto, formado para atuar nas matérias pedagógicas do Curso Normal de nível primário e secundário.

O curso de Pedagogia da atual Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, câmpus de Marília, iniciou suas atividades em 1959, na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília (FFCL), com o objetivo de formar administradores educacionais. Contendo seis disciplinas em seu corpo estrutural, o corpo docente configurava-se da seguinte forma:

Administração Escolar: Profa. Josephina Chaia;
 Biologia Educacional: Prof. Bernardo Beiguelman;
 História da Educação: Profa. Ewalda Carneiro Carvalho Martins;
 História da Filosofia: Prof. Ubaldo Martini Puppi);
 Psicologia Educacional: Profa. Maria Luiza de Barros;
 Sociologia Educacional: Prof. Oswaldo Elias Xidieh; (Anais, 1969, p. 71 *apud* Puccinelli, 2008, p. 43).

Com o interesse de seguir a estrutura do padrão nacional, norteadado pelo Parecer nº 251/62, o curso de Pedagogia passa a ter como objetivos a formação do professor dos Cursos Normais e dos profissionais técnicos do setor educacional (Silva, 2003, *apud* Oliveira, 2011, p. 32).

Em 1968, o curso de Pedagogia da FFCL de Marília passa por outra modificação em sua organização, exigida pela Lei nº 5.540 de 1968 que fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Conhecida como Reforma Universitária, o parecer teve como objetivo a fixação de conteúdos mínimos do Curso de Pedagogia, estabelecendo ênfase em disciplinas de caráter técnico em detrimento das disciplinas de cunho teórico. Seguindo o padrão nacional, o curso estabeleceu uma divisão composta de duas partes: uma “parte comum” a todas as habilitações e uma “parte diversificada”, de acordo com as disciplinas escolhidas pelo estudante, além de tornar obrigatória a oferta de habilitações em Supervisão, Administração e Inspeção Educacional e outras especificidades.

Dessa maneira, as disciplinas ofertadas do curso de Pedagogia que compunham a grade curricular do curso foram:

PRIMEIRA PARTE DO CURSO - DISCIPLINAS DA PARTE COMUM

1. Sociologia Geral;
2. Sociologia da Educação;
3. Psicologia da Educação;
4. História da Educação;
5. Filosofia da Educação;
6. Didática.

PRIMEIRA PARTE DO CURSO - DISCIPLINAS DA PARTE DIVERSIFICADA

1. Economia da Educação;
2. Antropologia Pedagógica;
3. Educação Comparada;
4. Técnicas Audiovisuais na Educação;
5. Rádio e Televisão Educativa;
6. Ensino Programado;
7. Educação de Jovens e Adultos;
8. Educação de Excepcionais;
9. Clínica de Leitura;
10. Clínica da Voz e da Fala;
11. Higiene Escolar;
12. Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica.

SEGUNDA PARTE DO CURRÍCULO - CONJUNTO DE HABILITAÇÕES

1. Orientação Educacional;
2. Administração Escolar;
3. Supervisão Escolar;

4. Inspeção Escolar;
5. Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais;
6. Administração Escolar, para exercício na escola de 1º Grau;
7. Supervisão Escolar, para exercício na escola de 1º Grau;
8. Inspeção Escolar, para exercício na escola de 1º Grau.

DISCIPLINAS QUE COMPUNHAM ESSE CONJUNTO DE HABILITAÇÕES

1. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau;
2. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau;
3. Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior;
4. Princípios e Métodos de Orientação Educacional;
5. Princípios e Métodos de Administração Escolar;
6. Administração da Escola de 2º Grau;
7. Princípios e Métodos e Inspeção Escolar;
8. Inspeção da Escola de 1º Grau;
9. Estatística Aplicada à Educação;
10. Legislação do Ensino;
11. Orientação Educacional;
12. Medidas Educacionais;
13. Currículos e Programas;
14. Metodologia do Ensino de 1º Grau;
15. Prática de Ensino na Escola de 1º Grau; (Brasil, 1969, p. 11, *apud* Oliveira, 2011, p. 36)

A reestruturação do Curso de Pedagogia ocasionada pela Reforma Universitária persistiu até os anos finais da década de 1990, quando o curso atravessa, novamente, por mais uma reestruturação. De acordo com Cardoso (2014), em 1979 foi aprovada uma nova estrutura curricular, por meio da Resolução UNESP nº 18 de 1979. Entretanto, essa reformulação não apresentou alterações significativas em relação à organização anterior. As alterações concentraram-se, sobretudo, na ampliação do quadro de disciplinas optativas. Mesmo diante dessa reestruturação, observa-se a ausência de habilitações e componentes curriculares que trabalhassem, de maneira sistemática e integrada, a educação para as relações étnico-raciais, lacuna presente desde a gênese do curso.

De acordo com Reis (2006) *apud* Piccinelli (2008), a reestruturação mais importante em relação ao curso de Pedagogia ocorreu quando o Conselho de Curso decidiu encaminhar à Reitoria um pedido de alteração curricular. Com o avanço do processo de democratização do ensino na década de 1980, emergiu a necessidade de formar docentes preparados para atuar junto às classes populares, em especial com os filhos e filhas de mães trabalhadoras. Até aquele momento, predominavam creches de caráter assistencial, destinadas prioritariamente a cuidar de crianças em situação de abandono. A ampliação da oferta educacional e a obrigatoriedade do atendimento escolar para crianças de zero a cinco anos, impulsionam reformas estruturais nos cursos de licenciatura, que passaram remodelar seus currículos com o

objetivo de incluir a formação para a Educação Pré-Escolar e para as Séries Iniciais do Ensino de 1º grau.

Nesse contexto, o curso de Pedagogia organizou a reforma curricular de 1991. Segundo Reis (2006) *apud* Puccinelli (2008), um dos pontos levantados na proposta foi o de superar a dicotomia entre teoria e prática, com a oferta de atividades de contato com a realidade do educando. Concomitantemente, apresentou-se nova organização da Parte Comum das disciplinas para se obter o registro profissional do MEC, e para que o curso pudesse ter uma unidade e organicidade do currículo.

A partir disso, a nova organização curricular foi estabelecida por meio da publicação da Resolução UNESP nº. 15, de 22 de março de 1991, como mostra Reis (2006) citado por Piccinelli (2008):

DISCIPLINAS COMUNS A TODAS AS HABILITAÇÕES

1. Sociologia Geral I – 04 créditos;
 2. Psicologia Geral – 04 créditos;
 3. História da Educação Geral I – 04 créditos;
 4. História da Educação Geral II – 04 créditos;
 5. Formação Social, Econ. e Política do Mundo Moderno e Contemporâneo – 06 créditos;
 6. Formação Econômica, Social e Política do Brasil – 02 créditos;
 7. Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro Grau – 04 créditos;
 8. Fundamentos Biológicos da Educação – 04 créditos;
 9. Metodologia do Trabalho Científico – 04 créditos;
 10. Orientação para Estudo – 04 créditos.
-
1. Sociologia Geral I – 02 créditos;
 2. Sociologia da Educação – 04 créditos;
 3. Didática I – 04 créditos;
 4. Didática II – 04 créditos;
 5. Psicologia da Educação – Desenvolvimento: infância – 04 créditos;
 6. Psicologia da Educação – Desenvolvimento: Adolescência – 02 créditos;
 7. Estatística Aplicada à Educação – 04 créditos;
 8. Estrutura e Funcionamento de Segundo Grau – 04 créditos;
 9. História da Educação Brasileira – 04 créditos;
 10. Filosofia Geral – 04 créditos;
-
1. Pesquisa Pedagógica – 04 créditos;
 2. Filosofia da Educação – 04 créditos;
 3. Filosofia da Educação no Brasil – 04 créditos;
 4. Didática III – 04 créditos;
 5. Psicologia da Educação – Aprendizagem – 04 créditos.

HABILITAÇÃO DE MAGISTÉRIO – Matérias Pedagógicas do Segundo Grau

1. Metodologia e Prática de Ensino de Primeiro Grau: Alfabetização – 04 + 02
2. Metodologia e Prática de Ensino de Primeiro grau: Português – Comunicação e Expressão;
3. Metodologia e Prática de Ensino de Primeiro Grau: Ciências – 04+02

4. Metodologia e Prática de Ensino de Primeiro Grau: História e Geografia – 04+02
5. Metodologia e Prática de Ensino de Primeiro Grau: Matemática – 04+02
6. Metodologia e Prática das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau (Reis, 2006, p. 10-11).

Ainda segundo a autora, o rol de disciplinas descrito acima tornou-se obrigatório a partir de 1991. Somente após a publicação dessa Resolução que o curso de Pedagogia passou a ser tratado como licenciatura. A partir dos dados apresentados sobre a estrutura curricular do curso até esse período, observa-se que, entre 1963 e 1991, a formação de professores(as) não contemplou conteúdos relacionados à história e à cultura africana e afro-brasileira.

Estudos realizados por Ivanilde Cardoso (2014), no trabalho “A formação de professores para as relações étnico-raciais no curso de Pedagogia da UNESP de Marília”, apontam que, apesar das denúncias dos movimentos negros acerca da discriminação racial presente nas escolas entre as décadas de 1950 e 1970, tais reivindicações não influenciaram a elaboração dos Planos de Ensino do curso. Ainda segundo a autora, quando identificado alguns termos relacionados à temática racial, sua abordagem permanecia ancorada em perspectivas coloniais, higienistas e alinhadas à lógica da sociedade de classes.

Com o objetivo de dar continuidade aos trabalhos da reforma curricular iniciada em 1991, o primeiro Projeto Político-Pedagógico do curso iniciou sua elaboração em 1993 pelo conselho de curso vigente da época. Esse PPP entrou em vigor em 1994, apresentando o projeto inicial de reestruturação com ênfase nas disciplinas fundamentais da educação e na coerência entre o perfil profissional e a formação oferecida.

Se, nas primeiras décadas, tinha como propósito formar professores para a educação básica, ora enfatizando a figura do pedagogo, ora a do especialista, este PPP buscou estabelecer os objetivos mais específicos para a formação de docente voltada à educação básica, particularmente ao ensino fundamental. Segundo o documento, “[...] a nosso ver, o profissional de ensino e os especialistas em Educação devem estar aptos a atender a maioria da população brasileira, e de modo particular às classes populares que demandam a escola pública” (UNESP, PPP, 1994, p.4).

Apesar do PPP de 1994 considerar a formação do profissional de educação voltado para a classe popular, seu conteúdo foi pouco fundamentado, mantendo um caráter mais instrumental de cumprimento burocrático do que um projeto que recorresse a um plano de

trabalho com recorte racial, uma vez que a população negra representa uma parcela expressiva da considerada classe popular.

Em análise ao PPP de 1994 e os Planos de Aulas das disciplinas do curso, Cardoso (2014) observa ausências de conteúdos que valorizam a história e cultura da população negra, mesmo quando o cenário político esteve propício para a inserção de tais discussões. De acordo com a autora: “[...] embora o PPP de 1994 apresente preocupação com a educação das classes populares, os resultados da análise do documento demonstram o silêncio do curso quanto à diversidade racial, o racismo e as necessidades educacionais da população negra” (Cardoso, 2014, p. 134).

A entrada no novo milênio foi marcada por significativas mudanças no campo educacional. Na primeira década, foi aprovada a Lei nº 10.639/03, a Resolução CNE/CP nº 01/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para as Relações Étnico-Raciais e a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que implantou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

A homologação da Resolução CNE/CP nº 1/2006, ao determinar a extinção das habilitações, obrigou o curso a rever estruturalmente o seu projeto pedagógico. Buscando atender as exigências desta normativa, o segundo PPP de 2006, detalha as mudanças em resposta às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, que forçaram a extinção das múltiplas habilitações do curso em favor de uma licenciatura que priorizasse a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, enquanto incorporava conhecimentos de Gestão Educacional e Educação Especial. Podemos constatar que, no bojo das discussões sobre as necessidades de reorganização curricular, as DCNs da Educação para as Relações Étnico-Raciais não teve aderência por parte dos docentes.

O PPP de 2006 incorpora a ênfase nas questões étnico-raciais, seguindo os objetivos de formação do egresso, conforme indicado pelas DCNs do curso de Pedagogia. Entre os objetivos específicos previstos para a formação do futuro pedagogo alinhado com a educação para as relações étnico-raciais, é incorporado os incisos que seguem:

O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir

para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas (UNESP, PPP, 2006, p. 12)

Dessa maneira, o PPP de 2006 exige que o perfil do estudante do curso assuma o compromisso com a superação de exclusões e com a demonstração de uma consciência crítica em relação à diversidade presente na sociedade.

O documento ainda prevê que o futuro profissional terá condições de se dedicar a outros campos de atuação:

Asseguradas a autonomia intelectual e a sólida formação nos âmbitos já apontados no objetivo geral do curso, o futuro profissional terá condições, caso tenha interesse e mediante estudos complementares, de se dedicar a algum outro campo de atuação profissional atualmente previsto para o pedagogo, tais como: atuação em empresas, hospitais, associações, educação de jovens e adultos, em escolas indígenas e de remanescentes de quilombos, etc (UNESP, PPP, 2006, p. 13).

A abordagem das relações étnico-raciais no PPP de 2006 são idênticas aos prescritos na Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006). Os objetivos elencados nos dois documentos, apresentam requisitos fundamentais para a constituição do compromisso social e ético do estudante, sendo fundamental para que este futuro profissional atue para a superação de exclusões, respeito à diversidade e em contextos educacionais específicos, como no caso de escolas indígenas e quilombolas.

Entretanto, quando analisada a matriz curricular do curso da época, percebe-se que os objetivos destoam das propostas das disciplinas ofertadas. Segundo Cardoso (2014), nenhuma disciplina apresentada no PPP de 2006 tinha no título alguma menção ao termo sobre relações raciais. Somente nos anos de 2010 e 2011, foi ofertada uma disciplina optativa denominada “Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira”, pela professora Martha dos Reis. Com a aposentadoria da docente, a disciplina deixou de ser oferecida, não havendo indicação de substituição ou continuidade dessa oferta no curso.

Ainda segundo Cardoso (2014), no processo de reestruturação do curso, foi proposto que o tema das relações raciais fosse trabalhado não de forma específica, mas incorporado às

discussões da educação inclusiva na disciplina de “Diversidade, Diferença e Deficiência: implicações educacionais (DFB)”.

Dessa maneira, podemos concluir, com base em Oliveira (2021) que o PPP de 2006, com vigência a partir de 2007, se constitui em uma reformulação curricular marcada por disputas departamentais e pela manutenção de suas disciplinas, culminando em um documento normativo desarticulado das disciplinas.

Entre o PPP de 2006 e o PPP de 2019, ocorreram diversas alterações, principalmente estruturais e conceituais, motivadas pela necessidade de adequação às novas normatizações federais e estaduais. A construção da versão do Projeto-Político Pedagógico de 2019 iniciou no ano de 2017, com a finalidade de realizar uma nova reestruturação do curso, após dez anos de vigência da estrutura anterior. Desse modo, o Conselho de Curso iniciou, juntamente com docentes representantes de cada departamento do curso de Pedagogia e representantes discentes de cada ano serial, um processo reflexivo e deliberativo com o intuito de diagnosticar e pensar novas possibilidades para a oferta do mesmo.

No mesmo ano, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo publicou a Deliberação CEE nº 154/2017, atualizando a Deliberação CEE 111/2012¹⁶, exigindo dos cursos de licenciatura vinculados ao sistema estadual de educação de São Paulo, revisões de suas organizações curriculares e a inclusão das Práticas como Componente Curricular (PCC), com objetivos de superar defasagens anteriores e promover à inserção dos futuros pedagogos em ambientes e situações em que atuarão.

Diante disso, a Comissão de Reestruturação do curso buscou inicialmente adequar o curso às determinações legais e às novas exigências do contexto histórico e social. No entanto, as adequações propostas desde então, incluindo o atendimento às normativas atuais, não afetaram a essência do curso.

Quanto aos objetivos do PPP de 2019, podemos identificar que o documento compartilha os mesmos fundamentos do PPP de 2006, pois ambos baseiam-se nas mesmas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2006. Embora os objetivos sejam os mesmos, o PPP de 2019 representa uma atualização curricular motivada por novas normativas, por necessidade de atendimento ao artigo 3º, § 4º da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de

¹⁶ Promulgada pela Resolução SEE-SP de 14/03/2012, fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior, vinculados ao sistema estadual.

2015¹⁷; a Resolução CEE nº 154/2017; a Instrução Normativa AT/PROGRAD, de 28 de agosto de 2018¹⁸ e a Resolução CNE, de 18 de dezembro de 2018¹⁹. Com essa reestruturação, o curso buscou preservar a boa qualidade da formação no âmbito dos fundamentos e melhor articulação entre os componentes curriculares e os objetivos já estabelecidos.

Entre as alterações encontradas no PPP de 2019, identificamos a reconfiguração das Atividades Acadêmicas Obrigatórias. No PPP de 2006, existiam as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC), com uma carga horária obrigatória de 105 horas. No PPP de 2019, a AACC foi integrada ao curso e a carga horária foi rebatizada como Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento (ATPA). O total obrigatório de ATPA foi elevado para 210 horas. Assim posto, as 210 horas de ATPA passaram a compreender as 105 horas anteriormente dedicadas à AACC, acrescidas da carga horária destinada às disciplinas optativas/TCC (UNESP, PPP, 2019, p. 12).

A reestruturação mantém o Núcleo de Estudos Integradores (NEI), porém, visando atender a Deliberação CEE 154/2017, essa versão passa a contar como Práticas como Componente Curricular (PCC). O documento reconhece o PCC como o conhecimento pedagógico referente aos processos de aprender e ensinar, articulado em uma dimensão prática, contextualizada e significativa aos diversos fundamentos pedagógicos que constitui a formação do professor. Dessa maneira, a alteração buscou garantir que o futuro pedagogo seja capaz de integrar-se e interagir com o espaço escolar, articulando o conhecimento teórico com o ambiente escolar em que atuará.

Conjuntamente, o PPP de 2019 formaliza o reconhecimento da carga horária de participação em programas como o Programa Institucional e Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (RP).

No que se refere à ênfase para as relações étnico-raciais, o PPP de 2019 introduziu como componente curricular específico, a disciplina “Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira”, com carga horária de 75 horas.

¹⁷ Artigo 3º, § 4º da Resolução CNE/CP nº 2 - “Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.

¹⁸ Dispõe sobre o reconhecimento da carga horária dos Programas PIBID e de Residência Pedagógica.

¹⁹ Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira.

Contudo, essa disciplina optativa não foi aprovada conjuntamente com as demais disciplinas optativas do curso. Assim, sua efetiva implementação ficou condicionada aos Departamentos de Ensino apresentarem ao Conselho de Curso uma proposta formal em momento oportuno.

Desde a aprovação da alteração curricular de 2019, o corpo docente e os membros do Conselho de Curso de Pedagogia seguiram indicando a necessidade de uma reformulação curricular mais profunda, envolvendo amplo debate com a comunidade acadêmica. Como definido na reestruturação do curso do ano de 2006, a consolidação da proposta do curso requer avaliação constante, tendo em vista as especificidades de cada Projeto Político-Pedagógico. É nesse contexto que o Projeto Político-Pedagógico de 2023 começa a ser formulado.

Seguindo tal orientação, em maio de 2021 foi constituída a Comissão para a Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia, em resposta às demandas relativas ao processo de curricularização da extensão universitária. No mesmo ano, foi aprovada a Resolução UNESP nº 41, de 31 de agosto de 2021, que dispõe sobre a Curricularização da Extensão Universitária nos Cursos de Graduação da instituição. Para atender às diretrizes estabelecidas por essa normativa, a Comissão realizou um mapeamento das ações, projetos e programas de extensão desenvolvidos pelos professores e estudantes do curso no âmbito da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC).

Além do mapeamento, a referida Comissão solicitou propostas aos Conselhos Departamentais que considerassem:

1. A “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” prevista constitucionalmente e reafirmada nos vários planos, diretrizes e orientações nacionais;
2. As linhas de extensão, as áreas temáticas e os eixos integradores mencionados em documentos do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX);
3. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), recomendação expressa em diretrizes sobre a extensão universitária;
4. Os projetos, programas e ações desenvolvidos pelo corpo docente da FFC e suas linhas temáticas;
5. As alternativas de curricularização da extensão indicadas na Resolução Unesp n. 41/2021;
6. A preocupação de atender de forma universal todos os alunos do curso;
7. Os limites de elaboração de uma proposta sem uma reestruturação maior do Curso (UNESP, PPP, 2023, p. 12).

O mapeamento diagnosticou inúmeros registros de ações, projetos e programas de extensão cadastradas no Sistema Proex no período de 2013 a 2021. Em análise das ações

preexistentes, foram identificados temas recorrentes, os quais foram sistematizados em 7 eixos temáticos para nortear os Projetos Integradores (PAEX) em cada semestre, exceto o último:

1. Direitos Humanos e Educação;
2. Movimentos Sociais e Educação;
3. Políticas Sociais Inclusivas e Educação;
4. Formação, Valorização e Atuação de Profissionais da Educação;
5. Metodologias Ativas, Práticas Pedagógicas e Direitos de Aprendizagem;
6. Educação de Jovens e Adultos, Justiça e Emancipação Social;
7. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (UNESP, PPP, 2023, p. 12).

Assim, a curricularização da extensão do curso de Pedagogia ocorre no formato de Projeto Articulado de Extensão Universitária (PAEX), denominado nesta proposta como Projetos Integradores. Esses projetos reúnem ações interdisciplinares, promovendo a formação crítica e ética dos estudantes, e fortalecendo a interação entre universidade e sociedade.

Diante disso, durante os sete primeiros semestres do curso, os docentes devem, em conjunto com os estudantes, desenvolver um Projeto Integrador a partir dos 7 eixos temáticos identificados no mapeamento dos projetos, programas e ações do curso, que promoverão a inter/trans/multidisciplinaridade. O planejamento do PAEX deve ser feito na primeira semana de aula, sendo desenvolvido no decorrer do semestre. A proposta envolve a articulação entre docentes e discentes de cada turma, sob a coordenação do Conselho de Curso de Pedagogia.

Somados aos Projetos Integradores, o PPP de 2023 articulou o Núcleo de Estudos Integradores (NEI), que já incorporava as Práticas como Componente Curricular (PCC) desde 2019, com as Atividades Curriculares de Extensão Universitária (ACEU). Com essa alteração, 340 horas da carga horária total do curso foram destinadas à extensão universitária.

Outra modificação realizada consiste no ajuste da estrutura dos Estágios Supervisionados. Embora a carga horária total de Estágios Supervisionados (405 horas) tenha sido mantida, os três estágios (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional) foram desmembrados em Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II, sendo aplicados no terceiro e quarto ano do curso, respectivamente.

Em relação às disciplinas obrigatórias da grade curricular, a análise dos documentos indica que não houve modificações nos títulos ou nas cargas horárias das disciplinas que compõem o conjunto de estudos de formação geral e o núcleo de aprofundamento, exceto pela reestruturação dos estágios. No rol de disciplinas optativas oferecidas pelo curso de

Pedagogia, não identificamos neste atual Projeto-Político Pedagógico nenhuma menção ao tema das relações étnico-raciais.

Após análises dos quatro Projetos Políticos-Pedagógicos do curso de Pedagogia, verifica-se que os objetivos de formação e o perfil do egresso, definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2006, foram mantidos integralmente nos documentos subsequentes. Embora as DCNs estabeleçam o compromisso do pedagogo com a superação das desigualdades e a promoção da diversidade, não identificamos, nos PPPs analisados, ações estruturais e sistemáticas voltadas à diversidade racial e às necessidades educacionais da população negra.

Entre as análises realizadas por Cardoso (2014) e a continuidade empreendida nessa pesquisa, identificamos apenas uma alteração na composição de disciplinas do curso. As disciplinas de “Desenho Universal, Acessibilidade e Adaptações” e “Diversidade, Diferença e Deficiência: implicações educacionais” que constavam no PPP de 2006, foram suprimidas da grade curricular. Em contrapartida, a disciplina de “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação” foi incorporada ao conjunto de componentes curriculares na alteração de 2019. As matrizes curriculares de ambos os PPPs encontram-se disponibilizadas nos Anexos deste trabalho.

Apesar do cenário institucional e normativo favorável para a incorporação da temática étnico-racial na formação docente, as sucessivas reorganizações estruturais pelas quais o curso passou, evidenciam a persistente ausência de discussões sistematizadas acerca dos implicativos entre raça, educação e sociedade. Concomitantemente, observa-se a manutenção de uma concepção de currículo e de proposta pedagógica que marginaliza - ou mesmo silencia - epistemologias afro-brasileiras, contribuindo para a reprodução de uma formação ainda ancorada em referenciais eurocentrados.

De acordo com Santos; Pinto; Chirinéa (2018), os Projetos Políticos-Pedagógicos são instâncias em que se decide a agenda e a destinação de recursos que serão aplicados em determinada instituição escolar. Este documento, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), funciona como uma identidade da instituição de ensino, definindo os objetivos gerais, intenções pedagógicas e possíveis ações que podem ser realizadas frente aos desafios presentes no cotidiano escolar.

Para Veiga (2008, p. 11), todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. Nesse sentido, compreender o Projeto Político-Pedagógico como um espaço estratégico de disputa torna-se fundamental para a efetivação de medidas que enfrentem o colonialismo e o racismo. Trata-se de reconhecer a intencionalidade do currículo como território em que se afirmam e se tensionam epistemologias, sobretudo aquelas vinculadas ao universo da cultura afro-brasileira, entendida como expressão da vida, arte e produção de conhecimento.

É interessante notar que o elemento discursivo dos PPPs não mencionam possibilidades de execução de medidas voltadas à valorização da história e cultura afro-brasileira. Tampouco repensam outros caminhos de educação no século XXI, a partir de perspectivas plurais que tencionam a presente hegemonia universalizante imposta pelo ocidente.

Mesmo reconhecendo a importância de ações isoladas, como identificadas no PPP de 2019, é fundamental que mudanças estruturais, conceituais e epistemológicas sejam adotadas, numa perspectiva multicultural defendida por Gomes (2012) de mudanças departamentais, contratação de docentes especialistas, formação inicial e continuada de professores(as), criação de grupos de estudos e pesquisas, projetos de extensão, promoção de eventos e também a inclusão de conteúdos de todas as áreas de conhecimento. A oferta de uma disciplina optativa, bem como a realização de ações pontuais sobre as relações étnico-raciais, não pode ser compreendida como uma política formativa consistente de professores(as) voltada à uma formação antirracista e decolonial.

Embora o conjunto de documentos apresentados revele mais continuidades do que rupturas, indicando que a formação antirracista ainda não se materializa como eixo estruturante do curso, o subcapítulo seguinte busca examinar os Planos de Ensino das disciplinas do curso de Pedagogia que afirmam trabalhar temas relacionados à diversidade, raça e relações étnico-raciais, buscando compreender em que medida tais componentes curriculares efetivamente tensionam - ou reproduzem - as ausências evidenciadas nos PPPs.

3.3 A presença e a ausência da Lei nº 10.639/03 nos Planos de Ensino do curso de Pedagogia

Neste subcapítulo, são apresentados os resultados da análise documental dos Planos de Ensino do curso de Pedagogia que declaram abordar temas relacionados às relações étnico-raciais e racismo. A análise fundamenta-se nos objetivos específicos da pesquisa, especialmente no que se refere à identificação da existência - ou da ausência - de componentes curriculares voltados ao cumprimento da Lei nº 10.639/03, bem como à verificação da presença de políticas institucionais em processo de implementação e adesão no âmbito da formação inicial de professores.

Como evidenciado na discussão precedente, a matriz curricular do curso de Pedagogia apresentou poucas alterações desde as análises empreendidas por Ivanilde Cardoso entre o período de 1963 a 2011. Ainda sim, com o intuito de contribuir para o aprofundamento do debate, a pesquisa identificou informações referentes a disciplinas da graduação que declaram abordar a temática das relações étnico-raciais e do racismo. Tais informações integram o levantamento *“Diversidades na UNESP: Ensino, Pesquisa e Extensão”* (2022), coordenado pela Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (CAADI), e desenvolvido em regime de colaboração com as Pró-Reitorias de Graduação, de Pós-graduação, de Pesquisa e das diferentes unidades da UNESP.

A coleta de dados do referido levantamento foi realizada em conjunto com às Pró-Reitorias de Pós-Graduação, de Graduação, de Extensão e Cultura, à Coordenadoria Geral de Bibliotecas e às Unidades, além de contemplar o mapeamento de informações disponíveis em diferentes bases institucionais e públicas. Entre as fontes consultadas, destacam-se os sites do repositório institucional da UNESP, o Portal Docentes da UNESP, o site do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), os Diretórios dos Grupos de Pesquisa no Brasil e o site da Pró-reitoria de Pós-graduação. O relatório reúne informações sobre ações e produções relacionadas à diversidade no âmbito da pesquisa, ensino e extensão, com foco nas temáticas de Direitos Humanos; Gênero; Diversidade Sexual e Sexualidade; Relações étnico-raciais e racismo, e Inclusão e Capacitismo (citar, 2022 p. 5).

No que se refere ao eixo de diversidade no ensino, as disciplinas do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), que atenderam à solicitação da

Pró-reitoria de Graduação, por meio do envio de seus respectivos Planos de Ensino, são as seguintes:

Filosofia da Educação I - Profº Dr. Pedro Angelo Pagni
 Filosofia da Educação II - Profº Dr. Pedro Angelo Pagni
 Fundamentos da Educação Inclusiva - Profª Dra. Fátima Inês Wolf de Oliveira
 Didática II - Profª Dra. Rosane Michelli de Castro
 Estágio Supervisionado de Gestão Educacional - Profª Dra. Tânia Barbosa Martins
 Orientação Psicoeducacional - Profª Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia
 Tópicos Especiais em Gestão Educacional - Profª Dra. Neusa Maria Dal Ri
 Políticas Públicas em Educação - Profª Dra. Cláudia Pereira de Pádua Sabia
 Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional - Profº Substituto (citar, 2022, p. 52 e 53).

Dessa maneira, observa-se que, das 52 disciplinas que compõem a matriz curricular vigente do curso, apenas nove declararam trabalhar, em seus conteúdos, temáticas relacionadas às relações étnico-raciais e ao racismo em suas aulas. No primeiro ano do curso, tal abordagem está restrita às disciplinas de *Filosofia da Educação I e II*. No segundo ano, identifica-se a presença do tema nas disciplinas *Fundamentos da Educação Inclusiva* e *Didática II*. No terceiro ano, a temática aparece no âmbito do *Estágio Supervisionado de Gestão Educacional*. Já no quarto ano, as disciplinas *Orientação Psicoeducacional*, *Tópicos Especiais em Gestão Educacional*, *Políticas Públicas em Educação* e *Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional* indicam trabalhar essas questões. Contudo, cabe ressaltar que o acesso às três últimas disciplinas está condicionado à escolha do aprofundamento em Gestão Educacional, o que limita o alcance dessas discussões a uma parcela considerável dos estudantes.

Dando sequência nas análises, foram solicitados à Seção Técnica de Graduação da Universidade os Planos de Ensino dessas disciplinas, com o objetivo de analisar de que maneira os conteúdos relacionados às relações étnico-raciais e ao racismo são trabalhados. Assim, a análise concentrou-se nos seguintes elementos dos planos: objetivos, conteúdos programáticos, metodologias de ensino e bibliografias básica e complementar.

Quadro 1 - Descrição do Plano de Ensino da disciplina *Filosofia da Educação I*, de 2025.

DISCIPLINA:	Filosofia da Educação I
--------------------	-------------------------

OBJETIVOS:	1. Compreender uma discussão introdutória sobre a Filosofia da Educação. 2. Elaborar uma reflexão dos problemas da formação humana a partir da história da Filosofia. 3. Ler e interpretar textos clássicos de Filosofia e Filosofia da Educação, apropriando-se de conceitos para pensar os problemas emergentes do contexto educacional. 4. Relacionar as discussões desenvolvidas, a reflexão elaborada e os conceitos apreendidos das leituras dos textos filosóficos e educacionais aos desafios enfrentados pelo trabalho pedagógico e pela educação escolar no presente.
CONTEÚDO:	1. Sobre a Filosofia da Educação e o seu papel na formação dos professores: a) Entre a qualificação e a formação do professor: aspectos estéticos, éticos e políticos 2. O conceito de formação humana na antiguidade e sua vinculação às questões filosóficas: a) Maiêutica, dialética e cultivo de si nos diálogos socráticos; b) A dimensão erótica da relação entre mestre e discípulo e o ideal de Paideia justa na obra de Platão como projeto de vida do homem grego; c) Filosofia e formação humana; 3. Educação, Formação cultural e o projeto emancipatório na modernidade: a) Subjetividade, infância e educação; b) Infância e educação em Rousseau; c) Formação cultural e de emancipação na pedagogia de Kant. 4. A crise da educação, da formação cultural e do projeto emancipatório na contemporaneidade: a) Da promessa de emancipação almejada pela educação moderna ao reconhecimento da minoridade na atividade docente b) Possibilidades e perspectivas contemporâneas da Filosofia da Educação e da Filosofia na Educação.
METODOLOGIA:	1. Aulas expositivas 2. Leitura de textos e promoção de discussão em aula. 3. Atividades práticas extraclasse: elaboração de textos escritos, ensaios ou resenhas sobre textos estudados, filmes ou outro material que se refira aos conteúdos teóricos e práticos da disciplina; 4. Oficina de memória escolar; diagnóstico de problemas relativos à formação dos estudantes de acordo com a reconstrução dessa memória; exercícios sobre como pensá-los filosoficamente no contexto escolar; discussão sobre os efeitos desse trabalho reflexivo na atuação docente da educação básica.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:	HADOT, P. O que é a filosofia antiga? 3.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999. KANT, I. Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento? In: KANT, I. Textos seletos. sd. _____. Sobre a Pedagogia. Piracicaba: Editora Unimep, 1995. KOHAN, W.O. Infância. Entre filosofia e Educação. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003. LARROSA, J. Nietzsche & a Educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. PAGNI, P. A. & SILVA, D. J.(org.) Introdução à Filosofia da Educação: história e temas atuais. Campinas: Avercamp, 2007. PLATÃO. A República. Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian, s.d. ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou da Educação. Rio de Janeiro: Difel, 1979. SEVERINO. Antônio Joaquim. Como ler um texto de Filosofia. 2a. Ed. São Paulo. Paulus, 2009.
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:	ADORNO, T.W. Educação e Emancipação. S. Paulo: Paz e Terra, 1995. BOLE, W. A ideia de formação na modernidade. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (org.) Infância, Escola e Modernidade. São Paulo: Cortez, 1996, p. 9-32. DEWEY, J. Democracia e Educação: introdução à Filosofia da Educação. 4.ed. S.Paulo: Cia. Editora Nacional, 1979. MATOS, O. Filosofia: a polifonia da razão – Filosofia e Educação. São Paulo: Editora Scipiona, 1997. NIETZSCHE, F. Considerações Extemporâneas. In: Coleção “Os Pensadores”: Nietzsche. São Paulo: Abril Cultural, pp. 36-45. VINCENTI, Luc. Educação e Liberdade: Kant e Fichte. S. Paulo: EdUNESP, 1992.

A análise do Plano de Ensino da disciplina de Filosofia da Educação I revela uma ausência de espaço para a abordagem da história, cultura e filosofia africana e afro-brasileira, que se contrapõe diretamente com as determinações legais expressas na Lei nº 10.639/03, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e nos objetivos do Plano Nacional de Implementação das DCNERER..

Oferecida no primeiro semestre do curso, a referida disciplina estrutura seu conteúdo e objetivos com foco na tradição filosófica ocidental. Os objetivos centrais da disciplina incluem compreender e elaborar uma reflexão sobre a formação humana a partir da história da Filosofia e ler e interpretar textos clássicos de Filosofia e Filosofia da Educação.

O conteúdo programático concentra-se em duas discussões principais: o conceito de formação humana na antiguidade, por meio de leituras de textos sobre os diálogos socráticos, Platão e o ideal de Paideia, e sobre educação, formação cultural e projeto emancipatório na

modernidade, com base em Rousseau e Kant. Ao aferir a bibliografia básica e complementar, identificamos uma lista de autores pertencentes integralmente ao cânone europeu, como Platão, Kant, Rousseau, Hadot, Kohan, Larrosa, Adorno, Dewey e Nietzsche.

Não há qualquer menção explícita ou implícita no conteúdo ou na bibliografia que verse sobre o estudo da história da África, da cultura afro-brasileira, ou de quaisquer contribuições de filósofos africanos ou afrodescendentes, apesar da existência de figuras como Frantz Fanon, Aimé Césaire, Sueli Carneiro e Renato Nogueira.

A ausência desses temas na disciplina de Filosofia da Educação I é um ponto de fragilidade curricular, especialmente quando confrontado com a legislação educacional vigente. Ao restringir sua análise da formação humana e da história da filosofia a pensadores e conceitos europeus, descumpre o mandato legal específico de incluir a filosofia de matriz africana na formação inicial do pedagogo, que precisa estar apto a demonstrar consciência da diversidade e contribuir para a superação das exclusões sociais e étnico-raciais.

Quadro 2 - Descrição do Plano de Ensino da disciplina *Filosofia da Educação II*, de 2025.

DISCIPLINA:	Filosofia da Educação II
OBJETIVOS:	1. Discutir os desafios atuais do trabalho docente e do pensar reflexivo no ensino, diante das singularidades da educação brasileira e das perspectivas contemporâneas da filosofia da educação; 2. Identificar as especificidades do problema da cultura e da educação brasileira e os modos de apropriação de tais perspectivas para se pensar as singularidades da filosofia da educação no Brasil; 3. Analisar criticamente as perspectivas da filosofia da educação que, na contemporaneidade, auxiliaram na enunciação dos limites das teorias pedagógicas modernas e da prática do ensino; 4. Fornecer subsídios para a reflexão sobre a natureza da atividade docente e o seu sentido ético e político, em uma cultura diversificada e em uma sociedade excludente.

CONTEÚDO:	1. Os problemas da ação pedagógica e a escola na contemporaneidade: a) As dimensões objetivas e subjetivas do trabalho pedagógico diante da crise da subjetividade contemporânea. b) A escola moderna: gênese e desenvolvimento. c) Desafios da atividade docente e da escola na contemporaneidade e as suas particularidades no Brasil. 2. Os limites e as possibilidades da cultura e do pensamento pedagógico brasileiro: a) As tradições preponderantes da cultura e do pensamento pedagógico brasileiro: iluminismo, modernidade e humanismo. b) Os pontos de fuga dessas tradições preponderantes: Anísio Teixeira, Paulo Freire e Marilena Chauí. c) Os modos de subjetivação na escola brasileira. 3. Desafios contemporâneos da filosofia da educação no Brasil: a) Do instrumentalismo no ensino ao compromisso ético e à resistência política na atividade docente. b) O filosofar na ação pedagógica. c) Entre o paradigma da inclusão social e o da diferença.
METODOLOGIA:	1. Aulas expositivas 2. Leitura de textos e promoção de discussão em aula. 3. Atividades práticas extraclasse: elaboração de textos escritos, ensaios ou resenhas sobre textos estudados, filmes ou outro material que se refira aos conteúdos teóricos e práticos da disciplina; 4. PCC e Extensão: Oficina de memória escolar; diagnóstico de problemas relativos ao trabalho docente de acordo com a reconstrução dessa memória; exercícios sobre como pensá-los filosoficamente no contexto escolar; discussão sobre os efeitos desse trabalho reflexivo na atuação docente da educação básica.
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:	ADORNO, T.W. Educação e Emancipação. S. Paulo: Paz e Terra, 1995. ARENDT, H. Entre o Passado e o Futuro. São Paulo: Perspectiva, 1990. CHAUÍ, M. S. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. BRANDÃO, C.R. O educador: vida e morte. 5. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984. AZEVEDO, F. A Reconstrução Educacional no Brasil. Ao povo e ao Governo. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932. FOUCAULT, M. O que é o Iluminismo. O Dossiê (103-112). Rio de Janeiro: Taurus, 1984. FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1999. GADELHA, S. Biopolítica, governamentalidade e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. PAGNI, P. A. Anísio Teixeira - experiência reflexiva e projeto democrático: a atualidade de uma filosofia da educação. Petrópolis: Vozes, 2008.

	PAGNI, P.A. O pensar filosófico, os modos de subjetivação e a escola no Brasil. In: GOTO, R.; GALLO, S. Da filosofia como disciplina: desafios e perspectivas. São Paulo: Loyola, 2011c, p.119-149. SAVIANI, Dermeval. Tendências e Correntes da Educação Brasileira. MENDES, D.T. Filosofia da Educação Brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1984. TEIXEIRA, Anísio. Pequena Introdução à Filosofia da Educação. (Edição comemorativa dos 100 anos) Rio de Janeiro: DP & A editora, 2000.
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:	ADORNO, T. W & HORKHEIMER, M. Dialética do Esclarecimento. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986. DELEUZE, G. Conversações. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000. GALLO, S. Repensar a educação: Foucault. Filosofia, Sociedade e Educação. Marília: UNESP, 1(1): 93-118, 1997. PAGNI, P. A. Do “Manifesto de 1932” à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Ijuí: Editora Unijuí, 2000. PAGNI, P. A. Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si. Educação & Realidade. Porto Alegre, v.35, n.3, p. 99-123, set/dez.2010. PAGNI, P.A. Biopolítica, deficiência e educação: outros olhares sobre a inclusão escolar. São Paulo: Editora UNESP, 2019. PAGNI, P. A. & SILVA, D. J.(org.). Introdução à Filosofia da Educação: história e temas atuais. Campinas: Avercamp, 2007. SEVERINO, Antônio J. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI JR., P. (org.). O que é filosofia da educação. Rio de Janeiro: DP & A editora, 2000, p. 265-326. VEIGA-NETO, A. Foucault & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Ao passo que a disciplina anterior focava na tradição filosófica ocidental clássica, o componente subsequente se propõe a focar nos desafios contemporâneos e na singularidade da educação no Brasil. Um dos objetivos expressos na Filosofia da Educação II é fornecer subsídios para a reflexão sobre o sentido ético e político da atividade docente, conjuntamente com a análise do paradigma da inclusão social e o da diferença.

O conteúdo programático da disciplina se baseia em examinar os limites e as possibilidades do pensamento pedagógico brasileiro, citando as tradições preponderantes como o iluminismo, modernidade e humanismo, e seus pontos de fuga, como Anísio Teixeira, Paulo Freire e Marilena Chauí.

Embora a disciplina se propõe a discutir a exclusão e a diversidade, o faz majoritariamente a partir de literaturas ocidentais de Theodor W. Adorno, Hannah Arendt, Gilles Deleuze e Michel Foucault ou por meio de autores brasileiros como Antônio Severino, Alfredo Veiga-Neto e textos do próprio professor responsável pela disciplina cujas contribuições, embora cruciais para a crítica social, não necessariamente preenchem a matriz filosófica específica das DCNERER.

Ao estruturar-se em torno da crise da subjetividade contemporânea e das tradições pedagógicas brasileiras, e ao fundamentar-se a partir de uma bibliografia composta por autores ocidentais e brasileiros de ascendência européia, o conteúdo negligencia a matriz filosófica africana ao não selecionar epistemes negras e ferramentas conceituais antirracistas na reflexão sobre a educação.

Essa omissão é uma falha na institucionalização plena das DCNERER, visto que a lei exige não apenas o reconhecimento dos problemas raciais e da diversidade, mas a inclusão obrigatória de conhecimentos de matriz africana na formação filosófica.

Dessa forma, sem ceder espaço ao mandamento específico de filosofia africana, a filosofia “tradicional” brasileira se limita a analisar os efeitos da exclusão e da diversidade na sociedade sem prover a base de valorização e reconhecimento das raízes culturais africanas no nível mais fundamental do pensamento: o filosófico.

Quadro 3 - Descrição do Plano de Ensino da disciplina *Fundamentos da Educação Inclusiva*, de 2024.

DISCIPLINA:	Fundamentos da Educação Inclusiva
OBJETIVOS:	1. Compreender os fundamentos políticos e filosóficos que norteiam o paradigma da educação inclusiva no contexto sócio-político brasileiros; 2. Conhecer as determinações legais no âmbito internacional e nacional que orientam a construção de sistemas educacionais inclusivos; 3. Analisar os principais conceitos que envolvem a educação inclusiva: Diversidade; Diferença; Deficiência; Educação para Todos, Educação Especial; Desenho Universal; Acessibilidade; Atendimento Educacional Especializado; Público-alvo da Educação Especial (PAEE) e Flexibilização Curricular. 4. Compreender a História da Educação Especial e os paradigmas de atendimento às pessoas com deficiência e sua relação com a proposta

	de uma Educação Inclusiva; 5. Conhecer como se organiza a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.
CONTEÚDO:	1. Fundamentos políticos e filosóficos da educação inclusiva no Brasil e análise crítica do conceito de diversidade no currículo nacional Base Nacional Comum Curricular - BNCC 1.1. Diversidade como patrimônio natural da humanidade. 1.2. Diferenças individuais, grupais, culturais e étnicas. 1.3. Implicações do modelo médico de deficiência na medicalização da educação. 1.4 Deficiência como fenômeno socialmente construído. 2. Relações de poder e interesses ocultos 2.1 Direitos humanos no Brasil 2.2 Processos sociais de exclusão e inclusão. 2.3 Inclusão social e educação 3. Políticas públicas e fundamentação legal da educação inclusiva 3.1- Documentos internacionais 3.2- Documentos nacionais 4. Aspectos conceituais: 4.1 Inclusão; 4.2 Educação inclusiva; 4.3 Educação especial; 4.5 PAEE; 4.6 Atendimento educacional especializado (AEE) 4.7 Desenho Universal 4.8 Acessibilidade 4.9 Tecnologias digitais da informação e comunicação; e 4.10. Flexibilização Curricular. 5. Histórico da educação especial e os paradigmas de atendimento ao aluno público- alvo do AEE: Deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo e Altas Habilidades/Superdotação 6. A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. 7. Intersetorialidade, saúde e educação na perspectiva inclusiva. 8. Redes de apoio à inclusão.
METODOLOGIA:	1- Leitura e discussão de textos selecionados. 2- Aulas expositivas. 3- Vídeos ilustrativos. 4- Seminários e debates. 5- Trabalho prático supervisionado. 6- Elaboração de questões sobre os textos.
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:	ABDIAN, G. A. Z. ; OLIVEIRA, A. A. Educação para todos e gestão escolar: interfaces a partir da construção coletiva do Projeto Político-pedagógico. In: ORRÚ, S. E. (Org.). Para além da educação especial: avanços e desafios de uma educação inclusiva. 1ed.Brasília: WAK Editora, 2013. ARANHA, M. S. F. (ORG.) Educação Inclusiva: v.1: a fundamentação filosófica. SEESP/ MEC – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2004.

	ARANHA, M. S. F. (ORG.) Estratégias para a Educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2003. ARANHA, M. S. F. Educação Inclusiva: a unidade escolar. In: BRASIL/MEC/SEESP. Referenciais para a Construção de Sistemas Educacionais Inclusivos. Curso de Formação de Gestores e Educadores – Brasília: SEESP, 2003. BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. Rev. Bras. Ed. Esp., v. 17, p. 59-76, 2011. BRASIL. Constituição Federativa do Brasil. 1988. _____. O atendimento educacional especializado: uma análise de premissas organizadoras e de contextos de implantação. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação, v. 2, p. 43-54, 2015. _____. Ministério da Ação Social. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: MAS/CORDE, 1994. _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nova LDB (lei no 9.394). Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1997. _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999. _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 2001. _____. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília, 2001. _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei no 12.796, de 4 de Abril de 2013. (Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996). 8. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. BRASIL, SEESP/MEC. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, janeiro de 2009. _____. Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 17 jan 2016. CARVALHO, R.E. Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004. FACCI, M.G.D.; MEIRA, M.E.M.; TULESKI, S.C. A exclusão dos "incluídos": uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2.ed. Maringá: Eduem, 2012.
--	---

	FERREIRA, J.R. A Nova LDB e as necessidades educativas especiais. Cadernos CEDES no 46. Campinas: UNICAMP, set 1998. FERREIRA, W. B. O conceito de diversidade na BNCC. Relações de poder e interesses ocultos. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. GOÊS, M.C.R., LAPLANE, A.L.F. Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. CEB. Parecer n.17, de 03 de julho de 2001. Estabelece diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF. 1990. GONZÁLEZ, J. A. T. Educação e Diversidade – Bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002. KASSAR, M. C. M. Percursos de uma política brasileira de educação especial inclusiva. Rev. Bras. Ed. Esp., v. 17, p. 41-58, 2011. _____. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. Educ. Soc., Campinas, v. 37, p. 1223-1240, 2016. MANTOAN, M.T.E. (Org.) Caminhos Pedagógicos da Inclusão – como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001. MANTOAN, M.T.E. Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 29-41. MAZZOTTA, J.S. Educação Especial no Brasil – história e políticas públicas. São Paulo: Cortez editora, 1996. MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v. 11, p. 387-559, 2006. MOYSES, M. A. A. A medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente. A medicalização do não-aprender-na-escola e a invenção da infância anormal. Anped – UNICAMP. 2008. OLIVEIRAA.A.S; LEITE, L. P. Escola Inclusiva e as necessidades educativas especiais. In: MANZINI, E.J. Educação Especial: temas atuais. Marília: Unesp: Marília-Publicações, 2000. OLIVEIRA, A.A.S.; DEL-MASSO, M.C.S. Política Inclusiva e gestão escolar: pontos e contrapontos. RIBEIRO.R (org) Educação Especial: olhar o presente para pensar o futuro. Botucatu: QuintAventura Livros\Unesp, 2014a. OLIVEIRA, A. A. S. Gestão Democrática e Participativa: em busca da ação coletiva. São Paulo: Acervo Digital da Unesp, 2014b. Disponível em: <http://goo.gl/G3YI9B> OMOTE, S. Perspectivas para a conceituação de deficiências. Rev. Bras. Ed. Esp. V. 2, p.127-135,1996. OMOTE, Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva. In: OLIVEIRA, A.A.S.; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M. (orgs.) Inclusão
--	--

	Escolar: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. PETER, M. Educação Inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: ARTMED, 2003. RODRIGUES, D. (ORG.) Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006 SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Diretrizes Curriculares para a Educação Básica no Estado de São Paulo. São Paulo: CEE, 2002. _____. Lei no 11.263, de 12 de novembro de 2002. Estabelece normas e critérios para a acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Disponível em: http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2002/lei-11263-12.11.2002.html. Acesso em: 17 jan 2024. SILVA, I. M. A deficiência como expressão da deficiência. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 44, p. 111-133, 2006. STOBAUS, C. D; MOSQUERA, J.J.M. (ORGS.) Educação Especial: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien: Tailândia, 1990.
--	--

A disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva tem como foco temático e conceitual o paradigma da inclusão no contexto sociopolítico brasileiro. No entanto, delimita claramente seu escopo ao propor como objetivos centrais para a compreensão dos fundamentos políticos e filosóficos da educação inclusiva e analisar os principais conceitos que a envolvem, como Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e Flexibilização Curricular.

O conteúdo da disciplina apresenta a discussão sobre “diversidade” no currículo nacional, incluindo diferenças individuais, grupais, culturais e étnicas. No entanto, a sequência programada se aprofunda nos aspectos ligados à deficiência, medicalização, políticas públicas e categorias do PAEE para a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Embora a disciplina incorpore o conceito de diversidade, seu foco temático principal e estrutural é a Educação Especial e a deficiência, o que resulta na ausência de conteúdos e literatura específica e obrigatória sobre questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes brasileiros.

A escolha da bibliografia demonstra que a temática étnico-racial foi subsumida em uma categoria ampla de diversidade, mas não recebe o tratamento específico e a profundidade

exigida pelas DCNERER. Ao não desenvolver explicitamente a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) no estudo da exclusão social (que está intrinsecamente ligada às desigualdades raciais e à ideologia do embranquecimento no Brasil), a disciplina não fornece conhecimentos necessários para que o futuro pedagogo vença discrepâncias entre o que se sabe e a realidade.

Quadro 4 - Descrição do Plano de Ensino da disciplina *Didática II*, de 2025.

DISCIPLINA:	Didática II
OBJETIVOS:	Compreender o desenvolvimento histórico da Didática, suas relações com as teorias educacionais e suas contribuições para a formação e atuação docentes; compreender a necessidade do planejamento escolar e, em decorrência, a elaboração coletiva dos projetos da escola, dentre eles, do projeto pedagógico e sua importância para o desenvolvimento do trabalho docente; conhecer e relacionar os diferentes aspectos constitutivos do processo de ensino e aprendizagem na educação escolar.
CONTEÚDO:	1. Didática como campo de conhecimento, disciplina e matéria de ensino 1.1 Contribuições da Didática para a formação e atuação docentes 1.2 Didática e teorias educacionais 1.3 Desenvolvimento histórico da Didática 2. Planejamento escolar e trabalho docente 2.1 A relação entre teoria e prática pedagógicas 2.2 Concepção, execução e avaliação dos projetos da escola 2.3 O projeto pedagógico e os projetos de ensino e de aprendizagem (plano de ensino e plano de aula) 2.4 Projetos, currículo e planos de ensino/ 2.4.1 Base Nacional Comum Curricular: História em foco. 3. O processo de ensino e de aprendizagem na educação escolar 3.1 A aula e as relações de ensino e de aprendizagem 3.2 Sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem 3.3 Objetivos e objetos de ensino e de aprendizagem 3.4 Métodos e meios de ensino/ 3.4.1 O livro didático: objetivos e limites; ideologia e estereótipos; seleção. 3.5 Avaliação do processo de ensino e de aprendizagem
METODOLOGIA:	1. Leitura, discussão e análise de textos; 2. Aulas expositivo-dialogadas, projeção de filmes ou documentários; 3. Estudo teórico de práticas didáticas relevantes; 4. Trabalhos individuais e em grupo; 5. Elaboração e desenvolvimento de projetos (em sala e junto às escolas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e de EJA),

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:	BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/Samia/Downloads/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site%20(2).pdf. CASTRO, Amélia Domingues de. A trajetória histórica da Didática. In: CONHOLATO, M. Conceição (Coord.). A Didática e a escola de 1º grau. São Paulo: FDE, 1991, p. 15-25. (Série Idéias, 11). GARCIA, Maria Manuela A. O campo da Didática no ensino superior: um enfoque sócio-histórico. Educação & Realidade v. 20, n. 1, p. 73-91, jan./jun. 1995. GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. As teorias educacionais e as didáticas na modernidade e pós modernidade. In: _____. Didática e teorias educacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. pp. 39-75. RAYS, Oswaldo Alonso. A relação teoria-prática na didática crítica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Didática: o ensino e suas relações. 12 ed. Campinas-SP: Papirus, 2007. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 33-52. SAVIANI, Dermeval. As teorias da educação e o problema da marginalidade. In: _____. Escola e democracia. 27.ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1993. pp. 15-45. VASCONCELOS, Celso dos Santos. Projeto político-pedagógico: conceito e metodologia de elaboração. In: _____. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto. 5. ed. São Paulo: Libertad, 1999. – (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.1). pp. 169-181. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Técnicas de ensino: por que não? 19 ed. Campinas-SP: Papirus, 2008. – (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico). VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: _____. Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas-SP: Papirus, 2008. WACHOWICZ, Lílian Anna. Avaliação e aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Lições de Didática. Campinas-SP: Papirus: 2006. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 135-160
-----------------------------	--

A disciplina de Didática II é oferecida no segundo semestre do 2º ano do curso e tem como objetivos a compreensão do desenvolvimento histórico da didática, a relação entre teoria e prática, a importância do planejamento escolar e a análise dos diferentes aspectos do processo de ensino e aprendizagem.

A análise do conteúdo programático evidência uma situação crítica. Ela oferece pontos de conexão diretos com a legislação, apresentando um papel central na implementação prática da Lei nº 10.639/03 e das DCNERER, porém falha ao não explicitá-los na matriz curricular.

A disciplina apresenta pontos de conexão com os marcos legais ao propôr a discussão crítica aos materiais didáticos no Tópico 3.4.1 do conteúdo: “O livro didático: objetivos e limites; ideologia e estereótipo; seleção”. Este é o espaço ideal para o desenvolvimento da crítica às representações negativas forjadas contra os negros nos materiais didáticos e a correção de posturas discriminatórias. As DCNERER requerem que os professores sejam capazes de supervisionar a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos para corrigir distorções e equívocos contra a história africana e afrodescendente. Entretanto, a falta de referências que norteiam essa crítica sob a perspectiva racial compromete o objetivo legal.

Outro momento oportuno para se trabalhar as questões étnico raciais consiste nos Tópicos 2.4: “Projetos, currículo e planos de ensino” e 2.4.1: “Base Nacional Comum Curricular: História em foco”. O tema de curricularização e planejamento apresenta sustentação para discorrer sobre o estudo do currículo, em especial o da História da África. A ausência dessa articulação específica com a Lei nº 10.639/03 representa uma oportunidade perdida para institucionalizar a temática no planejamento.

Além disso, o plano sinaliza o Projeto Integrador (PAEX) com o tema “Formação, Valorização e Atuação de Profissionais da Educação”. Totalizando 10 horas de extensão, essa metodologia prática não faz nenhuma menção explícita da diversidade étnico-racial como foco, impedindo uma formação sólida e de qualidade para que os futuros pedagogos se insiram em ambientes (como escolas quilombolas e escolas indígenas) ou projetos que fomentem o resgate cultural.

A disciplina de Didática, por discorrer diretamente sobre currículo, métodos, meios de ensino e seleção de materiais didáticos, é a disciplina responsável por fornecer ferramentas pedagógicas concretas de combate ao racismo e as discriminações. Apesar desse componente curricular ser conceitualmente obrigado a implementar a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), a ausência de conteúdos obrigatórios específicos demonstram o risco na formação do pedagogo ao ser formado em Didática sem ter recebido o conhecimento e as ferramentas metodológicas para a reeducação das relações étnico-raciais e a valorização da diversidade.

Quadro 5 - Descrição do Plano de Ensino da disciplina de *Estágio Supervisionado em Gestão Educacional*, de 2025.

DISCIPLINA:	Estágio Supervisionado em Gestão Educacional
--------------------	--

OBJETIVOS:	Analisar e sistematizar elementos da teoria e da prática da gestão educacional, principalmente, aqueles relativos ao trabalho do diretor de escola, do coordenador pedagógico e do supervisor educacional, considerando a complexidade das relações entre as políticas e as diretrizes dos sistemas de ensino e as ações desenvolvidas no âmbito da organização escolar.
CONTEÚDO:	1. Desenvolvimento do Projeto de Estágio construído durante o Estágio Supervisionado de Gestão Educacional. A temática do Projeto de Estágio deve considerar um ou mais elementos relacionados à: - Gestão educacional e política educacional: políticas, diretrizes, programas, financiamento, avaliação, currículo (etc) e suas interfaces com a gestão escolar e com as práticas pedagógicas na escola. 2. Gestão dos sistemas de ensino: a organização do trabalho da equipe de supervisão e técnicos nas Diretorias de Ensino e nas Secretarias Municipais de Educação. 3. Gestão escolar: a organização do trabalho na escola, planejamento escolar, projeto político-pedagógico, gestão democrática, relações família-escola, conselhos escolares etc. 4. Gestão escolar: perfil, funções, relações e práticas da equipe gestora (coordenador, diretor, vice-diretor etc). 5. Elaboração do relatório de estágio de Gestão Educacional
METODOLOGIA:	O aluno matriculado na disciplina de Estágio Supervisionado de Gestão Educacional deve desenvolver seu Projeto de Estágio e, ao final, entregar um Relatório de Estágio.

**BIBLIOGRAFIA
BÁSICA:**

- CURY, Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. Revista Brasileira de políticas e administração da educação, v.23, n.3, p. 483-495, set. / dez. 2007.
- DOMINGUES, I. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.
- FERREIRA, N.S.C. AGUIAR, M. A. da S. (orgs). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. et.al. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. Cortez: São Paulo, 2003.
- LÜCK, Heloísa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- MACHADO, L. M. e FERREIRA, N. S.(orgs.). Política e Gestão da educação: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Biblioteca Anpae.
- MACHADO, L. M. e MAIA, G. Z. Abdian (orgs.). Administração e Supervisão escolar. Questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira, 2000.
- PARENTE, Cláudia da Mota Darós et al. Estágio supervisionado de gestão educacional e estágio de docência: contribuições à formação dos profissionais da educação. Humanidades & Inovação, v. 8, n. 40, p. 391-401, 2021.
- PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Cortez Editora, 2017.
- PIMENTA, Selma Garrido et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. Educação e Pesquisa, v. 43, p. 15-30, 2017.
- PLACO, V.M. N. S.; ALMEIDA, L. R (org.). O Coordenador Pedagógico e os desafios da educação. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- PRADO, Edna. Estágio na licenciatura em Pedagogia: gestão educacional. Petrópolis: Vozes, 2012.
- SILVA JUNIOR, C. A., RANGEL, M. (orgs.) Nove olhares sobre supervisão. Campinas: Papirus, 1998.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. Cadernos Cedes, v. 23, p. 267-281, 2003.
- VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisando conceitos simples. Revista Brasileira de políticas e administração da educação, v. 23, n.1, jan/abr., 2007.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:	ANTUNES, A. Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008. CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (orgs.). Políticas educacionais e organização do trabalho na escola. São Paulo: Xamã, 2008. DEMO, P. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2006. FERREIRA, N. S. C.(Org.) Supervisão Educacional para uma escola de qualidade. São Paulo: Cortez, 1999. LIMA. L. C. Organização escolar e democracia radical. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2000. LUCE, M. B. M.; MEDEIROS, I. L. P. (orgs.). Gestão escolar democrática: concepções e vivências. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2006. NÓVOA, A. (org.). As organizações escolares em análise. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992. RANGEL, M. (org.) Supervisão pedagógica: princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2001.
---------------------------------------	---

O Estágio Supervisionado de Gestão Educacional propõe a análise e sistematização entre teoria e prática da gestão com ênfase no trabalho do diretor, coordenador pedagógico e supervisor educacional, e foco nas relações entre políticas, diretrizes e organização escolar. Apesar do conteúdo detalhar temas como: gestão educacional, política educacional, organização do trabalho na escola, gestão democrática, Projeto Político-Pedagógico (PPP) e conselhos escolares, o plano não inclui explicitamente em seus objetivos, conteúdo programático e bibliografia o foco na gestão para o combate ao racismo.

A preparação do futuro gestor perpassa pelo conhecimento de determinações legais a serem cumpridas. É fundamental que a gestão escolar conheça as demandas dos afro-brasileiros e se responsabilize pelo cumprimento de políticas públicas de Estado ou instituições com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

O Plano Nacional de Implementação das DCNERER exige que os planos pedagógicos e institucionais contenham objetivos explícitos para o combate ao racismo e a discriminações. Do mesmo modo, as DCNERER afirmam que para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. “Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, estruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (Brasil, 2004, p. 15).

A função do gestor educacional exige a responsabilidade de promover o aprofundamento de estudos para que os professores desenvolvam projetos e programas sobre a EREER. Também cabe ao coordenador realizar a análise crítica dos textos e materiais didáticos sob a ótica étnico-racial, embora a disciplina de Estágio Supervisionado não possua conteúdo que assegure o desenvolvimento dessa competência.

O pedagogo deve aprender a lidar com as relações complexas dentro da escola e assumir o combate à discriminação. Os marcos legais apresentados até o momento prevêem que os estabelecimentos de ensino devem encaminhar soluções para situações de discriminação e que devem ser tratados como crimes. Entretanto, não identificamos qualquer menção de obras ou artigos que debatem a questão racial na gestão ou supervisão educacional.

A ausência de um foco explícito das DCNERER em uma gestão para a diversidade étnico-racial faz com que a disciplina corra o risco de formar um profissional em gestão educacional preparado para lidar com aspectos burocráticos e democráticos gerais, ao passo que ignora ou trata de forma superficial a responsabilidade legal e política de reverter os efeitos perversos de preconceito, discriminação e racismo que a educação brasileira manteve historicamente.

Quadro 6 - Descrição do Plano de Ensino da disciplina de *Orientação Psicoeducacional*, de 2022.

DISCIPLINA:	Orientação Psicoeducacional
OBJETIVOS:	1. Compreender os fundamentos do trabalho do Professor Coordenador Pedagógico. 2. Identificar as áreas de atuação da Coordenação Pedagógica. 3. Adquirir instrumentação teórica que possibilite refletir sobre a realidade escolar e as possibilidades de atuação do professor coordenador. 4. Identificar e diferenciar os problemas de convivência presentes na escola atual, para que seja possível planejar e desenvolver ações coerentes com suas características e demandas. 5. Refletir sobre procedimentos de educação moral e em valores voltados para a construção da autonomia moral e para a melhoria das relações interpessoais, de modo a favorecer a convivência no ambiente escolar.

CONTEÚDO:	UNIDADE I - O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO 1. Educação continuada: função essencial do coordenador 2. O trabalho coletivo como espaço de formação 3. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? 4. Outro jeito de dar aulas: Orientação de Estudos 5. O coordenador pedagógico e o professor iniciante 6. O professor-coordenador e as atividades de início de ano 7. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber 8. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade 9. O coordenador pedagógico, a questão da autoridade 10. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola UNIDADE II - A CONVIVÊNCIA ÉTICA NA ESCOLA 1. Cognição, afeto e moralidade 2. Moral e Ética: Uma Leitura Psicológica 3. O Clima Escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas 4. Uma introdução: A necessidade das regras. As regras e o ambiente autocrático 5. Considerações sobre os princípios e as regras não-negociáveis 6. As regras contratuais: as assembleias 7. Outro recorte da realidade atual: Quando o ambiente é democrático 8. Em busca do valor da convivência democrática 9. O ambiente escolar favorecendo a convivência democrática 10. Os problemas de convivência
METODOLOGIA:	1. Leituras programadas e discussão individual e em grupo de textos; 2. Seminários; 3. Aulas expositivas dialogadas; 4. Trabalhos em sala de aula; 5. Provas; 6. Atividades de pesquisa extraclasse, no total de 08 horas a serem programadas durante o desenvolvimento da disciplina, como por exemplo, pesquisas bibliográficas visando à realização de trabalhos acadêmicos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:	ALMEIDA, L.R.; SOUZA, V.L.T. (Orgs) – O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. BRUNO, E.B.G., ALMEIDA, L.R.A., CHRISTOV, L.H.S. (ORG) – O coordenador pedagógico e a formação docente, São Paulo, Loyola, 12ª ed. 2012. GUIMARÃES, A. A. et al. O coordenador pedagógico e a educação continuada, São Paulo, Loyola, 14ª ed. 2012. LA TAILLE, Yves de. Moral e Ética: uma leitura psicológica. Psic.: Teor. e Pesq. Brasília, v. 26, n. spe, p. 105-114, 2010 . Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a09v26ns.pdf Acesso em: 12 mar. 2015. LA TAILLE, Yves de. Cognição, afeto e moralidade. In: OLIVEIRA, M. K; REGO, D. C.; SOUZA, D. T. (Org.). Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea. Moderna: São Paulo, 2002. PLACCO, V.M.N.D.S.; ALMEIDA, L, R, D. (Orgs.) O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 9ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. VINHA, T.; et. al. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. Estudos em Avaliação Educacional (Impresso), v. 27, p. 96-127, 2016. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3747/3157 VINHA, T. [et al] Da escola para a vida em sociedade. Reimpressão – Americana SP: Adonis, 2019. TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. 2. ed. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2011.
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:	FERNANDES, M.J.S. O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira docente. Estudos em Avaliação Educacional, v. 20, n. 44, p.411-424, 2009 https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=O+professor+coordenador+pedag%C3%B3gico+e+a+fragilidade++da+carreira+docente&btnG=&lr= DOI: http://dx.doi.org/10.18222/eae204420092037

Ofertada obrigatoriamente no 4º ano do curso, a disciplina Orientação Psicoeducacional tem como objetivo central capacitar o futuro pedagogo a atuar como Professor Coordenador Pedagógico, desenvolvendo planos de gestão, trabalho em equipe e na convivência ética na escola. Essa função é crucial para a implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e das leis educacionais na escola.

A análise do plano demonstra que, apesar de ser uma disciplina de caráter prático e estratégico para a formação do coordenador pedagógico, ela não oferece espaço explícito e

obrigatório para o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira, nem para ações específicas de combate ao racismo exigidas pelas DCNERER.

Embora o conteúdo programático da disciplina inclua o tópico “O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade” e a discussão sobre “Convívio Ético na Escola” e “problemas de convivência”, a base teórica é feita predominantemente por uma abordagem psicológica da moral e ética. Apesar do contexto ideal para a implementação das políticas de reparação e reconhecimento da população negra, a ausência de um foco obrigatório nas questões de racismo e discriminação racial como problema ético e legal na gestão educacional compromete a formação do futuro coordenador para agir de acordo com os marcos legais.

A proposta de Projeto Integrador (PAEX) da disciplina direciona 15 horas de prática interdisciplinar exclusivamente para a “Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”. No entanto, ao focar em uma bibliografia de base psicológico-pedagógico não racializado, a disciplina cria uma lacuna na formação do futuro pedagogo ao não apresentá-lo instrumentos ou referências específicas que o preparem para atuar em casos de combate à violência racial e a ideologia da democracia racial.

Quadro 7 - Descrição do Plano de Ensino da disciplina de *Tópicos Especiais em Gestão Escolar*, de 2025.

DISCIPLINA:	Tópicos Especiais em Gestão Educacional
OBJETIVOS:	1. Discutir propostas educacionais democráticas de movimentos sociais do Brasil e da América Latina, em especial a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e do Movimento Zapatista; 2. Compreender os principais elementos da gestão democrática e o vínculo entre trabalho e educação, por meio dos projetos educacionais dos movimentos sociais; 3. Conhecer experiências diferenciadas de escolas democráticas; 4. Conhecer a experiência de agroecologia do MST; 5. Apresentar aos alunos experiências históricas de universidades populares entre o século XIX e XX, buscando recuperar a memória de importantes iniciativas políticas e pedagógicas dos movimentos sociais; 6. Refletir sobre o papel da gestão escolar democrática para a construção de um projeto político pedagógico voltado ao respeito às diferenças.

CONTEÚDO:	Tópico I – Gestão democrática na escola, trabalho associado e Movimentos Sociais 1. Gestão democrática na escola: da gerência científica à gestão democrática e autogestão na escola; 2. Movimentos sociais no Brasil e na América Latina; 3. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) - luta social e o trabalho associado; 4. Movimento Zapatista (MZ) do México; 5. Pedagogia do MST e do MZ; 6. Trabalho, educação e gestão; 7. Escolas de gestão democrática do MST e do MZ. Tópico II – Gestão Democrática e formação para o trabalho associado nos movimentos sociais 1. Produção destrutiva, crise ambiental e agroecologia; 2. Gestão democrática e agroecologia na Escola Milton Santos (MST-PR); 3. A educação escolar e não escolar nas fábricas Recuperadas; 4. Um balanço das lutas educacionais dos movimentos sociais latino americanos. Tópico III – Origens históricas, concepções teórico-práticas de universidades populares e a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) 1. Experiências históricas de universidades populares entre o século XIX e XX; 2. Aspectos históricos, políticos e educacionais da proposta pedagógica da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF); 3. A Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) e as experiências de gestão democrática e autogestão.
METODOLOGIA:	1. Leitura, discussão e análise de textos; 2. Aulas expositivas; 3. Pesquisa bibliográfica; 4. Dinâmica em grupos; 5. Apresentação de seminários; 6. Projeção de filmes ou documentários.
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:	BARROS, F. Formação profissional na construção civil: experiência em busca da desalienação do trabalho. Dissertação de Mestrado, FAU-USP, 2012. BRABO, T. S. A. M. Democratização da escola sob uma perspectiva de gênero: um novo desafio. Org&Demo Marília, v.5, n.1, p.55-78, 2004. BONETTI, L. W. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: FERREIRA, N. S. C., AGUIAR, M. A. S. (orgs.) Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001. CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento Sem Terra. Escola é mais do que escola. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. 276 p. DAL RI, N. M. Educação democrática e trabalho associado no contexto políticoeconômico do Movimento dos Trabalhadores Rurais

	Sem Terra. 2004. 315 f. Tese (Livre docência) – Universidade Estadual Paulista, Marília. DAL RI, N. M. Movimentos sociais na América Latina e gestão democrática da educação. Marília: Mini-curso Jornada do Núcleo de Ensino, 2009. DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. Educação democrática e trabalho associado no movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e nas fábricas de autogestão. São Paulo: Ícone: FAPESP, 2008. DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. Trabalho como princípio educativo e práxis político-pedagógica. In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações. São Paulo: Cultura Acadêmica: Araraquara: Junqueira & Marin, 2009. p. 253-306. FERNANDES, Florestan. A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de interpretação sociológica. SP: Globo, 2006. GOHN, M. G. Movimentos sociais e educação. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Questões da Nossa Época). GOHN, M. G. A formação do cidadão nos cursos do MST. Sociologias. Porto Alegre, ano I, n. 2, jul./dez., p. 144-189, 1999. HOWARD, A. Los zapatistas muestran al país y al mundo su sistema de escuelas autónomas. The Narco News Bulletin. Net. Madrid, mar., 2008. Disponível em: <http://rebellion.org/>. INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA. Instituto de Educação Josué de Castro. Projeto Pedagógico. Cadernos do Iterra. Veranópolis, Ano I, n. 2, mai., 2001. LEHER, Roberto. Escola Nacional Florestan Fernandes: um grande acontecimento para a educação e para as lutas sociais no Brasil. Disponível em: https://cabiouel.files.wordpress.com/2010/04/leher_escolaflorestan.pdf f. Acesso em: 07/08/2023. LUCENA, C.; BORGES NETTO, M. Escola Nacional Florestan Fernandes e a formação dos trabalhadores rurais Sem Terra: as atribuições do movimento frente à sua base. Revista HISTEDBR On-line. Campinas. v.39, p.211-224, 2010. https://doi.org/10.20396/rho.v10i39.8639727 . Acesso em 07/08/2023. LUEDEMANN, C. S. Anton Makarenko. Vida e obra – a pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002. 432 p MARIANO, Alessandro S.; LOMBARDI, Jose Claudinei. Método de formação política da escola nacional Florestan Fernandes do MST. Germinal: marxismo e InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/29832/19385. Acesso em: 07/08/2023. MOREIRA, A. F. Desafios contemporâneos no campo da educação: a questão das desafios para políticas e práticas. Portugal: Porto, 2006. PEIXINHO, A. J., Barone, B. V., & Borges Netto, M. Escola Nacional Florestan Fernandes e a formação política dos trabalhadores rurais do MST. Revista Brasileira de Educação do Campo.
--	--

	Tocantinópolis. 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10911. PISTRAK, M. M. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2002. 224 p. WALLERSTEIN, I. ¿Qué significa hoy ser um movimiento anti-sistémico? OSAL CLACSO. Buenos Aires, ano IV, ene., p. 179-184, 2003. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal9/wallerstein.pdf SILVA, R. M. L. A dialética do trabalho no MST – a construção da Escola Nacional Florestan Fernandes (Tese de Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. 2005. VIEITEZ, C. G.; DAL RI, N. M. Trabalho associado. Cooperativas e empresas de autogestão. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. VIEITEZ, C. G.; DAL RI, N. M. Transcendências do trabalho alienado, educação e trabalho associado na América Latina. Revista Acadêmica PROCOAS-AUGM. Montevideo, v.1, n.1, nov., p. 21-47, 2009. Disponível em: http://www.grupomontevideo.edu.uy/docs/boletin.%20procoas.pdf. ZIBECHI, R. Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafios. OSAL. CLACSO. Buenos Aires, ano IV, ene., p. 184-188, 2003. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal9/zibechi.pdf
--	--

A disciplina Tópicos Especiais em Gestão Educacional oferecida no 4º ano do curso se concentra em propostas educacionais democráticas de movimentos sociais no Brasil e da América Latina, com foco central em Gestão Democrática e Educação em Movimentos Sociais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Movimento Zapatista (MZ).

Os objetivos elencados no plano buscam refletir sobre o papel da gestão escolar democrática para a construção de “[...] um Projeto Político-Pedagógico voltado ao respeito às diferenças”. Dessa maneira, ela se torna um componente curricular ideal para a integração de temas de diversidade e luta contra a exclusão.

É evidente que a gestão democrática na escola é um dos tópicos centrais. Em articulação com o Plano Nacional de Implementação das DCNERER, é exigido que a gestão escolar promova o bem de todos, sem preconceito (Brasil, 2006, p. 34), garantindo a promoção da igualdade étnico-racial e o repúdio ao racismo. O Plano Nacional também reconhece que as mudanças nas relações étnico-raciais dependem da articulação entre os movimentos sociais, processos educativos escolares e políticas públicas.

A disciplina discute termos como exclusão social e agroecologia, mas não direciona estudo específico da população negra e dos afrodescendentes, que constituem 56% da população brasileira²⁰. Nesse sentido, chamamos a atenção para a ausência do estudo da Educação Escolar Quilombola, visto que este representa um modelo de gestão democrática e luta social que é legalmente reconhecido e que necessita de pedagogia própria em respeito à sua especificidade étnico-cultural.

A bibliografia principal oferece uma base rica em questões de gestão democrática, trabalho associado e movimentos sociais camponeses. Todavia, não há menção a obras ou pensadores que tratam da gestão escolar sob a perspectiva da filosofia e cultura africana e afro-brasileira, o que é um déficit recorrente nas disciplinas anteriores analisadas. Dessa maneira, o objetivo de “respeito às diferenças” permanece genérico ao ausentar o estudo das lutas do movimento negro e das especificidades de escolas quilombolas.

Quadro 8 - Descrição do Plano de Ensino da disciplina *Políticas Públicas em Educação*, de 2025.

DISCIPLINA:	Políticas Públicas em Educação
OBJETIVOS:	1 - Discutir as políticas públicas brasileiras e suas articulações com diretrizes supranacionais, numa perspectiva de integração internacional. 2 - Analisar, de forma crítica e contextualizada, os nexos existentes entre o delineamento de prioridades e diretrizes nacionais para a área social e as demandas da sociedade civil na área da educação. 3 - Compreender os processos de apropriação e objetivação das políticas públicas em educação nas unidades escolares e outros ambientes educacionais.

²⁰ Distribuição Percentual da População residente no Brasil em 2022 (em %). Disponível para consulta em: <<https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/composicao/secretaria-de-gestao-do-sistema-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial/diretoria-de-avaliacao-monitoramento-e-gestao-da-informacao/hub-igualdade-racial/populacao>>. Acesso em: 12 de dez de 2025.

CONTEÚDO:	1 Políticas Públicas em Educação 1.1 Definição 1.2 Características 1.3 Dimensões 2 Contexto de reformas institucionais 2.1 Reformas neoliberais 2.2 Reforma do Estado (Mare, 1995) 2.3 Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990) 2.4 Organismos Internacionais 3 Políticas Públicas e Políticas Sociais 3.1 Relações entre Estado e sociedade 3.2 Relações entre Estado e mercado 4 As mudanças para a gestão da educação 4.1 Deslocamentos ocorridos 4.2 O foco na escola e na gestão escolar 4.3 As parcerias público-privadas 4.4 As avaliações em larga escala dos sistemas de ensino 5 Financiamento da Educação 5.1 Vinculação constitucional de recursos 5.2 Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE 5.3 Políticas de Fundos para a Educação (FUNDEF E FUNDEB) 6 Políticas públicas, minorias sociais, grupos de risco e as ações afirmativas. 6.1 Políticas públicas para as questões de gênero 6.2 Políticas públicas para as questões raciais 6.3 Políticas públicas para os jovens 6.4 Políticas públicas para a educação de jovens e adultos (EJA) 6.5 Políticas públicas para a educação do campo 6.6 Políticas públicas para a educação indígena 6.7 Políticas públicas para a educação quilombola
METODOLOGIA:	1. Aulas expositivas. 2. Vídeos das temáticas para discussão e debate. 3. Resolução de problemas, análise de casos e situações. 4. Trabalho coletivo: análise e discussão da bibliografia específica com apresentação de seminários.

**BIBLIOGRAFIA
BÁSICA:**

- AGUIAR, M. A. DA S. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. *Educação & Sociedade*, v. 40, e0225329, 2019.
- ARAÚJO, Débora Cristina de; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS CRÍTICOS SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS AO CAMPO DA EDUCAÇÃO. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 317-333, jul. 2020.
- BAUER, A. Avaliação de Redes de Ensino e Gestão Educacional: aportes teóricos. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 1, p. e77006, 2019.
- FERNANDES, B. M.; TARLAU, R.. RAZÕES PARA MUDAR O MUNDO: A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONTRIBUIÇÃO DO PRONERA. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 140, p. 545–567, jul. 2017.
- GARCIA, T. O. et. al. Segunda geração de privatização da educação paulista: a articulação sistêmica dos atores empresariais. *Pro-Posições*. Campinas, v. 34, e20210103, 2023.
- GIROTTO, E.D. Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil. *Educar em Revista*. Curitiba, v.34, n.71, p.159-p.174, set./out.2018.
- MAHHER,T.M.; MENDES, J.R.; CESAR, A.L. Produções acadêmicas sobre a Educação escolar Indígena: um tributo a Marilda Cavalcanti. *Delata*, 38-4, 2022, (1-22): 2022599451.
- NOVAIS, V.S.M. ; AKKARI A. A Educação de Jovens e Adultos na perspectiva das agendas internacionais e no Brasil. *Ensaio*, v.32, n.122, jan.mar.2024, e0243945.
- OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 132, p. 625–646, jul. 2015.
- PINTO, J. M. R. Qual o custo da qualidade? Por que os/as professores/as devem se apropriar da discussão do CAQ. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 689–712, 2022.
- QUADROS, S.F.; KRAWCZYK, N.R. Educando a juventude trabalhadora pelas métricas do mercado. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.40, e 34470, 2024.
- SANTOS, E.S. ;VELLOSO, T.R.;NACIF, P.G.S.;SILVA, G. Oferta de Escolas de Educação Escolar Quilombola no nordeste brasileiro. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.44., n.1, e81346, 2019.
- SILVA, M. E. F. da; BRABO, T. S. A. M. Políticas sobre Gênero e Sexualidade na Formação e Atuação Profissional em Pedagogia: das práticas escolares às políticas educacionais que as orientam In: PARENTE, C. M. D. (org.). *Políticas Públicas para a Educação Básica: avanços, desafios e perspectivas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 201 – 224.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:	ADRIÃO, T. Dimensões e Formas da Privatização no Brasil. Caracterização a partir do levantamento de produções nacionais e internacionais. Currículo sem Fronteiras, v.18, n.1, p.8-28, já./abr.2018. ARROYO.M.A. Políticas de Formação de educadores(as) do Campo. Cadernos Cedes. Campinas, v.27, n.72,p.157-176, maio/ago. 2007. BRASIL. Cartilha do novo FUNDEB. Brasília: Ministério da Educação, 2021. BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z.. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, v. 38, n. 2, p. 373–388, abr. 2012. CORSINO, L. N.; ZAN, D. D. P. E.. Juventude negra, Ensino Médio e democracia: a luta pela escola. Educar em Revista, v. 36, p. e75337, 2020. CUNHA, L.A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. Educação & Sociedade. Campinas: Cedes, v.28, n.100 - Especial, p.809-830, out.2007. FERNANDES, Maria José da Silva; JACOMINI, Márcia Aparecida; BELLO, Isabel Melero; DA SILVA, Caio Cabral. Reformas educacionais paulistas e suas repercussões na organização da escola e na autonomia docente (1995-2018). Revista de Educação PUC-Campinas, [S. l.], v. 29, 2024. FREITAS, B. F. DE .; PINTO, J. M. DE R.. Tão próximos e tão distintos: análise do financiamento educacional em quatro municípios do interior paulista. Educação e Pesquisa, v. 50, p. e261171, 2024. GUERRA, D.; FIGUEIREDO, I.M.Z. Proposições do Banco Mundial para a política educacional brasileira (2016-2018). Educação e Pesquisa, São Paulo, v.47, e 231359, 2021. GUTIERREZ D.V.G.; FARENZENA, N. O Novo Fundeb e a sistemática de redistribuição dos recursos. Fineduca, v.14, n.17, 2024. LAVAL, C. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Editora Boitempo, 2019. Capítulo 11. p. 288-319; MIELO, E. G. O uso dos resultados das avaliações de larga escala para implementação das políticas de responsabilização (accountability) em redes municipais de ensino. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - UNESP. Marília. 2024.
-----------------------------------	---

A disciplina Políticas Públicas na Educação é oferecida no 2º semestre do 4º ano do curso. Seu conteúdo programático visa discutir criticamente as políticas públicas brasileiras e a apropriação dessas políticas nas unidades escolares.

Em contraste com a omissão observada em outras disciplinas, este componente curricular dedica uma unidade em seu programa à temática racial, o que demonstra um alinhamento direto com os marcos legais da Lei nº 10.639/03 e as DCNERER.

A Unidade 6 do programa denominada de “Políticas Públicas, Minorias Sociais, Grupos de Risco e as Ações Afirmativas” inclui tópicos específicos como “Políticas Públicas para as Questões Raciais”, “Políticas Públicas para a Educação Quilombola” e “Políticas Públicas para a Educação Indígena”.. Dessa maneira, a inclusão desses temas cumpre o objetivo do Parecer CNE/CP nº 3/2004, que propõe uma política curricular de ações afirmativas e reparações.

A bibliografia básica e complementar da disciplina apresenta seriedade na abordagem da temática, pois inclui estudos acadêmicos recentes e autores especialistas em Educação Escolar Quilombola e Patrimônio Afro-brasileiro no Contexto da Educação Escolar Quilombola. A inclusão desses materiais de estudo é fundamental, visto que as DCNERER determinam que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem incluir conteúdos e atividades curriculares nos cursos oferecidos, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes (Brasil, 2004, p. 32).

No entanto, a implementação do programa da disciplina é considerada recente, visto que sua aprovação no Conselho de Curso de Pedagogia e na Congregação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) ocorreu somente no mês de outubro de 2025. Diante da autorização de execução do referido plano, a Profª Dra. Cláudia Pereira de Pádua Sabia, responsável pela disciplina, convidou-me a ministrar uma aula para estudantes da graduação, com foco na participação direta do movimento negro educador na formulação e consolidação de políticas públicas no campo da educação.

Embora compreenda essa oportunidade como uma forma de valorização da participação de uma pesquisadora em formação no campo da educação das relações étnico-raciais, bem como o estímulo à promoção do diálogo e da articulação entre universidade e o Movimento Negro, fui também tomada por um sentimento de urgência. Ao questionar os estudantes do curso acerca de seu conhecimento sobre o movimento negro, todos indicaram desconhecer sua existência, bem como relataram que, ao longo da formação, não tiveram contato com os coletivos, tampouco suas agências, organizações, programas, ações, divergências e especificidades internas. Dessa maneira, observa-se que, apenas nos momentos finais do curso (e salvo os estudantes que optaram pelo aprofundamento em Gestão Educacional), houve algum contato com as questões raciais e com as políticas de ações afirmativas no âmbito da política educacional brasileira.

Ainda que a disciplina discorre explicitamente sobre as Políticas Étnico-Raciais e as Ações Afirmativas, ela não é responsável por suprir os princípios das DCNERER de maneira isolada do curso. O Parecer CNE/CP nº 3/2004 exige que os cursos de formação de professores incluam o estudo da filosofia e da cultura de matriz africana e afro-brasileira em disciplinas específicas, especialmente nas áreas de Filosofia, Literatura e História. Portanto, enquanto a disciplina de Políticas Públicas em Educação cumpre seu papel de preparar o futuro pedagogo para o combate institucional do racismo, ela depende que as outras disciplinas curriculares trabalhem os aspectos filosóficos e culturais da contribuição africana para que a formação do estudante em Pedagogia seja integral e atenda a todos os princípios das DCNERER.

Quadro 9 - Descrição do Plano de Ensino da disciplina de *Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional*, de 2022.

DISCIPLINA:	Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional
OBJETIVOS:	1. Argumentar, com base em fundamentação teórica, sobre o papel e a importância da equipe gestora no que diz respeito ao planejamento e ao sistema de avaliação da escola. 2. Conhecer as dimensões do planejamento e do plano político-pedagógico. 3. Saber colaborar com a equipe pedagógica na elaboração, execução e avaliação do plano político-pedagógico. 4. Compreender a importância da avaliação como instrumento de realimentação do planejamento.
CONTEÚDO:	1. Planejamento e planejamento educacional: noções e conceitos básicos. 2. As dimensões do planejamento educacional 3. As interfaces do planejamento educacional e sua interdisciplinaridade 4. Pesquisa educacional e planejamento educacional 5. Planejamento educacional e documentos escolares para professores: plano de aula e plano de ensino. 6. Avaliação educacional escolar: para além do AUTORITARISMO 7. Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude 8. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? 9. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica 10. Avaliação e construção do conhecimento 11. Eu avalio, tu avalias...nós avaliamos...avaliação como prática social e escolar 12. Avaliação nas situações educacionais: conhecer, julgar, classificar,

	hierarquizar, controlar 13. Os processos de avaliação e alguns aspectos técnicos, éticos e institucionais: quem é o melhor aluno, quem é o melhor professor, qual é a melhor escola... 14. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. 15. Avaliação da alfabetização: provinha Brasil.
METODOLOGIA:	1. Leituras programadas e discussão de textos; 2. Realização de seminários; 3. Aulas expositivas; 4. Dinâmicas de grupo; 5. Provas.
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:	CATANI, D.B. Avaliação São Paulo: Ed. UNESP, 2009. HOFFMAN, J. M. L. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 30ª ed., 2001. LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 20ª ed. 2009. SANTOS, P. S. M. B. As dimensões do planejamento educacional: o que os educadores precisam saber. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2016. 152p. SOUZA, S.Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, n.2, p.373-388, abr./jun.2012. GONTIJO, C.M.M. Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, n.03, p.603-622, jul./set.2012.
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:	RUSSELL, M.K. Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações. 7ªed., Porto Alegre: AMGH, 2014.

O Plano de Ensino da disciplina Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional revela enfoque para os processos técnico-administrativos e pedagógicos da escola, como Planejamento, Avaliação da Aprendizagem e a função da Orientação Educacional na Gestão Escolar, se tornando uma área de vital importância para a implementação da Lei nº 10.639/03.

Entretanto, apesar do objetivo principal da disciplina ser voltado para a capacitação do futuro pedagogo para a elaboração, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a criação do plano anual de ação, o componente omite a abordagem obrigatória da história, cultura e filosofia africana e afro-brasileira, e as ações específicas de combate ao racismo e à discriminação exigida pelas DCNERER.

As DCNERER estabelecem que os documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis, incluindo estatutos, regimentos, planos pedagógicos e os planos de ensino, devem conter objetivos explícitos e procedimentos para

sua consecução de reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana (Brasil, 2004, p. 25).

A respeito do conteúdo programático, a análise identificou o foco em noções e conceitos básicos de planejamento, as dimensões do planejamento educacional, a avaliação educacional escolar e a crítica a processos autoritários de verificação e avaliação como prática social e escolar. Apesar da disciplina capacitar o estudante para a formação do gestor e coordenador pedagógico (posições que são legalmente responsáveis por institucionalizar o combate ao racismo e a ERER na escola), não está evidente a incorporação da temática étnico-racial como um princípio central.

Ao concentrar-se em aspectos técnicos e conceituais do planejamento e avaliação, o plano de ensino demonstra um déficit na formação da gestão escolar alinhada com a promoção de uma cidadania verdadeiramente democrática e antirracista. O futuro pedagogo pode ser capacitado para planejar e avaliar, mas sem as ferramentas conceituais necessárias, corre o risco de colaborar para a permanência das amarras racistas e silenciamentos que se fazem presentes historicamente no cotidiano escolar.

Apesar do cenário normativo favorável à implementação da Lei nº 10.639/03 e de outros marcos legais mais recentes, como a Lei nº 11.645/08 e a Política Nacional de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNERQ), o curso de Pedagogia da UNESP de Marília apresenta um conjunto de nove disciplinas que integram o *Levantamento Sobre as Diversidades na UNESP*, coordenado pela Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (CAADI), as quais afirmam trabalhar temas relacionados às relações étnico-raciais e racismo. À primeira vista, tal movimento pode ser compreendido como um avanço no processo de implementação de currículos que reconhecem e valorizam epistemologias negras na formação inicial de professores. Entretanto, a análise dos Planos de Ensino dessas disciplinas, orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e pelo Plano Nacional de Implementação das DCNERER, revela que o ensino sobre a filosofia, história e cultura africana e afro-brasileira se apresenta de forma incipiente. Tal fragilidade compromete a efetividade dessas iniciativas e a garantia de uma educação pública e de qualidade, capaz de atender as demandas educacionais específicas da população negra, que é majoritariamente usuária desse tipo de política pública.

A análise dos referidos Planos de Ensino evidenciou a escassez de profissionais qualificados para conduzir tais debates, uma vez que o repertório teórico acumulado pelas próprias equipes educacionais acerca dos temas previstos na legislação é, em muitos casos, aquém do que seria considerado ideal. Observa-se que o desconhecimento teórico e epistemológico sobre a dinâmica das relações étnico-raciais está associado à insuficiência de formação específica e, por vezes, a uma dupla negativa acerca dos saberes advindos dos negros (Santos; Pinto; Chirinéa, 2018). Esse cenário compromete a formação inicial de professores para o entendimento das culturas, línguas, histórias e costumes africanos e afro-brasileiros que compõem direta ou indiretamente nossa organização social e nossas práticas cotidianas.

No que diz respeito à formação superior dos profissionais que atuam ou atuarão nas instituições escolares, a Resolução nº 1/2004 CNE/CP (Brasil, 2004, art. 1, parágrafo 1º) define que:

As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos das disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 03/2004.

Dessa maneira, a normativa acerca do papel formador das universidades não se restringe à inclusão de novos conteúdos, mas exige que as instituições de ensino e seus professores superem o etnocentrismo europeu. A escola, assim como a universidade, tem o papel preponderante para a eliminação das discriminações e para a emancipação dos grupos historicamente discriminados.

Ainda que a Lei nº 10.639/03 estabeleça a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, destacando sua inserção “[...] em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras” (Brasil, 2003, art. 26-A, parágrafo 2º), é necessário considerar a transversalidade desses saberes no conjunto de disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de Pedagogia. Nesse sentido, recomenda-se que conhecimentos nas áreas de Matemática, Filosofia, Geografia, Biologia, Gestão Educacional, História da Educação; Didática, entre outras, incorporem conhecimentos oriundos das culturas africanas e afro-brasileiras.

No entanto, é imprescindível reconhecer a necessidade de inclusão de disciplinas específicas que possibilitem o tratamento aprofundado e sistemático das relações étnico-raciais, de modo a evitar que conteúdos dessa natureza fiquem restritos a abordagens

pontuais ou superficiais nas disciplinas já consolidadas no Projeto Político-Pedagógico do curso, quando existentes. Para que tal proposta se efetive, faz-se necessário o investimento na contratação e formação continuada de docentes, bem como na disponibilização de recursos pedagógicos adequados, capazes de sustentar o desenvolvimento de programas formativos consistentes e efetivos.

Outro aspecto identificado diz respeito à presença de coletivos negros no âmbito da Universidade, tais como o Coletivo Noix por Noix - Lélia Gonzáles, o Núcleo Negro de Pesquisa e Extensão (NUPE) de Marília, e o Afroconfluência - Clube de Leituras Decoloniais – este último possui caráter itinerante, desenvolvendo atividades ora na Biblioteca Municipal, ora na Universidade e ora na AfroCasa.

Tais iniciativas apresentam-se como experiências estratégicas para o planejamento e execução de agendas formativas no interior da própria unidade, uma vez que são, em sua maioria, lideradas por estudantes dos cursos de licenciatura e pós-graduação e orientadas por uma agência política voltada à formação docente. A atuação desses coletivos inscreve-se de modo significativo no campo da extensão universitária, na medida em que articulam saberes acadêmicos e não acadêmicos, promovendo subsídios concretos para a construção de práticas formativas comprometidas com a educação das relações étnico-raciais e o tensionamento de fronteiras tradicionais entre ensino, pesquisa e extensão.

Dessa forma, a necessidade dessas articulações emerge como uma resposta à lacuna existente no que concerne aos conteúdos previstos na Lei nº 10.639/03, visto as dificuldades e o descompasso existente entre as demandas escolares para a implementação de currículos que valorem as contribuições dos povo negro e a escassez de profissionais qualificados para atuar de forma crítica e consistente nesse campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou evidenciar que a história brasileira constitui-se como um campo de disputa política, racial e epistêmica, marcada pela institucionalização da opressão por meio da violência e do silenciamento sistemático das populações negras. Em contraposição a essa estrutura colonial, a análise apresentou uma breve trajetória histórica do movimento negro brasileiro, desde suas formas iniciais de organização assistencialista, cultural e integracionista no período pós-abolição até a radicalização política a partir de 1978, com o combate mais incisivo da ideia de democracia racial e passa a impulsionar de forma mais sistemática as reivindicações por políticas de reparação e reconhecimento. Esse percurso estabelece as bases históricas para a compreensão dos marcos legais que, posteriormente, passam a exigir a inclusão da história e da cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares.

Os marcos legais como a Lei nº 10.639/03, o Parecer CNE/CP 3/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNERER) e o Plano Nacional de Implementação dessas Diretrizes, representam a culminância de décadas de mobilização por reconhecimento e reparação histórica. Funcionando como um braço normativo e pedagógico, a conquista representa um passo essencial para restaurar a contribuição do povo negro no desenvolvimento do país. No entanto, a pesquisa também aponta para os entraves significativos relacionados à ausência de respaldo financeiro sistemático, comprometendo a materialidade das políticas e ao risco da implementação se esta for reduzida a uma tarefa burocrática. Para que a implementação seja positiva, é necessário uma mudança orgânica e crítica do papel da escola e do ofício docente, uma vez que a efetividade dessas legislações depende da atitude e do compromisso político do educador, em diálogo com os saberes coletivos dos movimentos sociais.

A análise também demonstrou que a trajetória da UNESP, originada em Institutos Isolados e estruturada sob o regime militar, consolidou um modelo de poder burocrático e conservador que historicamente ofereceu resistências às pautas de movimentos sociais. Nesse cenário, o curso de Pedagogia inscreve, por meio de seus sucessivos Projetos Político-Pedagógicos (1994, 2006, 2019 e 2023), o perfil do pedagogo alinhado à diversidade de forma genérica. A inclusão da temática racial é frequentemente delegada a disciplinas optativas, que não são oferecidas.

Embora o referido curso tenha apresentado, por meio do levantamento “*Diversidades na UNESP: Ensino, Pesquisa e Extensão*” (2022), um conjunto de disciplinas que buscam atender as demandas normativas, a formulação de medidas concretas e sistêmicas na matriz curricular do curso encontra-se em estágio incipiente.

Essa ausência de proposições efetivas para a formação docente, especificamente no que tange competências, saberes e responsabilidades formativas relacionadas às questões étnico-raciais, torna-se evidente nos textos dos Projetos Político-Pedagógicos. Tal lacuna persiste apesar de esses documentos manterem, em nível declaratório, os objetivos de formação do egresso alinhados às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (2006), que prescrevem o compromisso com a superação das exclusões sociais e étnico-raciais e a demonstração de consciência da diversidade.

O estudo demonstra a fragilidade da formação docente, sobretudo no que se refere às competências, aos saberes e às responsabilidades formativas necessárias para a atuação nas escolas, especialmente nas redes públicas, onde se concentra uma parcela significativa da população negra usuária desse serviço. A análise também revela a persistência de um currículo sustentado por referenciais teóricos que pouco dialogam com epistemologias negras, o que contribui para a reprodução de ausências na formação inicial de professores.

Apesar do cenário legal favorável e da existência de ações de extensão universitária voltadas ao combate do racismo e à valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, – em especial, as desenvolvidas por coletivos e grupos de estudantes negros no interior da universidade, bem como iniciativas de caráter institucional, como as promovidas pela PROEC –, a fundamentação político-normativa dos documentos analisados e as abordagens adotadas pelos docentes evidenciam um lento processo de institucionalização das exigências historicamente formuladas pelo movimento negro. Tal descompasso evidencia que, embora a extensão universitária tenha se constituído como um importante espaço de produção de saberes contra-hegemônicos e de aproximação entre universidade e sociedade, esses acúmulos ainda encontram dificuldades para se traduzir em alterações estruturais na matriz curricular. Assim, a incorporação das demandas do movimento negro permanece limitada, em grande medida, a ações pontuais, sem tensionar de modo efetivo os fundamentos epistemológicos do currículo e dos princípios formativos da formação docente.

Quando presente na matriz curricular, a temática étnico-racial aparece de forma setorizada e inserida tardiamente no currículo, o que compromete a sua transversalidade e

eficácia. Dessa forma, a dependência de iniciativas pontuais, alinhadas à omissão de saberes filosóficos, históricos e culturais específicos, fragiliza a capacidade do curso de formar pedagogos que possam romper com a lógica eurocêntrica dominante e a enfrentar o epistemicídio desde os níveis mais fundamentais da formação. Essa configuração revela que o currículo, longe de se constituir como um espaço neutro, opera como um campo de disputas simbólicas, políticas e epistemológicas, no qual determinados saberes são legitimados em detrimento de outros.

Dessa maneira, podemos concluir que a formação docente do curso analisado está fundamentada – desde a sua concepção – a categoria de epistemicídio, uma vez que o campo dos saberes produzidos pelos afro-brasileiros não encontram espaço na pedagogia formal. Dentre os elementos constitutivos do epistemicídio, a pesquisa evidencia o papel da educação na reprodução e permanência de poderes, saberes e subjetividades que promovem o sequestro, o rebaixamento e/ou o assassinato da razão.

Uma vez imersos numa epistemologia eurocêntrica e pretensiosamente universal, é um desafio realizar o giro epistemológico necessário, para analisar criticamente as lentes que utilizamos para interpretar o mundo e, então, contemplar outras perspectivas e cosmo percepções. A luz das contribuições das análises críticas engendradas pelo movimento negro, é preciso questionar quais são os propósitos da noção de universal, posto que tal concepção tem sido historicamente utilizada para invisibilizar a produção pluriversal de conhecimento advindas de negros e negras. Por outro lado, diante de uma setorização do conhecimento, há a prática de hierarquização de conhecimentos e subvalorização de África como berço e possível bálsamo de saberes importantes, que possam contribuir para o restabelecimento de uma ética humana, no presente.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, tive a oportunidade de experienciar o fazer educação também na rede privada de ensino. No campo de como se operam as relações raciais no país, deparei-me com equipe de gestores e formadores crentes na concepção de país harmonioso. No meu primeiro contato com o coordenador da etapa do Ensino Médio, logo ao me ver, procurou me acalantar dizendo: *“Fique tranquila, aqui nós não falamos de racismo. Não temos problemas com isso. Mas também peço que não comente determinados assuntos em sala de aula, você me compreende?”*. Amordaçada pelo material didático aplicado pela escola, me via novamente diante de conteúdos que relegavam a população africana, afro-brasileira e indígena às páginas dedicadas à pobreza e marginalidade. Assim como na

rede pública, os estudantes negros do referido colégio também tinham dificuldades de se verem como potentes. Era comum encontrá-los distantes, dispersos e desinteressados quando o conteúdo da aula versava sobre aspectos da população africana e afro-brasileira. A violência simbólica é ainda mais sofisticada nesses espaços, onde a população negra representa um percentual pequeno no acesso ao ensino privado nessa etapa escolar.

No entanto, na esquina de onde estamos, haverá sempre uma força maior que nos rodopia de forma traquina para a tarefa de reescrever outros rumos. No compasso de práticas e formas de luta que orientam um mundo que sente, faz e pensa a encruza, estive a convite de professores e gestores compondo formações com professores da rede estadual de educação na região de Marília. Entre as resistências regidas pelos privilégios e consensos frente a diversidade de conhecimentos existentes no mundo, a crença em uma democracia racial e a intolerância religiosa compõem alguns dos fatores que mais dificultam o processo de compreensão e difusão de temas e práticas que se referem à África.

Dialogando especificamente sobre as unidades em que estive presente, identifiquei que o corpo de gestores(as) e educadores(as) tinham ciência, em algum grau, da obrigatoriedade de implementar a Lei nº 10.639/03. No entanto, poucos eram os que tinham instrução e conhecimento para executar formações e conteúdos sobre as produções culturais e intelectuais produzidas pelas populações africanas e afro-diaspóricas. As práticas exitosas, quando aconteciam, eram protagonizadas majoritariamente por professores(as) negros(as) e não negros(as) que tiveram suas formações em universidades públicas.

Em constante diálogo com esses professores, observei que seus percursos escolares foram muito semelhantes ao meu. Oriundos da classe trabalhadora, destinatários de políticas públicas educacionais, os primeiros da família a ingressar em uma universidade pública e o contato tardio com epistemologias negras. A força que os movia para executar atividades e práticas antirracistas eram de diversas naturezas, mas o sentimento de urgência em narrar histórias não contadas se refaz em corpo que luta.

Diversos são os desafios impostos para a construção de uma escola pensada para atender as demandas específicas da população negra. Para além da ausência de formação de professores e gestores para a educação das relações étnico-raciais, destaca-se a queixa desses profissionais para o pouco espaço de discussão nos currículos e nos espaços escolares. As atividades de promoção e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira somente ocupam lugar no mês de novembro. Em sua particularidade, a rede estadual de ensino de São

Paulo vem enfrentando pressões constantes para atingir as metas estipuladas pelo atual Secretário de Educação Renato Feder, sob aval do Governador Tarcísio de Freitas. A escola, nesse modelo de educação empresarial defendido pelas políticas neoliberais, se reconfigura e passa a ter como principal função preparar estudantes para a realização de testes e avaliações externas. Desse modo, o calendário escolar tem sido progressivamente sucumbido aos interesses de empresas de tecnologia e de produção de dados, enquanto o projeto de uma educação comprometida com a promoção de uma sociedade mais justa e com o respeito à diversidade vem sendo gradualmente esvaziado.

No entanto, apesar das adversidades de um mundo em disputa, em que um projeto de sociedade que se quer único e se reconheça a partir de práticas de extermínio, subordinação e encarceramento como práticas de legitimação do “eu” em detrimento do “outro”, haverá, na penumbra, os contra-ataques que se inscrevem fora da lógica dominante. A luz das contribuições de Luiz Rufino, os praticantes de encruzilhada sabem ler nas grafias miúdas sopradas nas dobras da existência que toda esquina pode ser centro e todo centro nada mais é do que uma esquina.

REFERÊNCIAS

ALBERT, V.; PEREIRA, A. A. **Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.

ANDREWS, G. R. **O protesto político negro em São Paulo (1888-1988)**. Estudos Afro-Asiáticos, n. 21, Rio de Janeiro, 1991.

ARELARO, L. Esperança e resistência em Paulo Freire. In: **A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire**. Org. Ana Maria Araújo Freire. – 1. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2021.

ARROYO, M. **Imagens quebradas – Trajetórias de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Miguel Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo**. Org. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira, Shirley Aparecida de Miranda. – Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2011. (Coleção Perfis da Educação, 5)

_____. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? – **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de outubro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 15 de abr. de 2025

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jun. 2023, p. 3. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm>. Acesso em: 04 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 jan. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9465.htm. Acesso em: 17 abr. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2005. 65 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> . Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 28 de jan. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>. Acesso em: 12 de jan. de 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Programa Brasil Quilombola promove a cidadania das comunidades no Brasil**. Brasília: MDH, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/julho/programa-brasil-quilombola-promove-a-cidadania-das-comunidades-no-brasil>. Acesso em: 04 de dez. de 2025.

BRASIL. Senado Federal. Comissão de Educação, Cultura e Esporte. **Relatório sobre o Projeto de Lei da Câmara nº 10, de 2003**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3520182&ts=1630453153039&disposition=inline>. Acesso em: 15 de abr. de 2025.

CALDAS JUNIOR, A. L. **Unesp e a ditadura militar: tragédia e farsa**. Revista Simbio-Logias, V. 8, n. 11, dez/2015.

CARNEIRO, S. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. Tese de Doutorado em Educação, na área de Filosofia da Educação, São Paulo: FEUSP. 2005.

_____. **Dispositivo de Racialidade: A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. 1º ed. Rio de Janeiro: Zahar. 2023.

CASTILHO, M. L. R. **Memória e história da formação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília (1957 - 1976)**. Tese de Doutorado em Educação, na área de Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira, Marília: UNESP. 2009

CORRÊA, A. M. M. Uma universidade para o interior paulista: a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. **Caderno Especial: os 25 anos da UNESP sob o olhar da imprensa**, p. 01-10, dez., 2001.

CRUZ, L. B. **Anti-racismo em Marília: trajetórias e perspectivas de luta do movimento negro atual**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, câmpus de Marília-SP, Marília, 2006.

DIAS, M. R. T. **Desafios da gestão universitária: a UNESP – Universidade Estadual Paulista e a interiorização do ensino superior**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

DOMINGUES, P. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos.** Tempo, vol. 12, n. 23, 2007, p. 100-122 [Niterói].

_____. Um “templo de luz”! – A Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, n. 39, 2008, p. 517-534 [São Paulo].

FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A.; DAFLON, V. T.; VENTURINI, A. C. **Ação afirmativa: conceito, história e debates.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. 190 p.

FOÉ, N. África em diálogo, África em autoquestionamento: universalismo ou provincialismo? “Acomodação de Atlanta” ou iniciativa histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 175-228, jan./mar. 2013.

FONSECA, D. J. **Professoras negras: mulheres, acadêmicas e intelectuais.** Brazil Publishing, 2020. p. 292-322.

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

FRIGOTTO, G. (Org.) **Escola Sem Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: LEPP/UERJ, 2017.

FUNDAÇÃO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO. **Cento e treze cidadãos anti-racistas contra as leis raciais.** São Paulo: Fundação Fernando Henrique Cardoso, 2008. Disponível em:

<<https://fundacaofhc.org.br/files/pdf/carta-cidadaos-anti-racistas-contra-as-leis-raciais.pdf>>.

Acesso em: 25 de out. de 2025

GILROY, P. **Atlântico negro: Modernidade e dupla consciência.** Rio de Janeiro: Editora 34. 2001

GOMES, N. L. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n.º 10.639/03.** (org.) 1.ed. – Brasília: MEC; Unesco, 2012.

_____. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. O Movimento Negro e a Intelectualidade Negra descolonizando os Currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; TORRES, Nelson Maldonado; GROSFUGUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/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. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

GONÇALVES, P. B.; SILVÉRIO, V. R. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica.** (orgs.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

GONZALEZ, L. **O Movimento Negro na última década.** In: GONZALEZ, Lélia e HASENBALG, Carlos. Lugar de Negro. Editora Marco Zero Limitada. Rio de Janeiro, 1982.

HALL, S. **Da diáspora, identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Humanitas. 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Uma em cada quatro mulheres de 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupada em 2023.** Agência de Notícias IBGE, 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39531-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupada-em-2023>. Acesso em: 28 mar. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Conheça o Brasil: Alfabetização.** 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/territorio/22321-alfabetizacao.html>. Acesso em: 29 dez. 2025.

LIRA, D. A. **A implantação das ações afirmativas para negras(os) nas universidades públicas estaduais paulistas.** Dissertação de mestrado, UNESP. Marília, 2023.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MATTOS, H. M.; ABREU, M. **Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores.** *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), v. 21, n. 41, p. 5–20, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/59tmSkhj3wzhwrCrdgC4cvx/>. Acesso em: 22 maio 2025.

MEDEIROS, M. A. O.; DE SOUZA, V. O.; DA SILVA, A. L. G. **Relações étnico-raciais e de gênero em debate nos Ateliês de Pesquisa: (Re)invenções nas Práticas Pedagógicas.** ODEERE, v. 6, n.01, jan./jun., p. 311-341, 2021.

MULLER, T. M. P.; COELHO, W. N. B.. A Lei nº 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. In: **Relações Étnico-Raciais e Diversidade.** Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013.

MUNANGA, K. Educação e Diversidade Étnico-Cultural: A importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: **Relações Étnico-Raciais e Diversidade.** Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013.

MUNANGA, K.; GOMES N. L.. **O negro no Brasil de hoje.** Coleção para entender, São Paulo: Global, 2006.

OLIVEIRA, A. S. Os vinte anos da Lei 10.639/2003 e os desafios permanentes em torno de uma educação antirracista. In: **A Lei 10.639/03 nas encruzilhadas da educação.** Orgs. Andréa Giordanna Araujo da Silva, Ariosvalber de Souza Oliveira e Ivonildes da Silva Fonseca. Campina Grande: EDUEPB, 2025.

OLIVEIRA, E. N. **O processo de reestruturação curricular do curso de pedagogia da UNESP-Marília: desafios e possibilidades.** Dissertação de Mestrado em Educação. UNESP, 2011.

OLIVEIRA, M. G.; SILVA, P. V. B. Educação Étnico-Racial e Formação Inicial de Professores: a recepção da Lei 10.639/03. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 183-196, jan./mar. 2017.

OLIVEIRA, P. **O extenso e desgastante trâmite no Congresso.** Meus Sertões, 29 nov. 2023. Disponível em:

<<https://meussertoes.com.br/2023/11/29/o-extenso-e-desgastante-tramite-no-congresso/>>.
Acesso em: 25 abr. 2025.

OLIVEIRA, E. N. **O processo de reestruturação curricular do curso de pedagogia da UNESP-Marília: desafios e possibilidades.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008.

PEREIRA, A. M. Escola – espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra. In: **História da Educação do Negro e outras histórias.** Orgs. Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

PINHEIRO, B. C. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PUCCINELI, R. K. **Análise do Projeto Político Pedagógico do curso de graduação de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília 1994-2006.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008.

REIS, M. **O curso de pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências a partir de fontes documentais.** In: Seminário A Trajetória do Curso de Pedagogia da FFC/Marília. Marília, 2006. 64p. (Relatório visando à avaliação do curso).

ROLNIK, R. Territórios negros nas cidades brasileiras: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 17, p. 1-17, set. 1989. Disponível em:

<<https://raquelrolnik.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/territc3b3rios-negros.pdf>>.
Acesso em: 11 de dez. de 2025.

ROMÃO, J. **História da Educação do Negro e outras histórias.** Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Educação para Todos. – Brasília: 2005. ISBN - 85-296-0038-X p. 278.

SANTANA, P. M. S. **Professores(as) Negros(as): trajetórias e travessias.** Belo Horizonte: Mazza, 2003.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B.S. & MENESES, M.P. (orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

_____. **A crítica da razão indolente – Contra o desperdício da experiência.** Porto: Afrontamento, 2002.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa.** 2009. Universidade Federal da Bahia, 2009. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11778>>.

SANTOS, E.; PINTO, E.; CHIRINÉA, A. A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, jul./set. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623665332>

SANTOS, J. Movimento negro e crise brasileira. In: **Atrás do muro da noite – dinâmica das culturas afro-brasileiras.** Org. Joel Rufino dos Santos e Wilson do Nascimento Barbosa, Brasília, Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 1994.

SANTOS, M. O intelectual negro no Brasil. In: **Ethnos Brasil**. Cultura e Sociedade. Ano 1, nº 1, mar. de 2002.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo - CEE - SP. Deliberação CEE-SP nº 111/12, que fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas. São Paulo, SP: CEE-SP, 2024. Disponível em: <<https://www.ceesp.sp.gov.br/wp-content/uploads/2024/11/del-cee-111-12-nr-da-154.pdf>>. Acesso em: 26 de set. de 2025.

SILVA, M. A. **Aspectos gerais da educação e das relações étnico-raciais**. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/12345>>. Acesso em: 19 maio 2025.

SILVA, P. B. G. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

_____. **Cultura e história dos negros na escola: dificuldades e encaminhamentos**. Disponível em: <http://www.casadeculturadamulhernegra.org.br/v1/rn_edu_ant02.html>. Acesso em: 03 abr. 2023.

SILVA, R. S. **A lei 10.639/03 e o ensino de sociologia: uma análise sobre a presença do negro no livro didático "tempos modernos, tempos de sociologia"**. Dissertação de mestrado. Marília, 2021.

SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa e o combate do racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, nov./2002a, p. 219-246 [São Paulo].

SILVÉRIO, V. R.; GONÇALVES E SILVA, P. B. Ações afirmativas, sim. **Revista Adusp**, p. 25–29, 2004. Disponível em: <<https://www.adusp.org.br/files/revistas/33/r33a04.pdf>>.

SKIDMORE, T. **O Brasil visto de fora**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

TEIXEIRA, T. G.; SAMPAIO, C. A. M. Análise orçamentária do Programa Brasil Quilombola no Brasil e no Maranhão: o ocaso de uma política pública. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 53, n. 2, p. 461–480, mar./abr. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rap/a/fdMyGGdJDqxHfVxLhX7PMKC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 19 mai 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Censo sobre as Diversidades: Unesp 2021**. São Paulo: UNESP, jul. 2021. Disponível em: <https://www2.unesp.br/Home/caadi/site_censo_diversidades_2021.pdf>. Acesso em: 25 de out de 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 1995. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Pedagogia/pppedag1995.pdf>>. Acesso em: 01 de nov de 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2006. Disponível em:

<<https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Pedagogia/projeto.pdf>>. Acesso em 01 de nov de 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2019. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Pedagogia/ppp-pedagogia-ffc-atualizado.pdf>> Acesso em: 01 de nov de 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia: Alteração curricular**. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2022. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Pedagogia/ppp_ingressantes_a_partir_2023.pdf> Acesso em: 01 de nov de 2025.

VAN DIJK, T. A. **El discurso como interacción social. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria**. Barcelona: Gedisa, v. 2, 2000.

ANEXO A

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA FFC/ UNESP (2007- 2019)

1º Ano - 750 horas		C/H
1º Semestre		
1	Filosofia da Educação I	75
2	História da Educação I	75
3	Psicologia da Educação	75
4	Sociologia da Educação I	75
5	Metodologia do Trabalho Científico	75
2º Semestre		
1	Filosofia da Educação II	75
2	História da Educação II	75
3	Psicologia do Desenvolvimento I	75
4	Desenho Universal, Acessibilidade e Adaptações	45
5	Diversidade, Diferença e Deficiência: implicações educacionais	30
6	Sociologia da Educação II	75
2º Ano - 750 horas		
1º Semestre		
1	Fundamentos da Educação Inclusiva	75
2	Fundamentos da Gestão em Educação	75
3	Psicologia do Desenvolvimento II	75
4	Legislação da Educação	75
5	Didática I	75
2º Semestre		
1	Didática II	75
2	Fundamentos da Educação Infantil	75
3	Administração Educacional: Teoria e Prática	75
4	Política e Organização Educacional	75
5	Estatística Aplicada à Educação	75
3º Ano - 1080 horas		
1º Semestre		

1	Supervisão Educacional	75
2	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Alfabetização	75
3	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: História e Geografia	75
4	Pesquisa Pedagógica	75
5	Estágio Supervisionado de Prática de Ensino da Educação Infantil	135
	Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	135
	Estágio Supervisionado de Gestão Educacional	135
2º Semestre		
1	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Língua Portuguesa e Literatura Infantil	75
2	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Ciências	75
3	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Matemática	75
4	Psicologia da Aprendizagem	75
5	Língua Brasileira de Sinais	45
6	Optativa	30
4º Ano - 675 horas		
1º Semestre		
1	Optativa	75
2	Jogos e Atividades Lúdicas	75
3	Orientação Psico-Educacional	75
4	Currículo e as Necessidades Educacionais Especiais	75
5	Currículo e Projeto Político-Pedagógico	75
2º Semestre		
Educação Infantil (300 horas)		
1	Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com Crianças de 0 a 3 anos	60
2	Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com Crianças de 4 a 5 anos	60
3	Construção do Símbolo na Infância	30
4	Desenvolvimento Moral da Criança	30
5	Psicogênese do Conhecimento	60
6	Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico: Arte e Movimento	60
Educação Especial (300 horas)		

1	Desenvolvimento e Aprendizagem: Especificidades das Pessoas com Deficiências	90
2	Comunicação e Sinalização Diferenciadas na Educação Especial	90
3	Recursos e Estratégias Didáticas na Educação Especial	60
4	Sexualidade e Deficiência	30
5	Linguística Aplicada à Educação Especial	30
Gestão em Educação (300 horas)		
1	Gestão de Sistemas Educativos e Unidades Escolares	60
2	Políticas Públicas em Educação	60
3	Educação Comparada	60
4	Tópicos Especiais em Gestão Educacional	60
5	Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional	60
	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	105 horas
	Total de horas	3360horas

ANEXO B**MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA FFC/ UNESP (2020-Atual)**

1º Ano - 750 horas		C/H
1º Semestre		
1	Filosofia da Educação I	75
2	História da Educação I	75
3	Psicologia da Educação	75
4	Sociologia da Educação I	75
5	Metodologia do Trabalho Científico	75
2º Semestre		
1	Filosofia da Educação II	75
2	História da Educação II	75
3	Psicologia do Desenvolvimento I	75
4	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação	75
5	Sociologia da Educação II	75
2º Ano - 750 horas		
1º Semestre		
1	Fundamentos da Educação Inclusiva	75
2	Fundamentos da Gestão em Educação	75
3	Psicologia do Desenvolvimento II	75
4	Legislação da Educação	75
5	Didática I	75
2º Semestre		
1	Didática II	75
2	Fundamentos da Educação Infantil	75
3	Administração Educacional: Teoria e Prática	75
4	Política e Organização Educacional	75
5	Estatística Aplicada à Educação	75
3º Ano - 1080 horas		
1º Semestre		
1	Supervisão Educacional	75

2	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Alfabetização	75
3	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: História e Geografia	75
4	Pesquisa Pedagógica	75
5	Estágio Supervisionado de Prática de Ensino da Educação Infantil	135
	Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	135
	Estágio Supervisionado de Gestão Educacional	135
2º Semestre		
1	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Língua Portuguesa e Literatura Infantil	75
2	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Ciências	75
3	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Matemática	75
4	Psicologia da Aprendizagem	75
5	Língua Brasileira de Sinais	45
6	Optativa	30
4º Ano - 675 horas		
1º Semestre		
1	Optativa	75
2	Jogos e Atividades Lúdicas	75
3	Orientação Psico-Educacional	75
4	Currículo e as Necessidades Educacionais Especiais	75
5	Currículo e Projeto Político-Pedagógico	75
2º Semestre		
Educação Infantil (300 horas)		
1	Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com Crianças de 0 a 3 anos	60
2	Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com Crianças de 4 a 5 anos	60
3	Construção do Símbolo na Infância	30
4	Desenvolvimento Moral da Criança	30
5	Psicogênese do Conhecimento	60
6	Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico: Arte e Movimento	60
Educação Especial (300 horas)		
1	Desenvolvimento e Aprendizagem: Especificidades das Pessoas com	90

	Deficiências	
2	Comunicação e Sinalização Diferenciadas na Educação Especial	90
3	Recursos e Estratégias Didáticas na Educação Especial	60
4	Sexualidade e Deficiência	30
5	Linguística Aplicada à Educação Especial	30
Gestão em Educação (300 horas)		
1	Gestão de Sistemas Educativos e Unidades Escolares	60
2	Políticas Públicas em Educação	60
3	Educação Comparada	60
4	Tópicos Especiais em Gestão Educacional	60
5	Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional	60
	Atividades teórico práticas de aprofundamento (ATPA) 105h correspondentes à carga horária anteriormente denominada como AACC + 105 horas computadas como disciplinas optativas = total de 210h	105 horas
	Total de horas	3360horas