

---

**LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

---

**ANA CECÍLIA RODRIGUES MANSÃO**

**A cultura afro-brasileira nos Cursos de  
Pedagogia: um estudo sobre as DCN e os  
efeitos da Lei 10.639/2003 nas universidades  
públicas paulistas**



Rio Claro - SP  
2022

ANA CECÍLIA RODRIGUES MANSÃO

**A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA:  
UM ESTUDO SOBRE AS DCN E OS EFEITOS DA LEI 10.639/2003  
NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PAULISTAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia

Orientador: José Euzébio de Oliveira Souza Aragão

Rio Claro - SP  
2022

M286c

Mansão, Ana Cecília Rodrigues

A cultura afro-brasileira nos Cursos de Pedagogia: : um estudo sobre as DCN e os efeitos da Lei 10.639/2003 nas universidades públicas paulistas / Ana Cecília Rodrigues Mansão. -- Rio Claro, 2022  
83 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) -  
Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio  
Claro

Orientador: José Euzébio de Oliveira Souza Aragão

1. Educação. 2. Professores Formação. 3. Cultura afro-brasileira. I.  
Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de  
Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ANA CECÍLIA RODRIGUES MANSÃO

**A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA:  
UM ESTUDO SOBRE AS DCN E OS EFEITOS DA LEI 10.639/2003  
NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PAULISTAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia


BANCA EXAMINADORA:


Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão (orientador)

Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca

Profa. Dra. Raquel Fontes Borghi

Aprovado em: 10 de janeiro de 2022

  
Assinatura do discente

  
Assinatura do(a) orientador(a)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos pesquisadores da temática étnico-racial que vieram antes e aprofundaram-se na importância da luta antirracista na Educação, possibilitando deste modo que pessoas como eu e que pesquisadas como a minha fossem cada vez mais presentes no ensino superior. Agradeço as integrantes da Comissão Avaliadora, as Profas. Dras. Débora Fonseca e Raquel Borghi pelas preciosas sugestões e pelos aprendizados ao longo do curso. Agradeço também ao meu orientador Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão, que confiou em mim e lapidou o meu potencial enquanto pesquisadora. Obrigada.

Agradeço aos meus pais, Silvânia e Rogério. Esse espaço ainda seria pouco para transmitir a imensa gratidão que tenho por vocês por tudo que vivenciamos, e, por todo apoio que recebi ao longo da vida. Obrigada também a Adriana M. Cozza, pela empolgação e os elogios, bem como pelos debates e as nossas divergências políticas que serviram para aprimorar ainda mais minha práxis como pedagoga.

Agradecimento especial dedico também para Leandro Carlos da Silva, Marisa Moreira, Luciane C. J. Santos, Jessyca B. Gomes Branco, Leonardo Bristotti, Lucas Aversente e Profa. Dra. Rosa Maria Feiteiro Cavalari. Obrigada pelo incentivo, pelos ensinamentos que me transformaram, pelo apoio financeiro, as risadas, a seriedade no trabalho acadêmico e as trocas de ideias, bem como a compreensão em dias difíceis. A passagem pela “bolha” chamada UNESP foi incrível porque vocês estavam lá.

Agradeço ainda a Lara Destéfano. Obrigada pela ajuda em trilhar meu próprio caminho, e por estar presente durante o processo. Finalmente, meu agradecimento mais profundo e apaixonado vai para o meu amor Mateus L. Garcia. Obrigada por estar comigo antes, durante e depois da UNESP, por ser amante das minhas ideias, e demonstrar seu apoio desde as ligações que fazíamos durante meu retorno para casa tarde da noite (nessas pedaladas de 16 km que realizava todos os dias para conseguir estudar) até as revisões de cada texto científico na reta final. Gratidão meu amor, *I'll Fly With You*.

## RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa é investigar como são desenvolvidos os trabalhos com a Lei nº 10.639 de 2003 que trata sobre o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Pedagogia das universidades públicas estaduais paulistas, quais sejam a Universidade de São Paulo, a Universidade Estadual de Campinas e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Para coleta de dados foi feita uma pesquisa qualitativa, exploratória, bibliográfica e documental, tendo seu ponto basilar na análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das universidades. Os resultados assinalam abordagens bastante distintas com relação a Lei e as Diretrizes.

**Palavras-chave:** Educação. Professores Formação. Cultura afro-brasileira.

## **ABSTRACT**

The main objective of this research is to investigate how works are developed with Law No. 10.639 of 2003 which deals with the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture, as well as the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations in Courses of Pedagogy of the São Paulo state public universities, namely the University of São Paulo, the State University of Campinas and the São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho". For data collection a qualitative, exploratory, bibliographical and documental research was carried out, having its basic point in the analysis of the Pedagogical Political Projects of the Undergraduate Pedagogy courses of the universities. The results indicate very different approaches regarding the Law and the Guidelines.

**Keywords:** Education. Teachers Training. Afro-Brazilian culture.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

- Figura 1 - USP:** O Curso de Pedagogia e os PPP ..... 63
- Figura 2 - UNICAMP:** Curso de Pedagogia e o PPP da Faculdade de Educação ..... 64
- Figura 3 - UNESP:** Todos os câmpus com o Curso de Pedagogia . . . . 64
- Figura 4 - UNESP e os projetos:** câmpus de Marília, Rio Claro e São José do Rio Preto ..... 65

### QUADROS

- Quadro 1 - Faculdade de Educação (FEUSP):** departamentos e áreas de conhecimento ..... 30
- Quadro 2 - FFCLRP – USP:** departamentos ..... 31
- Quadro 3 - OBJETIVOS DA PESQUISA** ..... 58
- Quadro 4 - Dados sobre a Lei 10.639/2003 nos PPP** ..... 66

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVAN	Avanços
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEDEM	Centro de Documentação e Memória
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE	Conselho Estadual de Educação
CESEP	Coordenadoria do Ensino Superior do Estado de São Paulo
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
DES	Desafios
DOB	Disciplinas Obrigatórias
DOP	Disciplinas Optativas
EF	Ensino Fundamental
EI	Ensino Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FC	Faculdade de Ciências
FCLARAQ	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
FCT	Faculdade de Ciências e Tecnologia
FE	Faculdade de Educação
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FFC	Faculdade de Filosofia e Ciências
FFCLRC	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro

FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
FM	Faz Menção
FMI	Fundo Monetário Internacional
FN	Frente Negra
FNF	Faculdade Nacional de Filosofia
FOP	Faculdade de Odontologia de Piracicaba
IB	Instituto de Biociências
IBILCE	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
IES	Instituições de Ensino Superior
IIESESPS	Institutos Isolados de
IGCE	Instituto de Geociências e Ciências Exatas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARIL	Marília
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MN	Movimento Negro
MNB	Movimento Negro Brasileiro
MNU	Movimento Negro Unificado
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PCC	Prática como Componente Curricular
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCLAR	Rio Claro
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEESP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SIARQ	Arquivo Central do Sistema de Arquivos
SJRP	São José do Rio Preto
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2. OS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: ORIGEM E HISTÓRICO</b> .....	<b>14</b>
<b>2.1 A origem do curso de Licenciatura em Pedagogia</b> .....	<b>14</b>
<b>2.2 A LDB 9.394/1996: contexto político-econômico, reestruturação do ensino superior e os conflitos com o curso de pedagogia</b> .....	<b>20</b>
<b>2.3 Parecer CNE/CP Nº 5/2005, Parecer CNE/CP Nº 3/2006 e Resolução CNE/CP Nº 1/2006: o curso de pedagogia na atualidade</b> .....	<b>22</b>
<b>3. AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS PAULISTAS: HISTÓRICO DAS INSTITUIÇÕES E SEUS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA</b> .....	<b>27</b>
<b>3.1 Universidade de São Paulo: origem pioneira e a criação da Faculdade de Educação (FEUSP) e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP)</b> .....	<b>28</b>
<b>3.2 Universidade Estadual de Campinas: criação controversa, defesa da pesquisa e fundação da Faculdade de Educação (FE)</b> .....	<b>32</b>
<b>3.3 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”: às necessidades do interior paulista e a universidade multicâmpus</b> .....	<b>35</b>
<b>4. A LEI 10.639 DE 2003 E AS DIRETRIZES: TRAJETÓRIA, PROPOSIÇÕES, AVANÇOS E ENTRAVES</b> .....	<b>45</b>
<b>4.1 O Movimento Negro: centralidade da Educação e a origem da Lei 10.639/03</b> .....	<b>45</b>
<b>4.2 A Lei 10.639/03, a Lei 11.645/08 e as DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</b> .....	<b>50</b>
<b>4.3 Avanços e entraves sobre a Lei 10.639/03 e as DCN</b> .....	<b>56</b>

<b>5. A LEI SAINDO DO PAPEL: COMO OS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA TRABALHAM A LEI 10.639/03 EM SEUS PPP .....</b>	<b>58</b>
<b>5.1 Objetivos da pesquisa e os aspectos metodológicos .....</b>	<b>58</b>
<b>5.2 O conceito de Projeto Político-Pedagógico e os projetos eleitos .....</b>	<b>61</b>
<b>5.3 Os dados coletados: como os cursos de Licenciatura em Pedagogia trabalham a lei 10.639/03 em seus PPP .....</b>	<b>66</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>71</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>74</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investiga como foi implementada a Lei 10.639/2003 que trata sobre o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Pedagogia das universidades públicas estaduais paulistas, sendo elas a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

A escolha por essa tema remete a justificativas de aspectos acadêmicos, no qual a temática étnico-racial se tornou um campo profícuo de investigações, tendo uma crescente de pesquisas com objetivos e abordagens diferentes, delineados por pesquisadores de diversas áreas, como, por exemplo, os que trabalham questões conceituais da identidade negra (MUNANGA, 2003), ou até mesmo como os pesquisadores que discutem a questão do acesso (ou a falta dele) para pessoas negras na Educação Básica e Superior (SAMPAIO, 2002).

Também vemos a fundamentação para esse recorte de pesquisa no que diz respeito ao aspecto legislativo, em que a Lei 10.639/2003 e suas respectivas Diretrizes constituem um avanço importante no campo do currículo, e uma conquista finalmente abarcada após muitos anos de luta e reivindicações do Movimento Negro, sendo ainda de caráter obrigatório, pois considera-se que a Educação constitui-se como uma ferramenta central de reparação histórica ao povo negro, de reeducação das Relações Étnico-Raciais, e por conseguinte, de superação do racismo estrutural.

Posto isso, importa enfatizar que a investigação da temática étnico-racial na formação de professores, especificamente no Curso de Pedagogia, também é suscitada por aspectos de ordem pessoal, e/ou subjetivos da pesquisadora. Essa temática mobilizou meu interesse, na medida em que enegrecia minha existência, (tornando-me mulher negra), e, ao refletir sobre minha formação como futura pedagoga, olhando para as opressões vivenciadas ao longo da minha trajetória escolar e acadêmica - como os silêncios tão marcantes em situações de discriminação racial nas escolas (vivenciados enquanto aluna, não estagiária), e ainda a negação de professores em realizar uma reflexão sobre as relações étnico-raciais em seus conteúdos ministrados em aula (observação feita enquanto estagiária nas escolas), e até mesmo os “revirar de olhos” e “suspiros aborrecidos” de outrem quando

insistíamos na abordagem do tema da cultura negra no contexto universitário (enquanto apresentadora de seminários e outros trabalhos) - notei como uma boa formação, sobretudo uma boa formação inicial voltada para o contexto da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, transformaria as situações acima mencionadas, bem como fundamentaria com aspectos teórico-práticos as/os pedagogas/os para estarem atuando com precisão na reeducação das Relações Étnico-Raciais, com objetivo de superação do racismo em espaços escolares formais, não formais, e na sociedade como um todo.

Interessa, portanto, nesta pesquisa, compreender como são desenvolvidos os trabalhos com a Lei nº 10.639 de 2003 que trata sobre o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais na formação de professores, especificamente, nos Cursos de Pedagogia das universidades públicas estaduais paulistas. Para tanto, efetivei uma investigação de caráter qualitativo, exploratório, bibliográfico e documental, escolhendo os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de cada Licenciatura em Pedagogia das respectivas universidades (USP, UNICAMP e UNESP) como os principais documentos a serem analisados.

Logo, no capítulo “Os Cursos de Licenciatura em Pedagogia: Origem e Histórico” abordei a criação do Curso de Pedagogia em 1939, sua primeira estrutura curricular, o contexto histórico de ditadura do governo Vargas, analisando em seguida as reestruturações do ensino superior e conseqüentemente do curso, bem como o cenário de intensos debates para as formulações referentes aos Pareces que dão base ao Curso de Pedagogia atualmente.

Em “As Universidades Públicas Estaduais Paulistas: Histórico das Instituições e seus cursos de Licenciatura em Pedagogia”, procurei delinear a origem da USP, UNICAMP e UNESP, bem como retratar um histórico dessas IES e da fundação de seus Cursos de Pedagogia, demonstrando ainda o grande trunfo de cada uma das universidades e a importância das mesmas para a formação de milhares de pessoas no país.

Já no penúltimo capítulo “A Lei 10.639 de 2003 e as Diretrizes: Trajetória, Proposições, Avanços e Entraves” realizei uma discussão sobre os dezoito anos de promulgação da Lei, bem como a trajetória que foi percorrida para que ela se efetivasse, traçando o contexto histórico de reivindicações do Movimento Negro. Além disso, busquei debater o Mito da Democracia Racial, e, trabalhar com as

Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais salientando porque ela está relacionada a formação inicial de professores, bem como procurei trazer as contribuições de outras pesquisas do que se tem visto enquanto avanços e entraves sobre a implementação da Lei 10.639/2003.

No último capítulo intitulado “A Lei saindo do papel: como os cursos de Licenciatura em Pedagogia trabalham a Lei 10.639/03 em seus PPP”, esmiuizei quais são os objetivos e os aspectos metodológicos que fundamentam a pesquisa, assim como o conceito de Projeto Político Pedagógico e os projetos que foram escolhidos. Encerrei o capítulo analisando os PPP para compreender como os Cursos de Pedagogia da USP, UNESP e UNICAMP trabalham com a Lei e suas Diretrizes. Finalmente, em “Considerações Finais” enfatizei algumas apreensões, reflexões e discussões que se depreenderam no desenvolvimento do percurso investigativo, concluindo que as universidades supracitadas vêm buscando diferentes configurações para uma formação que seja voltada para a reeducação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos Cursos de Pedagogia.

## **2. OS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: ORIGEM E HISTÓRICO**

Nesse capítulo, buscando traçar elementos da história do Curso de Pedagogia no Brasil, referenciei-me nas legislações pertinentes ao mesmo e em estudos de pesquisadoras que dedicaram seus mestrados e doutorados na compreensão da pedagogia e seu domínio de conhecimento (CRUZ, 2008), nas suas concepções e práticas de formação do pedagogo (TAGLIAVINI, 2019) e/ou no embate acadêmico, institucional e conceitual em torno do curso (FERNANDES, 2019), sendo deste modo importantes fontes secundárias para a elaboração deste trabalho.

Diante dessas pesquisas, observei que o Curso de Pedagogia, constitui-se como um campo próprio de debates acadêmicos e amplas indagações, tais como sua formação histórica, suas leis, sua área de conhecimento, sua relação entre teoria e prática, seus aspectos políticos-pedagógicos dentre outras questões que atravessam os objetivos deste estudo, porém, para os fins desta pesquisa, mantive o foco na origem do curso no Brasil, descrevendo conjuntamente algumas legislações que determinaram sua estrutura, para então delinear seu contexto atual através de suas diretrizes curriculares, como poderá ser visto a seguir.

### **2.1 A origem do curso de Licenciatura em Pedagogia**

Por meio do Decreto-Lei 1.190 de 4 de abril de 1939, origina-se legislativamente o Curso de Pedagogia, que é colocado como uma seção da Faculdade Nacional de Filosofia, – anteriormente denominada Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras – tendo como pano de fundo a ditadura da Era Vargas. Tal decreto dispõe em seu primeiro capítulo as finalidades da Faculdade Nacional de Filosofia (e conseqüentemente do Curso de Pedagogia), que deveria “preparar trabalhadores intelectuais para atividades desinteressadas ou técnicas, [...] candidatos ao magistério do ensino secundário e normal e realizar pesquisas nos domínios da cultura, que constituam objeto de ensino” (BRASIL, 1939).

Os cursos da Faculdade Nacional de Filosofia tinham duração de três anos, e ainda havia uma seção especial de Didática. A existência dessa seção explica-se na medida em que só poderia obter o grau de licenciado quem cursasse um ano na mesma. É neste decreto que é estabelecido as bases de formação dos pedagogos, que poderiam inicialmente tornarem-se bacharéis cursando os três anos, ou

licenciados – podendo lecionar no antigo ensino secundário e normal – após cursarem um ano de Didática. Deriva daí o conhecido formato 3+1, ou seja, três anos do curso (bacharelado) e um ano de Didática (licenciatura).

No que tange essa primeira Lei do Curso de Pedagogia, Cruz (2008) faz um interessante destaque de que na realidade a entrada no ensino superior da pedagogia aconteceu até mesmo antes deste Decreto-Lei, ou mesmo de se estruturar como um curso, sendo através dos Institutos de Educação, que “[...] foram pensados a partir de uma concepção de pedagogia como ciência, visando proporcionar ao futuro professor a necessária formação para a docência, e também, para a pesquisa” (CRUZ, 2008, p.43). Mas, ao analisar-se o Decreto-Lei, que se constitui como primeira legislação do Curso de Pedagogia depreende-se algo distinto do que foi anteriormente proposto nos Institutos de Educação, mesmo que estes tenham influenciado na elaboração da própria legislação pertinente.

A exemplo, o Curso de Pedagogia formaria professores que deveriam lecionar no Ensino Normal, o que significa que seriam professores-formadores, ou em outras palavras, formariam os professores do antigo ensino primário<sup>1</sup>. Ademais, cabe dizer que o Curso de Pedagogia deveria formar também professores para o ensino secundário, tudo isso na área de licenciatura, concedendo ao egresso do curso o direito de atuação em modalidades bem diferenciadas uma dá outra, ou ao menos, com suas especificidades. Já os egressos de bacharel em Pedagogia ocupariam cargos técnicos do Ministério da Educação.

Outras contradições vistas no próprio Decreto-Lei, é que deveria em princípio ter como base a pesquisa para os processos formativos de intelectuais e que depois acabou por alimentar a formação de técnicos, que ao ver de Cruz (2008):

“[...] Formar o pedagogo na perspectiva de técnico de educação por meio de um curso de bacharelado de uma das seções da Faculdade Nacional de Filosofia representou, no meu entender, uma distorção da própria concepção dessa faculdade, visto que ao bacharelado correspondia a formação de intelectuais para o exercício das atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica, tal como prevê o artigo 1º, alínea “a” do decreto-lei em questão. A proposta consistia em fazer da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras um núcleo de pesquisas não profissionais, voltado especificamente para a formação cultural e científica, através dos estudos históricos, filosóficos e sociológicos, principalmente.” (CRUZ, 2008, p.49)

---

<sup>1</sup> É imperioso destacar que não havia em no quadro de disciplinas da pedagogia aspectos pertinentes ao ensino primário, ficando o questionamento de como poderiam lecionar os saberes desta área para os professores que atuavam nessa modalidade de ensino.

E, no entanto, mesmo diante de tais contradições, o Curso de Pedagogia perdurou funcionando deste modo até 1962, quando ocorrem novas mudanças curriculares. Essas novas estruturas curriculares são propostas por Valnir Chagas<sup>2</sup>, já como precursoras de anos da ditadura militar. Valnir Chagas, cabe dizer, foi um importante personagem no Conselho Federal de Educação (CFE), elaborando quase todos os pareceres relativos à formação de professores, ao Curso de Pedagogia, as licenciaturas, dentre outras coisas. Todavia, isso de modo algum significa que suas ideias eram progressistas ou contrárias a ditadura que se instalava.

Como nos mostra Saviani (2013), Valnir via suas reformas como um ato de continuidade, de evolução, pois tudo aquilo que o precedera tal como a escola nova e as teorias de Anísio Teixeira<sup>3</sup>, só poderia desembocar nas suas teorias pedagógicas. Como diz Saviani (2013, p.379) “[...] Em suma, independentemente de ter sido intencional ou não, parece-me que Valnir Chagas cumpriu sob medida o papel de ideólogo educacional<sup>4</sup> do regime militar”.

No que se refere a proposta para o Curso de Pedagogia feita por Valnir<sup>5</sup>, esta efetivou-se pelo Parecer CFE nº 251 de 1962, no qual transmitia-se a ideia de formação superior para o professor de ensino primário e que a formação de pedagogo ficaria para estudos posteriores. Porém, manteve-se o esquema 3+1 do Curso de Pedagogia, fixando um currículo mínimo de sete disciplinas no bacharelado (indicadas

---

<sup>2</sup> Segundo Saviani (2013), Raimundo Valnir Chagas, nasceu no dia 21 de junho de 1921 em Morada Nova, Ceará, e faleceu no dia 4 de julho de 2006, sendo formado em Direito e Pedagogia, foi organizador e diretor por cinco anos do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Ceará (SENAC – Ceará), e dentre outros cargos importantes, foi membro do CFE entre 1962 e 1976, período no qual elaborou diversos pareceres referentes as reformas do ensino, ao Curso de Pedagogia, licenciaturas no geral e formação de professores. Para mais detalhes sobre a formação de Chagas, ver Saviani (2013) nas referências.

<sup>3</sup> Segundo Cruz (2008), Anísio Teixeira teve grande influência na introdução do Curso de Pedagogia em contexto universitário, através dos Institutos de Educação, mais especificamente o Instituto de Educação do Distrito Federal.

<sup>4</sup> Saviani (2013) coloca que Valnir Chagas cumpriu o papel de “ideólogo do regime militar”, pois era membro de confiança dos governantes naquele momento, ou seja, os militares. Além disso, deu fundamentos e justificativas para as políticas relativas à educação na época, bem como colocou numa linguagem “objetiva, neutra e universal”, para fins pedagógicos, toda a visão dos militares que tinham tomado o poder naquele período. Para mais informações ver Saviani (2013), nas referências.

<sup>5</sup> Embora possa haver pontos em comuns entre Anísio Teixeira e Valnir Chagas, e de fato este último enxergasse sua teoria pedagógica como uma continuação/evolução do trabalho de Anísio Teixeira, suas visões pedagógicas são bastante distintas e não coincidem. A este respeito ver Saviani (2013) na bibliografia.

pelo CFE), mais duas a escolha das instituições. Tal centralização “[...] visava manter uma unidade de conteúdo, aplicável como critério para transferências de alunos, em todo o território nacional.” (BRASIL, 2005). De outra perspectiva, essa unidade de conteúdo, poderia também objetivar a formação de pedagogos que abarcassem o contexto ideológico militar, embora tal ação não possa ter sido efetivamente levada a cabo, visto o intenso contexto de discussão dos professores universitários e movimento estudantil fora da sala de aula.

Seguidamente, deu-se a promulgação do Parecer CFE nº 292 de 1962, que estabelecia a grade curricular da licenciatura, deixando de vigorar o estudo na forma de três anos de bacharelado e mais um ano de licenciatura no Curso de Didática, prevendo assim na licenciatura o estudo de três disciplinas, quais sejam “Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, esta última em forma de Estágio Supervisionado” (BRASIL, 2005). O que ocorre de fato, não é a inexistência do modelo 3+1, mas sim uma forma modificada do mesmo em que os estudos (bacharel e licenciatura) seriam feitos de forma concomitante (CRUZ, 2008), fazendo a manutenção da dualidade antes colocada no Curso de Pedagogia.

Como dito anteriormente - ao falar da não efetivação do aparato ideológico militar no contexto universitário - havia uma intensa efervescência política na década dos Pareceres mencionados acima, e, isso ocorreu internacionalmente. No Brasil, uma das importantes pautas mencionadas foi sobre o acesso ao ensino superior. A universidade estruturada para formar a elite já não mais estava de acordo com o novo contexto, e o debate se deu por duas vertentes.

Na primeira vertente, a universidade não estava suprindo as reivindicações de democratização do ensino superior colocadas por estudantes com menor poder aquisitivo (MICHELOTTO, COELHO, ZAINKO, 2006) dentre outras demais pautas colocadas pelo movimento estudantil e os professores. Já na segunda vertente dos militares, a universidade da forma tal como existia, já não estava dentro do modelo econômico <sup>6</sup> que se implantava no país, e era preciso formar profissionais habilitados para trabalhar nesse “novo” modelo econômico e nos novos moldes de uma teoria pedagógica que tinha por princípios a neutralidade científica, a eficácia e

---

<sup>6</sup> Ainda que os militares emitissem que fariam uma ruptura com o modelo econômico vigente, o desenvolvimentismo, a bem da verdade viu-se uma continuidade do mesmo, tanto em políticas como na própria estrutura do modelo econômico. Sobre a temática ver FONSECA (2004) nas referências.

produtividade. É no encadeamento dessas distintas vertentes que foi promulgada a Lei 5.540 de novembro de 1968, que reformula o ensino superior e a escola média instituindo uma Reforma Universitária. Porém, tal reforma, tendo sido disposta já em anos de ditadura militar faz com que aspectos que antes visavam autonomia fossem vetados, enquadrando a reforma na estrutura ditatorial daquele governo<sup>7</sup>.

Já no que diz respeito ao Curso de Pedagogia que até então funcionava como uma seção própria da Faculdade, agora passa a ser uma unidade da Faculdade de Educação<sup>8</sup>, ou, dos Departamentos de Educação, esse último segundo o art. 11, §3º da Lei 5.540/1968 (BRASIL, 1968) seria a menor fração da estrutura universitária, e como veremos mais adiante é onde o Curso de Pedagogia é oferecido e institui suas bases em alguns câmpus das universidades estaduais públicas paulistas, tal como o câmpus de Rio Claro, cidade do interior de São Paulo, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Após a instituição da Lei 5.540/1968, no ano seguinte, em 1969, institui-se o Parecer CFE nº 252, em conjunto com a Resolução CFE nº 2/1969, de autoria de Valnir Chagas, que estabelece a formação de “especialistas” para supervisão, orientação, administração e inspeção através do grau de licenciado no Curso de Pedagogia.

A partir dessa nova regulamentação, o Curso de Pedagogia não mais formaria bacharéis, e na lógica de “quem pode o mais pode o menos”, permite então que os egressos do curso lecionassem no ensino primário (BRASIL, 2005), por já realizarem a formação dos professores - no Ensino Normal - que viriam a atuar nos anos iniciais. Entretanto, essa possibilidade não foi colocada como mais uma habilitação do curso, mas sim a partir de algumas disciplinas colocadas no quadro que garantiam a obtenção desse direito (CRUZ, 2008, p.59). Nesse sentido, o Curso de Pedagogia passa ter uma parte comum <sup>9</sup> e parte diversificada, essa última composta pelas habilitações, sendo limite de duas habilitações a serem cursadas de cada vez. Dentre essas habilitações haviam aquelas que poderiam ser cursadas em cursos de curta

---

<sup>7</sup> Para saber mais a respeito dos bastidores da aprovação da Lei 5.540/1968 ver Saviani (2013) nas referências.

<sup>8</sup> Sobre os propósitos que serviram de base para criação de uma Faculdade de Educação, será descrito mais adiante no texto, quando menciono a história das universidades estaduais paulistas e suas respectivas Faculdades de Educação, ou, Departamentos de Educação.

<sup>9</sup> Na parte comum encontramos Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática (CRUZ, 2008). É curioso ver a transformação na qual a Didática, antes uma seção, torna-se agora uma disciplina da parte comum do curso e obrigatória.

duração, que neste caso poderia atuar apenas no antigo 1º grau, e habilitações a serem cursadas em curso de duração plena, que seria a possibilidade de atuação no antigo 1º grau e 2º grau, ensino fundamental e médio, respectivamente.

No estudo de Cruz (2008, p.302) ao observamos o anexo, todas as habilitações que formam os especialistas no Curso de Pedagogia, quais sejam: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar que tem suas disciplinas específicas e estágio supervisionado, poderiam ser cursadas nos cursos de curta duração, ou duração plena. Sobre o candidato a habilitação, este deveria “comprovar experiência de magistério, o que foi alvo de regulamentação posterior (Parecer do CFE nº. 867 de 1972)” (CRUZ, 2008, p.60), e o Parecer CFE nº 252/1969 que acabou perdurando até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

No período que antecede a promulgação da LDB nº 9.394/1996, mais precisamente na década de 80, houve uma intensa mobilização e organização dos professores dos diferentes níveis de ensino, tanto pela busca de uma escola pública de qualidade voltada para a classe trabalhadora, quanto pelas reivindicações de aspectos econômico-políticos, ocorrendo ainda nessa conjuntura uma ampliação das produções acadêmico-científicas na área de Educação, que acabou alcançando o reconhecimento e o respeito da comunidade científica <sup>10</sup>(SAVIANI, 2013). Também nesta década ocorreram as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), - organizadas conjuntamente pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Educação (ANDE) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) – e, que no decorrer tiveram temáticas que debateram tanto a política educacional, quanto a Educação e a Constituição, falando também sobre a LDB - dentre diversas outros temas que eram voltados para a busca e obtenção da escola pública de qualidade.

Nesse período de amplos debates, o Curso de Pedagogia teve suas bases – que estavam até aquele momento (por conta dos pareceres da ditadura militar) fundadas em movimento tecnicista – extremamente debatidas, criticadas, e por fim, reformuladas de diversas maneiras. A Associação Nacional pela Formação dos

---

<sup>10</sup> Saviani (2013, p.407-10) fala do reconhecimento da comunidade científica representada pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), e, as agências de fomento a pesquisa como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), dentre outras.

Profissionais da Educação (ANFOPE), teve um papel basilar no contexto dessa reformulação (CRUZ, 2008; FERNANDES, 2019 e TAGLIAVINI, 2019). Os que integravam a ANFOPE, ou que se associavam a ela de alguma forma, tinham em comum os aspectos de compreender à docência como identidade profissional dos educadores. No entanto, nem todos pensavam dessa maneira, e com efeito o debate sobre à docência, ser, ou não ser, a base profissional do Curso de Pedagogia (e consequentemente dos pedagogos) permanece atual.

Nos contornos desse trabalho, nos tópicos adiante, farei um retorno para o debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e seus subsequentes decretos que acabaram entrando em conflito com o próprio Curso de Pedagogia.

## **2.2 A LDB 9.394/1996: contexto político-econômico, reestruturação do ensino superior e os conflitos com o curso de pedagogia**

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, vemos uma nova reestruturação do ensino superior que até então era regulamentado pela Lei 5.540/1968 que fora promulgada em anos da ditadura militar, conforme dito anteriormente. É importante salientar que a formulação e a regulamentação da LDB 9.394/1996 ocorreram em um contexto democrático com diversos debates, mas, ela não estaria livre dos vieses políticos, econômicos e ideológicos do país no período de sua promulgação. Em outras palavras, em 1996, acontecia o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), e o Brasil já havia dado seus primeiros passos na doutrina neoliberal, que vigora até o presente momento como projeto político, econômico e social do país.

As teses neoliberais, ou neoconservadoras, foram criadas pelos intelectuais da Escola de Chicago (EUA), que situam a crise como responsabilidade do Estado, sobretudo do *Estado de bem-estar social*, no qual as políticas de cunho social levaram a uma “crise fiscal”. Perante isso, os neoliberais propõem a reforma do Estado, sua mão mínima no mercado e os redesenho de suas funções (HAYEK, 1990). Essas teses neoconservadoras foram adotadas na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos, por Margareth Thatcher (primeira ministra) e Ronald Reagan (presidente), respectivamente, após uma das grandes crises cíclicas do capitalismo nas décadas

de 1970 e 1980, que pôs em xeque o Liberalismo, sistema econômico até então vigente.

Porém, não obstante com a adoção da doutrina neoliberal em seus respectivos países, os supracitados chefes de Estado (dentre outros) reuniram-se no ano de 1989 com os organismos multilaterais - como Banco Mundial (BM), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Fundo Monetário Internacional (FMI) - em Washington, local em que planejaram estruturas e meios de expandir as teses neoconservadoras para países de capitalismo periférico, tal como Brasil, e essa reunião ficou conhecida como *Consenso de Washington*.

Portanto, quando FHC dispõe oficialmente do neoliberalismo como projeto político-econômico-social no Brasil, podemos observar nas teses neoliberais que a Educação tal como existia se constituía como um elemento de crise, as políticas e leis voltadas para ela foram então trabalhadas por um outro viés, neste caso o viés econômico voltado para as leis do mercado. Nesse sentido, a reestruturação ou reforma do ensino superior não foge à regra, tendo como desígnio “estabelecer uma verdadeira parceria entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico (CUNHA, 1997, p.33)”.

Ou seja, pode-se considerar que se antes no período da ditadura de Getúlio Vargas o ensino superior fora formulado para produzir a elite pensante do país (CRUZ, 2008), que conduziria a força de trabalho rumo ao novo modelo de desenvolvimento econômico, para depois ele ser reestruturado para servir aos “novos” (mas não tão novos assim) ideais de desenvolvimentismo da ditadura militar, agora, e por fim, com sua última reforma, o ensino superior seguiria um alinhamento com o mercado, a indústria, dispondo-se à mercê das necessidades de uma sociedade neoliberal. E a título de exemplo é perceptível a abertura para concorrência de mercado transposta para o campo do ensino superior, quando no Capítulo IV “Da Educação Superior” na LDB 9.394/1996, artigo 45, garante-se que a Educação Superior será ministrada em instituições públicas ou privadas (BRASIL, 1996), sem maiores detalhamentos, abrindo deste modo o campo para Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, não limitando-as a um determinado modelo, podendo inclusive serem IES privadas com fins lucrativos.

Mas, posto isso e retornando ao nosso debate sobre o Curso de Pedagogia e a LDB 9.394/1996, muito embora essa última viesse a produzir atualizações e

reestruturações do ensino superior - que como foi visto foram reformas voltadas para o mercado - no que diz respeito ao Curso de Pedagogia, ao efetuar-se a análise do Título VI “Dos Profissionais da Educação”, da Lei de Diretrizes e Bases, vê-se a promoção de uma considerável confusão a respeito sobre qual formação seria necessária para atuação na Educação Infantil (EI) e Fundamental Anos Iniciais (EF – Anos Iniciais), haja vista a possibilidade de que egressos do Ensino Normal pudessem lecionar nessas etapas de ensino, sendo que essas etapas já haviam também se tornado campo de atuação dos egressos do Curso de Pedagogia, ou seja, o Curso de Pedagogia perdia seu campo de formação e atuação.

Piorando de modo drástico a situação elencada acima, veio a publicação do Decreto-Lei 3.276 de 6 de dezembro de 1999, que colocava a formação de profissionais que iriam atuar na EI e EF – Anos Iniciais, a serem feitas exclusivamente pelo Curso Normal Superior. A este respeito, Cruz (2008, p.64) diz que “[...] Tal medida representou mais um golpe para o Curso de Pedagogia, visto que boa parte deles se incumbia dessa formação”. O conflito estava posto, e além das próprias crises já dispostas tal como a docência ser, ou não ser, a base constitutiva do Curso de Pedagogia, com a LDB e seu subsequente Decreto-Lei o conflito agora enveredava-se para qual campo de atuação o Curso de Pedagogia deveria formar, visto que havia neste momento a exclusividade da formação para lecionar nas etapas iniciais pelo Curso Normal Superior <sup>11</sup>.

Posteriormente o Decreto-Lei 3.276/1999 foi alterado, colocando que a formação deveria ser feita “preferencialmente” pelo Curso Normal Superior, e tal alteração só veio a ocorrer devido ao movimento das universidades e das entidades acadêmicas (CRUZ, 2008), não conseguindo, no entanto, livrar-se do problema que já estava disposto sobre a busca de outros cursos que não o Curso de Pedagogia para formação. É mediante ainda esse acirramento de conflitos, que surgem as atuais estruturas do Curso de Pedagogia, tal como se contempla abaixo.

### **2.3 Parecer CNE/CP Nº 5/2005, Parecer CNE/CP Nº 3/2006 e Resolução CNE/CP Nº 1/2006: o curso de pedagogia na atualidade**

---

<sup>11</sup> Além do que foi posto no texto, Linhares e Silva (2003 *apud* CRUZ, 2008) também destacam que uma dentre muitas das tensões existentes, era sobre a formação superior ocorrer, ou não ocorrer, dentro do contexto universitário.

O Curso de Pedagogia estruturado da forma como o conhecemos na atualidade tem como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP), instituídas pela Resolução CNE nº 01, de 15 de maio de 2006, contando com os Pareceres do Conselho Nacional de Educação nº 05, de 13 de dezembro de 2005, e nº 03, de 21 de fevereiro de 2006. Como se sabe, para chegar na forma tal como se institui hoje o Curso de Pedagogia, foram muitos anos de debates e longas discussões. Tais debates tem origem antes mesmo da promulgação do Edital nº 04, de 10 de dezembro de 1997, que convocava as IES para apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos de ensino superior. Na verdade, como foi colocado aqui anteriormente, esses debates tiveram início na década de 80, com as Conferências Brasileira de Educação (CBEs), que foram organizadas pela ANPED, ANDE e CEDES, e partindo daqueles debates foi formado posteriormente a ANFOPE<sup>12</sup> que foi uma das principais associações a atuar no contexto de reformulação do Curso de Pedagogia. O contexto de exaustivo debate é atestado inclusive no Parecer CNE/CP nº 5/2005, nos dizeres:

[...] Primeiramente, tratou-se de rever as contribuições apresentadas ao CNE, ao longo dos últimos anos, por associações acadêmico-científicas, comissões e grupos de estudos que têm como objeto de investigações a Educação Básica e a formação de profissionais que nela atuam, por sindicatos e entidades estudantis que congregam os que são partícipes diretos na implementação da política nacional de formação desses profissionais e de valorização do magistério, assim como individualmente por estudantes e professores do curso de Pedagogia (BRASIL, 2005).

E em seguida, no mesmo Parecer, especificam que a proposta a ser relatada levou em conta proposições que consideram a realidade educacional brasileira e foram formalizadas ao longo de 25 anos (BRASIL, 2005). Mas, convém lembrar que não se obteve um consenso sobre a estrutura do Curso de Pedagogia nas novas Diretrizes, a despeito do que possa parecer no texto da legislação, pois as divergências situavam-se no cerne de o que era a Pedagogia e o conseqüentemente o Curso de Pedagogia (sua concepção), e para o quê ela serviria, e a quem ela formaria (sua finalidade). Sobre tais divergências, ressalta Fernandes (2019):

---

<sup>12</sup> Para uma análise mais profunda de formação, instituição e colaboração da ANFOPE, ver Fernandes (2019) e Tagliavini (2019), nas referências. São teses que partem de perspectivas bastantes distintas entre si, bem como métodos, na qual a última realiza uma defesa do papel desempenhado pela ANFOPE na promoção das DCN do Curso de Pedagogia.

Nos anos de 2004 a 2005, entre segmentos de educadores, um alinhado à Anfope outro ao grupo de educadores que se opunham à essa associação, estavam em disputa a concepção de Pedagogia, as finalidades do Curso de Pedagogia, o sentido da formação de professores, os conteúdos dessa formação, a organização e o lócus onde se ela se realizaria (FERNANDES, 2019, p.82).

É preciso recordar que a ANFOPE representava - em conjunto com o segmento de educadores que estavam alinhados a ela - à docência como base da formação profissional, enquanto que os educadores que divergiam colocavam à docência não como base, mas como uma modalidade (neste caso específico) do Curso de Pedagogia. Todavia, nessa correlação de diferentes forças que se apresentavam, a ANFOPE acabou por ter grande parte de suas proposições firmadas nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais, pois, naquele momento, segundo Fernandes (2019, p.85) “existiram as condições políticas favoráveis aos ideais dessa associação”.

No entanto, Cruz (2008) menciona que a minuta que veio a ser aprovada pelo Conselho Pleno do Parecer CNE/CP nº 5/2005, não foi de todo aprovada, ou consensual, por essas entidades anteriormente citadas. A própria pesquisadora relata ter acompanhado uma lista de discussões da ANFOPE, na internet, em que as universidades e entidades se colocavam contrárias ao projeto de diretrizes, nas quais as críticas mais recorrentes eram:

[...] ele contrariou as aspirações históricas dos educadores; reduziu o Curso de Pedagogia ao que se pretendeu estabelecer para o Curso Normal Superior; desconsiderou o Curso de Pedagogia como o espaço acadêmico de que a universidade brasileira dispõe para os estudos sistemáticos e avançados na área de educação e não levou em conta a proposta da CEEP. (CRUZ, 2008, p.69-70).

Apesar das críticas, como dito antes, a minuta do Parecer CNE/CP nº 05/2005 foi aprovada, e levou em consideração apenas algumas solicitações do movimento dos educadores (CRUZ, 2008, p.70). É, todavia, com cenário desta DCN que se desenvolve essa pesquisa, ainda que isso não isente todas as falhas que a constituem, e que estabelecem questionamentos pertinentes de serem investigados no campo de formação de professores. Posto isso, passemos então para a análise do que constituiria legalmente as bases do Curso de Pedagogia, os Pareceres nº 5/2005, nº 3/2006 e a Resolução nº 1/2006.

O relatório do Parecer CNE/CP nº 5/2005, está assim dividido: Introdução, Breve Histórico do Curso de Pedagogia, Finalidades do Curso de Pedagogia, Princípios, Objetivo do Curso de Pedagogia, Perfil do Licenciado em Pedagogia, A organização do Curso de Pedagogia, Duração dos Estudos, Implantação das Diretrizes Curriculares, Conclusão, Voto da Comissão, Decisão do Conselho Pleno e ainda Declarações de Voto. Neste último, registra-se aspectos encontrados pelos conselheiros, quais sejam: o desencontro no que está previsto no artigo 14 do Parecer para com o artigo 64 da LDB 9.394/1996, a importância da manutenção das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica, e, uma crítica a definição do Pedagogo limitando-o à licenciatura, sem considerar a possibilidade de ampliação para um bacharelado, encerrando com uma consideração a respeito da carga horária. Como se pode ver pelas legislações seguintes, e todo o cenário do debate, apenas a primeira consideração foi levada a cabo, fazendo assim o reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, na publicação e homologação do Parecer CNE/CP nº 3/2006.

Finalmente, institui-se na Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, contando com 15 artigos e revogando todas as disposições anteriores. No que diz respeito a este estudo, ressalta-se que a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, o que ocorreu posteriormente a Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, e, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que data do ano de 2004. Assim sendo, as próprias Diretrizes do Curso de Pedagogia foram construídas já abarcando os aspectos Lei acima citada, valendo destaque, por exemplo, para os parágrafos IX e X do 5º artigo, e, também o inciso 2º do mesmo artigo.

O Art. 5º refere-se ao que o egresso de pedagogia deve estar apto, dispondo no parágrafo IX que o egresso do curso deve identificar os problemas socioculturais e educacionais com uma postura investigativa e propositiva que contribua para a superação de realidades complexas e exclusões, dentre elas a exclusão étnico-racial (BRASIL, 2006). No parágrafo X, diz que o egresso de pedagogia deve estar a apto a ter a consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza, dentre elas as diferenças étnico-raciais (BRASIL, 2006).

Uma inversão nas ordens dos parágrafos da Resolução 1/2006 acima colocados, talvez se fizesse necessária, visto que é preciso ter consciência das diversidades e diferenças, respeitá-las, mas não somente. Seria preciso de outro modo, buscar em primeiro lugar ter uma postura investigativa de como e quais exclusões são dispostas em face dessas diferenças no meio educacional e na sociedade, e em consequência das descobertas proporcionadas por tais pesquisas, ter uma postura propositiva que contribua para a superação dessas exclusões, bem como buscar uma real igualdade para além da igualdade jurídica-formal. Por fim, no inciso 2º, reforça-se que as determinações anteriormente dispostas equivalem também para os professores a serem formados nas escolas de remanescentes quilombos, ou, em escolas que são caracterizadas por receberem populações de etnias e culturas específicas (BRASIL,2006).

Observa-se, nesse sentido, que a Resolução CNE/CP nº 1/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, buscou ao longo de seu texto e em especial nesses parágrafos e no inciso, abarcar aspectos da Lei 10.639/2006 e suas Diretrizes. Isto posto, no próximo capítulo buscar-se-á delinear o histórico das universidades estaduais paulistas públicas, quais sejam Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), assim como seus Cursos de Licenciatura em Pedagogia.

### 3. AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS PAULISTAS: HISTÓRICO DAS INSTITUIÇÕES E SEUS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Neste capítulo busquei delinear o histórico das universidades públicas estaduais paulistas, bem como contar um pouco da história da fundação de seus Cursos de Pedagogia. Para tanto o site institucional de cada uma das universidades (USP, UNICAMP e UNESP), os jornais (Jornal da USP e Jornal da Unicamp), o Centro de Documentação e Memória (CEDEM) da UNESP, bem como o Sistema de Arquivos da Universidade Estadual de Campinas (SIARQ), mais os artigos (LUCCHESI, [S.]) e TOLEDO, 2013), dissertações (LIMA, 1989 e MENEGHEL, 1994), uma tese (ZANARDI, 2012) e um livro (PINHO, 2015) foram essenciais para nortear o caminho.

É imperioso dizer que em cada histórico, em cada curso, procurei dar ênfase aos detalhes que em muitas ocasiões os pesquisadores descritos acima e as próprias universidades colocaram como seu grande trunfo, e ainda no transcorrer da escrita deste capítulo, participei ativamente de mesas-redondas e debates suscitados pelas universidades e seus respectivos cursos <sup>13</sup> que demonstraram o quanto a pandemia ocasionada pelo vírus Sars-Cov-2 (coronavírus), e principalmente, o projeto econômico-político-social neoliberal adotado pelo governo e demais lideranças atuais, vem precarizando e esvaziando sistematicamente as universidades em múltiplos sentidos, e adoecendo a todos que dela dependem como docentes, estudantes ou servidores.

Creio que em um período histórico como esse, é fundamental conscientizar e defender a importância da universidade pública para formação de milhares de pessoas neste país, (formação essa que vai muito além dos meros moldes voltados para o mercado como prevê as teses neoconservadoras) e espero ter contribuído neste sentido, com resgate de dados históricos e científicos de cada uma das universidades demonstradas neste capítulo.

---

<sup>13</sup> Refiro-me aos eventos “O Curso de Pedagogia da Unesp/Bauru em defesa da autonomia universitária: não à Resolução 2/2019”, “Dia de pensar a Unesp: impactos das reformas e da precarização das condições de trabalho”, “Dia de pensar a Unesp: formação na Unesp des-caminhos?” dentre outras inúmeras mesas. Ver links nas referências.

### 3.1 Universidade de São Paulo: origem pioneira e a criação da Faculdade de Educação (FEUSP) e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP)

A Universidade de São Paulo (USP), foi criada pelo Decreto nº 6.283 de 25 de janeiro de 1934 do governador (interventor) do estado de São Paulo Armando Salles de Oliveira, sendo sua principal finalidade a criação de uma “elite pensante” capaz de dirigir o país, conforme nota-se logo na introdução do Decreto:

[...] considerando que a formação das classes dirigentes, mormente em países de populações heterogêneas e costumes diversos, está condicionada à organização de um aparelho cultural e universitário, que ofereça oportunidade a todos e processe a seleção dos mais capazes (BRASIL, 1934).

Além disso, ela também fora criada como uma estratégia política para se opor ao então governo provisório de Getúlio Vargas que findava a República “Café com Leite”, em que os representantes que assumiam os cargos variavam entre Minas Gerais e São Paulo. Lucchesi (S.I, p.4), explica que a ideia de criação de uma universidade já estava na pauta de intelectuais liberais <sup>14</sup> desde de 1925, que pretendiam conquistar a hegemonia através da educação e o desenvolvimento industrial.

O Professor Paulo Saldiva da Faculdade de Medicina na USP (FMUSP), no quadro “Histórias do Saldiva” do Jornal da USP (2017), menciona o interessante fato de que Armando Salles de Oliveira, tinha como trajetória a formação de engenharia da Escola Politécnica, fazendo um contrapeso à interventores de outros estados escolhidos em “consciência absoluta” de Getúlio Vargas. Também, relata Saldiva, que a USP tem cumprido seu papel de formar lideranças, tendo egressos que tiveram altos cargos na sociedade. Presentemente, convém questionar se enaltecer tais processos não seria de certo ponto acrítico, bem como um “reforço” para toda forma de “argumentação” que exclui as minorias dos espaços universitários. De todo modo, no que diz respeito a história da universidade pós fundação, não houve concordância

---

<sup>14</sup> Esses intelectuais liberais eram liderados por Fernando de Azevedo, um dos principais fundadores da USP. Sobre o assunto, conferir Cruz (2008) e Lucchesi (S.I) nas referências. No entanto, cabe assinalar que existia uma divisão entre os intelectuais liberais, constituindo-se em “*liberais elitistas vs liberais igualitaristas*”, o que fundamentou as bases das diferentes universidades, sobre esse assunto ver MENEGHEL (1994, p. 23-24).

de opiniões na literatura sobre a conciliação da universidade, ou não, com o governo federal (LUCCHESI, S./., p.7) que é algo que destacou o professor Saldiva.

Porém, para este estudo torna-se interessante resgatar como a criação da Universidade de São Paulo constituiu uma parte importante da história do Curso de Pedagogia. A partir do Decreto, o antigo Instituto “Caetano de Campos” é incorporado à Universidade de São Paulo (art. 5º) tornando-se Instituto de Educação, que deveria dar a formação pedagógica necessária aos futuros professores do antigo ensino secundário. O Instituto, oferecia ainda, segundo Cruz (2008):

[...] um Curso de Aperfeiçoamento, destinado à preparação de técnico de inspetores, de delegados de ensino, diretores e professores da Escola Normal. Tratava-se de um curso pós-normal, ensaiando o que seria o Curso de Pedagogia mais tarde (CRUZ, 2008, p.46).

Nesse contexto, em que pesem as considerações sobre universidade ter sido criada com a finalidade primeira de manutenção das classes sociais e de uma elite dominante no país, gerando conseqüentemente uma exclusão das classes menos favorecidas e dos que ansiavam alcançar esse nível de ensino, não é possível, no entanto, negar que o estado de São Paulo e a USP foram pioneiros na formação de professores de nível superior.

Atualmente, a Universidade de São Paulo tem em sua graduação 183 cursos em diversas áreas de conhecimento que estão distribuídos em 42 unidades de ensino e pesquisa, com mais de 58 mil alunos, com câmpus localizados nas cidades de Bauru, Lorena, Piracicaba, Pirassununga, Ribeirão Preto, Santos, São Carlos e São Paulo, bem como unidades de ensino, museus e centros de pesquisa fora desses espaços e em diferentes municípios (USP, 2021). Destes câmpus, somente o de São Paulo e de Ribeirão Preto contam com o Curso de Licenciatura em Pedagogia, pertencendo a Faculdade de Educação (FEUSP) e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP), respectivamente.

A Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), tem origens que remontam ao ano de 1938, embora indiretamente, quando ocorreu um desligamento da estrutura do Instituto de Educação Caetano de Campos, criando com inspiração no Instituto, uma seção de Educação (CRUZ, 2008). Todavia, a Faculdade de Educação foi criada efetivamente a partir da Lei 5.548/1968 da qual já falamos anteriormente neste estudo. Segundo a descrição de apresentação no site oficial da FEUSP, a faculdade oferece cursos de graduação e de pós-graduação (*stricto sensu*),

sendo na graduação oferecido o Curso de Pedagogia, bem como disciplinas pedagógicas para os cursos de licenciatura de toda a universidade (USP, 2021). A Faculdade conta ainda com três departamentos, sendo divididos por área de conhecimento: Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação (EDA), Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação (EDF) e Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada (EDM). No quadro abaixo é possível visualizar as diferentes áreas de conhecimento, nas quais são desenvolvidas atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas para a comunidade.

**Quadro 1 – Faculdade de Educação (FEUSP): departamentos e áreas de conhecimento**

<b>Faculdade de Educação (FEUSP)</b>		
<b>EDA</b>	<b>EDF</b>	<b>EDM</b>
Administração Escolar	História da Educação	Metodologia do Ensino
Administração Financeira	História da Educação Brasileira	Educação Comparada
Administração Pessoal	Sociologia da Educação	Didática
Teoria das Organizações	Filosofia da Educação	Pré-escola
Economia da Educação	Psicologia da Educação	Formação de Professores
Antropologia das Organizações e da Educação	Educação Especial	Educação Especial
Educação Especial	-	-
Política Educacional	-	-
Avaliação Educacional e Gênero	-	-
Educação e Trabalho	-	-

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em dados fornecidos pela FEUSP, 2021.

A origem da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) é anterior a sua junção com a USP, embora suas relações sejam bastante antigas. Segundo o histórico apresentado pela faculdade (FFCLRP-USP, 2021), sua criação data de uma Lei estadual de 1959, porém suas atividades acadêmicas só foram iniciadas em março de 1964. A autorização oficial de funcionamento, veio, no entanto, através de um Decreto (nº46.323) estabelecido pelo governador do estado de São Paulo, no ano de 1966. Com salas e docentes cedidos pela FMUSP, os cursos de Biologia, Psicologia e Química, tiveram início do ano letivo em 1964, e o Curso de Licenciatura em Ciências (com duração de apenas três anos e que visava formação de professores para ensinar ciências no antigo ensino de primeiro grau) teve início em 1966, encerrando suas atividades em 1976 (FFCLRP-USP, 2021).

A incorporação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto a Universidade de São Paulo e sua integração ao Câmpus de Ribeirão Preto, ocorreu através do Decreto nº 5.407, de 30 de dezembro de 1974. Segundo levantamento realizado pela própria FFCLRP, em março de 2019, a faculdade já havia formado 10.000 profissionais de diferentes cursos, destes profissionais 575 pertenciam ao Curso de Licenciatura em Pedagogia. No quadro abaixo é possível observar o número de departamentos da faculdade, sendo o total sete departamentos atualmente.

**Quadro 2 – FFCLRP – USP: departamentos**

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP)
Departamento de Biologia
Departamento de Computação e Matemática
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Departamento de Física
Departamento de Música
Departamento de Psicologia

## Departamento de Química

**Fonte:** Elaborado pela autora através de dados fornecidos pela FFCLRP-USP, 2021.

Abarcados os dados acima a respeito da FEUSP e a FFCLRP da Universidade de São Paulo, ambas faculdades que têm em suas estruturas o Curso de Licenciatura em Pedagogia, veremos adiante a origem e um breve histórico da Universidade Estadual de Campinas, bem como de sua Faculdade de Educação.

### **3.2 Universidade Estadual de Campinas: criação controversa, defesa da pesquisa e fundação da Faculdade de Educação (FE)**

A criação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), ocorreu por meio de um longo e complicado processo. Figuras controversas, disputa de poder, regime militar e outros pontos fazem parte das bases desta universidade. A Lei nº 7.655 de 28 de dezembro de 1962 dispõe sobre a criação da Universidade Estadual de Campinas, no entanto, como atestam Lima (1989) e posteriormente Meneghel (1994), bem como o site institucional da UNICAMP, sua criação oficial data do ano de 1966, quando foi lançada sua pedra fundamental no dia 5 de outubro.

Nos anos que antecedem a criação legislativa da UNICAMP estava em discussão um projeto de interiorização das universidades no estado, visto que até aquele momento a demanda de alunos era atendida somente pela USP na capital. A Universidade de Campinas (como era chamada) passa então a funcionar, o que conforme argumenta Meneghel (1994, p.145) ocorreu de forma precária, contando somente com o funcionamento da Faculdade de Medicina, e levando, segundo a autora, ao recebimento de “duras críticas por parte do Conselho Estadual de Educação (CEE)”. O Conselho citou ainda em seu relatório a ideia por parte de terceiros de limitar a universidade somente a unidade da Faculdade de Medicina (LIMA, 1989). Todavia, em que pesem tais críticas e considerações, o CEE, acaba por propor ao findar do seu relatório uma “Comissão Organizadora da Universidade”, que deveria “prosseguir na implantação da Faculdade de Medicina e estudar e planejar a gradativa formação e instalação das demais unidades da Universidade” (LIMA, 1989, p.84). Tal comissão foi criada no ano de 1965.

Essa Comissão, teve, por conseguinte, a pessoa de Zeferino Vaz como presidente, que em anos posteriores veio a ser o reitor da universidade<sup>15</sup>. Em virtude de sua extensa trajetória acadêmica, de sua ligação a pessoas que participaram e comandaram ativamente a ditadura militar, de sua centralização e autoritarismo, ao mesmo tempo em que contraditoriamente fazia uma defesa real dos docentes e estudantes da UNICAMP, auxiliou no crescimento extensivo da UNICAMP em anos da ditadura militar, e ainda, junto as demais pessoas realizou a inovação, implementação e proteção da pesquisa e da carreira dos pesquisadores dentro da universidade, Zeferino Vaz foi uma figura controversa<sup>16</sup>, mas fundamental para a formação da UNICAMP.

Isto posto, se enfatizei anteriormente que o objetivo precípua da Universidade de São Paulo no momento de sua fundação deveria ser formar a “elite pensante” que conduziria o país, no caso da Universidade Estadual de Campinas, estando submetida a ditadura militar ela deveria proporcionar as pesquisas e tecnologias mais avançadas, buscando a produtividade, a racionalidade e a eficiência. Neste quadro, poder-se-ia pensar que tal como em outras instâncias da sociedade, haveria uma priorização das Ciências Exatas sobre as outras áreas, todavia tanto Lima (1989) quanto Meneghel (1994) afirmam através de dados coletados com seus respectivos entrevistados que tal pensamento não se concretizou no âmbito da universidade. Sabe-se também que o desenvolvimento e avanço das pesquisas e tecnologias ocorreu sim, porém pelo que argumentam os autores, no outro lado da balança, a UNICAMP portou-se como um verdadeiro refúgio contra perseguições políticas da época.

Referente também a história desta universidade, podemos mencionar o curioso fato de que em 1967 a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro (FFCLRC), bem como a Faculdade de Odontologia de Piracicaba (FOP) foram incorporadas, sendo parte integrantes desta instituição. Contudo, no ano seguinte, a

---

<sup>15</sup> Zeferino Vaz não foi o primeiro reitor da Universidade Estadual de Campinas, na verdade Cantídio de Moura Campos foi o primeiro reitor, que veio a tomar as primeiras medidas para instalação da UNICAMP, principalmente providências para a Faculdade de Medicina que seria a primeira unidade, e que foi realmente instalada na gestão do segundo reitor Mário Degni, este último deu início também aos estudos da instalação de novas unidades. No entanto, têm-se na figura de Zeferino Vaz como o principal idealizador da UNICAMP, sendo inclusive através das ideias dele, e criação do artista plástico Max Schiefer, que se fez o logotipo do qual hoje se identifica a UNICAMP (ARQUIVO CENTRAL/SIARQ, 2021).

<sup>16</sup> Para compreender mais sobre a história de Zeferino Vaz, ver Meneghel (1994). Cabe dizer que a autora não teve como objetivo realizar uma biografia de Zeferino, mas sim abarcar as contribuições de sua trajetória para a criação da UNICAMP.

FFCLRC foi desincorporada pelo governador da época Abreu Sodré (ARQUIVO CENTRAL/SIARQ apud UNICAMP, 2021). Peculiarmente, - nesse desdobramento histórico - anos mais tarde a FFCLRC veio a compor o quadro de faculdades da UNESP, como será visto mais adiante neste mesmo estudo.

Vale dizer que sabendo-se que a instalação desta universidade se deu em um dos períodos mais sombrios da história do país, e considerando a busca da sociedade brasileira como um todo e das universidades para apuração e compreensão dos fatos relacionados a esse período, em 2013 foi criada a Comissão da Verdade e Memória “Octavio Ianni” para “investigar eventuais arbítrios e violações de direitos humanos praticados contra docentes, alunos e funcionários da Unicamp durante a ditadura militar” (ARQUIVO CENTRAL/SIARQ, 2021), encaminhando em 2015 a apresentação dos resultados e recomendações referentes as investigações realizadas pela Comissão.

Assim como a USP, atualmente a UNICAMP conta com campi, colégios técnicos e hospitais, entretanto, descrevo neste estudo somente a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, que é a responsável pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia. A Faculdade de Educação (FE) foi criada no ano de 1972, para atender as disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura da UNICAMP, realizando a abertura do Curso de Pedagogia em 1974, e em seguida implantando o mestrado e o doutorado, nos anos de 1975 e 1980 respectivamente.

Atualmente, a FE é responsável pelo Curso de Pedagogia, e pela Licenciatura Integrada em Química – curso do qual é compartilhado com outras duas unidades da universidade – e, oferece ainda, disciplinas para outros cursos da UNICAMP, contando além disso com uma biblioteca (Biblioteca “Prof. Joel Martins”) que tem em seu acervo especializado 47 mil volumes, dentre dissertações, teses e livros. Para finalizar, pode-se observar - segundo dados coletados referentes ao ano de 2018 (FE, 2020) - que em números, a faculdade conta com 564 alunos de graduação, 222 de mestrado, 287 de doutorado, 87 professores e 59 funcionários. Dispostos tais elementos sobre a Faculdade de Educação, vejamos a seguir o histórico da UNESP, bem como seus respectivos institutos e faculdades responsáveis pelo Curso de Pedagogia.

### **3.3 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”: às necessidades do interior paulista e a universidade multicâmpus**

A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) foi criada através da Lei nº 952 de 30 de janeiro de 1976, incorporando as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de distintos municípios, bem como outros Institutos Isolados de Educação Superior, tendo, portanto, suas estruturas já fundamentadas nos termos da Lei nº 5.540/1968 anteriormente citada neste mesmo trabalho. Embora pareça simples sua criação, ao buscar os fatos históricos, notam-se diferentes memórias, dissensões e detalhes únicos que hoje constituem o todo desta universidade.

Neste ponto do trabalho, é necessário antes com a devida atenção e rigor científico, situar-me enquanto pedagoga que recebeu sua formação da universidade que é trabalhada nesse tópico, e, logo, me situar também dentro das implicações do conhecimento construído sobre/com a universidade, e enquanto participante na história da mesma, numa possível dialética, entendendo conforme destacam Ludke e André (2014), que:

[...] Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer (LUDKE; ANDRÉ, 2014, p.5).

O olhar para esse movimento – pesquisador/pesquisa/conhecimento construído - a bem da verdade, se fez presente durante todo estudo, haja vista a intencionalidade de explorar e compreender a formação de professores no Curso de Pedagogia dentro da Lei 10.639/2003 nas universidades estaduais paulistas. As autoras enfatizam que:

[...] O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas (LUDKE; ANDRÉ, 2014, p.5).

Deste modo, tendo elucidado tais aspectos enquanto pesquisadora, torno esse o exato ponto de partida do qual apresento os dados a seguir a respeito do histórico da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para tanto tive como norte os textos do Centro de Documentação e Memória da UNESP (CEDEM), em especial os artigos de Corrêa (2006) “Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo - Memória da criação das escolas que vieram a integrar a UNESP” e Dias (2006) “UNESP: criação e reforma”, bem como a tese de doutorado de Zanardi (2012) “O trânsito de professores durante o processo de criação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP): a questão dos ressentimentos”, tese na qual a autora buscou contar a história de criação da UNESP a partir dos que ficaram na margem, ou seja, neste o contexto, os professores de cada Instituto Isolado de Ensino Superior do Estado de São Paulo (IIESESPS). Essas distintas abordagens, permitiram antever um quadro mais amplo de perspectivas, memórias e histórias que fundaram essa universidade única por ter um formato “*policampi*”, distribuído no interior do estado de São Paulo.

Como é possível notar a partir dos dados deste estudo, todas as universidades foram criadas em contextos autoritários, a USP no governo de Getúlio Vargas, a UNICAMP no contexto da ditadura militar e a UNESP não foi diferente, sua origem ocorreu também neste período sombrio da história brasileira. No entanto, isso não significa que os professores, alunos, servidores eram a favor dos regimes autoritários, muito pelo contrário, cada qual lutou com seus próprios meios para preservar a liberdade de pensamento, para defender a ciência e a democracia. Mas, dentro desta conjuntura autoritária, em maior ou menor quantidade, elas vivenciaram e sofreram sim, algum tipo de autoritarismo.

A criação da UNESP ocorreu de forma vertical, com uma ordem de cima para baixo, em que muitos docentes viram suas vidas transformadas de um momento para o outro. A ideia era unir as faculdades isoladas, transformando-as em uma universidade, e, tal ideia partiu do quadro econômico em que novamente a Educação, em especial a Educação Superior, seria um ponto basilar para a produção de força de trabalho especializado, visto que após o período da Segunda Guerra Mundial, segundo Zanardi (2012, p.13) “houve um progressivo êxodo rural e um grande desenvolvimento industrial no país, acarretando a exigência de novos tipos de serviços que dessem apoio às políticas públicas”.

É imprescindível lembrar que esse desenvolvimento econômico-industrial estava restrito as capitais, tanto o é, que com a criação da UNICAMP atendeu-se a uma demanda crescente (de estudo, produção tecnológica e ademais aspectos) que até então se encontravam restritas de serem atendidas pela USP dentro do quadro do estado de São Paulo. Tal demanda crescente gerava também um quadro de alunos excedentes, conforme destaca Corrêa (2006):

[...] Considere-se ainda o fato de o crescimento do número de candidatos às escolas de medicina, de ciências exatas, de odontologia e farmácia agravar o quadro de escassez de vagas oferecidas pela USP, criando o problema do aluno excedente. Em um clima geral de democratização do ensino superior, o tema "excedente" passou a integrar, com certa frequência, as reivindicações estudantis. Para a USP não havia, no momento, condições de atendimento rápido a essa procura (CORRÊA, 2006, p.18).

A solução encontrada para além da criação da UNICAMP, foi a criação dos Institutos Isolados de Ensino Superior, porém estes surgiram dentro de política eleitorais, muitas vezes favorecendo determinadas cidades em detrimento das outras, a partir dos deputados que eram eleitos e forneciam esse "favor" para seus eleitores, o que parecia ser na conjuntura da época um ato "corriqueiro", considerando ainda que outras forças também se apresentavam para a criação destas escolas superiores, conforme explica Corrêa (2006):

[...] Algumas cidades do interior paulista contavam, já em meados da década de 1950, com bom número de escolas secundárias e técnicas, que atendiam não só a comunidade local como também a regional. Esses estudantes, reunidos em torno de suas associações representativas, passaram a reivindicar a criação de faculdades em manifestações de rua e em publicações nos jornais locais (CORRÊA, 2006, p.19).

Ademais um outro fator muito presente para fundação dos institutos, constituía-se na verdade de um fator cultural, pois, para os pais da classe média/alta seria melhor que seus filhos e principalmente suas filhas, pudessem cursar o ensino superior próximos de casa, argumento que foi muitas vezes destacado pelos depoentes, aparecendo nas análises de Meneghel (1994), Cruz (2008), Zanardi (2012) e Fernandes (2019).

Todavia, em desarmonia com o todo que ecoava pela criação dos Institutos e posteriormente das universidades, a USP – no caso representantes da USP – que foram selecionados para dar o parecer a respeito de como fazer com qualidade a criação/expansão das unidades de ensino superior, permaneceram temerários e

conservadores, colocando-se contrários a essa criação, apesar das visíveis dificuldades de atendimento à crescente demanda (como colocado acima), e respondendo com argumentos que questionavam sempre a qualidade dessas instituições, embora fosse visível um receio muito grande da própria Universidade de São Paulo quanto a verbas que seriam recebidas e como seriam distribuídas. E tais contrapontos foram levantados não somente na criação dos Institutos Isolados (CORRÊA, 2006), como também na criação da UNICAMP (MENEGHEL, 1994) e novamente na unificação dos institutos para criação da UNESP (ZANARDI, 2012). Vale dizer que Universidade de São Paulo não foi a única voz dissonante nesse movimento, mas com certeza a que teve maior peso diante da sociedade e do estado.

Apesar dos contrapontos levantados pela USP, estes não conseguiram barrar o movimento da história, ocorrendo assim a criação das faculdades isoladas e posteriormente a criação da UNESP. Como disposto, a instituição da UNESP sucedeu através da unificação das faculdades, pela Lei nº 952 de 30 de janeiro de 1976, de modo totalmente autoritário extinguindo cursos existentes naqueles que viriam a se tornar câmpus, tendo como parâmetro de extinção, os cursos que seriam “repetidos” se estivessem a 100 km de distância entre si, além de mudarem acervos, e realocarem os professores – sem se importar com as estruturas já estabelecidas em cada local, como por exemplo: as famílias dos docentes, as relações com as escolas públicas, as relações com a sociedade - para formar aquilo que eles (os autores da Lei) gostariam de chamar de “centros de excelência” e “massa crítica” (ZANARDI, 2012).

A ideia de unificar as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e as outras Faculdades não era nova, mas veio travestida nessa roupagem autoritária. Os docentes, estudantes e servidores das faculdades já tinham um pensamento de como poderiam unificar, visto que havia muitos problemas burocráticos a serem enfrentados enquanto faculdades isoladas e lhes faltava autonomia, mas afinal contava-se também com um movimento bastante recíproco de diálogo e informações entre os institutos, principalmente entre os cursos, isso sem falar em diversos programas e projetos de excelência. Porém, ao contrário do governo, todos compreendiam as dificuldades de tamanha transformação, e as complexidades de cada faculdade que viriam imbricadas, não que isso fosse propriamente dito um impedimento a culminação dessa ideia, mas eram questões encaradas como peculiaridades que precisavam ser refletidas, e debatidas, para levar efetivamente a uma ação de união dos institutos. Essas ações e debates acabaram não ocorrendo por conta da ditadura,

e isso é assinalado por Zanardi (2012), com base na análise de docentes depoentes que viveram esse momento histórico:

[...] Havia já uma tentativa, por parte dos professores, funcionários e alunos sobre a melhor maneira de se organizarem os Institutos Isolados (...). Entretanto, o momento político vivido na época era de Ditadura, período de ações coercivas impostas por meio da força e do medo. Este não era um tempo de liberdade de expressão ou de ação (ZANARDI, 2012, p.209).

E por fim, as complexidades de cada faculdade que não puderam ser pensadas e debatidas, mas permanecem até hoje, como elucida Corrêa (2006):

[...] A forma individualizada de faculdade permitiu aos Institutos uma variedade de organização, tanto no que se refere às questões acadêmicas quanto às administrativas, **que ainda pesam na configuração geral da UNESP e em seu funcionamento**. O modo centralizado de sua administração não esconde sua fragmentação, marca de suas origens (CORRÊA, 2006, p.15 – **grifos meus**).

Contudo, é preciso dar ênfase que essas medidas autoritárias não foram aceitas passivamente, pois mesmo com o decreto no Diário Oficial que estabelecia a transferência dos professores entre as faculdades para extinguir determinados cursos, os docentes e os cursos no geral, fizeram frente a essa medida, principalmente os cursos de Ciências Humanas, que para além de outros fatores compreendiam que a decisão de criar esses “centros de excelência” não poderia ser neutra, seria, pois, uma forma de vigiar os contestadores todos em um só lugar (ALEGRE, 2006 *apud* ZANARDI, 2012).

Apesar das resistências e lutas que surgiram, os autores da Lei obtiveram certa vitória, na medida em que conseguiram forçar essa forma de unificação dos institutos e transferir cursos e professores, mas a ideia de “centros de excelência” e “massa crítica” se provou um grande despautério, porque anos mais tarde foi necessário refazer as transferências e reabrir cursos. Dentre as possíveis causas, teria faltado uma visão ampla a respeito da docência e sua fundamentação, porque ao fecharem Cursos de Pedagogia e Departamentos de Educação nos *campis*, esqueceram-se completamente das outras licenciaturas das quais os professores transferidos eram responsáveis por ministrar disciplinas, como demonstra Zanardi (2012):<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Para obter mais detalhes a respeito do trânsito de professores na criação da UNESP, bem como os cursos foram fechados e posteriormente reabertos, ver Zanardi (2012) nas referências.

[...] A evidência de que não houve muita organização no ato de criação dos centros de excelência foi que havia o curso de Pedagogia em quase todas as unidades porque era necessário, pois existiam vários cursos de licenciatura nesses *campi* que necessitavam de professores para ministrarem as disciplinas da área de didática. Ao que parece a ideia era fazer com que os alunos que precisassem destas disciplinas pedagógicas se locomovessem para as unidades que tivessem o centro de excelência, isto é, fizessem uma parte de sua graduação em um *campus* e a outra parte em outro, o que, com o passar do tempo, provou ser inviável. Na prática foram os professores que acabaram se locomovendo diariamente para ministrar estas disciplinas nas suas unidades de origem. Isso abriu precedente para que, anos depois, fosse criado novamente um núcleo de Pedagogia nestas unidades e, em muitas delas, implantou-se um novo Departamento de Educação (ZANARDI, 2012, p. 244).

Assim dá-se início a história da UNESP, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) – a qual as faculdades isoladas estavam diretamente subordinadas – institui em 1969 a Coordenadoria do Ensino Superior do Estado de São Paulo (CESEP) que deveria gerir essas faculdades, e em 1975, a CESEP em colaboração com os diretores das faculdades pensavam novas formas de organização autônomas a Secretaria, o que poderia ser uma Federação ou Universidade, sendo aprovado a forma de Universidade, conforme está descrito no portal da UNESP (2018) de acesso público. É no ano de 1976, que acontece a unificação já avultada, por:

[...] determinação do então governador Paulo Egydio Martins, e de comum acordo com o Secretário da Educação, essas escolas deixaram o Cesep para assumir uma direção própria, na forma Universidade, uma autarquia submetida ao governo do Estado de São Paulo. De conformidade com a Lei 952 de 30 de janeiro de 1976, foi criada a Universidade Estadual Paulista que recebeu do governador o nome de "Júlio de Mesquita Filho", da qual passavam a fazer parte os Institutos Isolados (UNESP, 2018).

A princípio a universidade não tinha um estatuto, e no art. 3º da Lei nº 952/1976, constatamos que os seguintes institutos foram inicialmente incorporados, quais sejam: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, Assis, Franca, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro – que resistiu a imposição de unificar-se a UNICAMP, mas acabou sendo incorporada à UNESP - , São José do Rio Preto, bem como a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araraquara, a Faculdade de Odontologia de Araçatuba e de São José dos Campos, mais a Faculdade de Ciências Médicas e Biológicas de Botucatu, de Engenharia de Guaratinguetá, e por fim de Medicina Veterinária e Agronomia de Jaboticabal.

A sede da UNESP deveria ser no distrito de Ilha Solteira, no município de Pereira Barreto (parágrafo único – art. 1º/ Lei nº 952/1976), aonde seria instalado um câmpus com cursos que atendessem as necessidades regionais (art. 2º/ Lei nº 952/1976), mas a sede nunca ficou lá de fato<sup>18</sup>, e com o Estatuto em 1977, de provisoriamente na cidade de São Paulo, a sede por ali se instalou permanentemente. Segundo Dias (2006, p.39) o nome “Júlio de Mesquita Filho”, foi escolhido pelo governador para homenagear o jornalista e teórico da Educação Júlio de Mesquita Filho, o que pode também ter se configurado como uma estratégia política, haja vista que não poderiam citar o nome da universidade sem citar um dos nomes mais importantes da burguesia liberal do estado de São Paulo<sup>19</sup>.

Mas ao olhar para a UNESP nos dias atuais, podemos observar uma expansão que foi muito além dos 14 institutos que no passado estruturaram suas bases, sendo não somente Faculdades, como unidades auxiliares espalhadas em todo estado de São Paulo nas cidades de: Araçatuba, Araraquara, Assis, Bauru, Botucatu, Dracena, Franca, Guaratinguetá, Ilha Solteira, Itapeva, Jaboticabal, Marília, Ourinhos, Presidente Prudente, Registro, Rio Claro, Rosana, São João da Boa Vista, São José do Rio Preto, São José dos Campos, São Paulo, São Vicente, Sorocaba e Tupã. São 34 unidades, 11 complementares, e 3 colégios técnicos em Bauru, Guaratinguetá e Jaboticabal (UNESP, 2021). Especificamente sobre o Curso de Pedagogia, são as unidades de Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto que oferecem o curso em períodos variados e com focos de formação distintos entre si.

Na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, o Departamento de Educação estava antes dividido em Departamento de Ciências da Educação, Departamento de Didática e Departamento de Psicologia da Educação, sendo que o Departamento de Didática que era responsável pela licenciatura integrada ficou com Estrutura e Funcionamento do Ensino, enquanto que o Departamento de Ciências da Educação era responsável por abrigar um conjunto de docentes que desenvolviam ensino, pesquisa e extensão articulados a graduação do Curso de Pedagogia (FCLARAQ, 2018). No entanto, através da Resolução nº 94 de 05 de dezembro de 2019, ocorreu a fusão dos departamentos de Didática e Ciências da Educação – fusão

---

<sup>18</sup> Ver Zanardi (2012) e UNESP (2018) nas referências.

<sup>19</sup> Dias (2006) descreve com maiores detalhes sobre essas possibilidades e disputas políticas em sua pesquisa “UNESP: criação e reforma”, ver nas referências.

com prerrogativas neoliberais por ordem da reitoria, e que deveria ocorrer também nos demais câmpus - compondo o novo Departamento de Educação e dispondo que deveriam ser realizadas novas eleições para chefe e vice-chefe de departamento sem outras deliberações ou instruções.

Na Faculdade de Ciências da UNESP em Bauru, o Departamento de Educação é responsável pelo Curso de Pedagogia e por ministrar disciplinas na área de Educação para as demais licenciaturas no câmpus, como Ciências Biológicas, Ciências da Computação, Educação Física, Física, Matemática, Psicologia e Formação de Psicólogos e Química. O Curso Licenciatura em Pedagogia foi criado na faculdade de Bauru em 2002, e mesmo com todas as reestruturações e adequações realizadas de acordo com as normativas presentes (LDB, DCN e outros), manteve como eixo articulador/norteador no seu curso a Prática Pedagógica, que contempla discussões e reflexões acerca da formação de professores na Educação Infantil, Fundamental e Gestão Educacional. Segundo a faculdade (FC – BAURU, 2018) esta escolha se deu porque a Prática Pedagógica é:

[...] resultante das relações sociais que ocorrem na instituição escolar. A prática resulta da interação entre a escola e a sociedade, concretizando-se na forma de decisões, planos, ações e processos desenvolvidos no interior da escola (FC - BAURU, 2018)

Já a Faculdade de Filosofia e Ciências do câmpus de Marília, oferece o Curso de Pedagogia no período matutino e noturno, e, visa formar professores para atuação na Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos iniciais e na Gestão Educacional em uma perspectiva inclusiva (UNESP, 2021). Se distingue dos demais cursos pela composição de sua grade que está estruturada em núcleos, sendo um núcleo de estudos básicos e um núcleo de aprofundamentos que contempla três possibilidades, quais sejam: Educação Infantil, Educação Especial e Gestão Educacional.

A Faculdade de Ciência e Tecnologia da UNESP câmpus de Presidente Prudente, tem o Curso de Pedagogia oferecido pelo Departamento de Educação que também atende aos cursos de Educação Física, Física, Matemática e Química “priorizando a formação de professores com o oferecimento de 80 disciplinas pedagógicas” (FCT – P. PRUDENTE, 2014). O Curso de Pedagogia desta faculdade tem como diferencial uma sólida formação e estrutura curricular que está organizada com duração de 4 anos de formação para a docência na EI, EF – Anos Iniciais e um

ano adicional para formar o pedagogo/gestor educacional tanto em espaços escolares como em espaços não escolares, como por exemplo em instituições que desenvolvam algum tipo de atividade educativa (UNESP, 2021).

No câmpus da UNESP de Rio Claro, o Curso de Licenciatura em Pedagogia é oferecido pelo Departamento de Educação alocado no Instituto de Biociências. Neste câmpus, a antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro com a criação da UNESP foi a ela incorporada, e com o estatuto da UNESP passou a ser dividida em dois institutos: Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE) e Instituto de Biociências (IB), este último sendo responsável por sete departamentos, dentre eles o de Educação restando, portanto, os departamentos de Biologia, Bioquímica e Microbiologia, Botânica, Ecologia, Educação Física e Zoologia (UNESP, 2019).

O Curso de Pedagogia no câmpus de Rio Claro, é destinado a formação de licenciados tendo à docência como base obrigatória, com o objetivo formar pedagogos/as que atuem na docência da Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na organização “e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, por meio de uma sólida formação teórica, articulando teoria e prática” (UNESP, 2021), além de agirem também na produção e difusão de conhecimentos no campo da Educação, atitude impulsionada pelo curso considerando a integração do ensino, pesquisa e extensão articulando a formação inicial e continuada por projetos do Núcleo de Ensino da UNESP, de iniciação científica, de iniciação à docência, do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), bem como cursos, e projetos de extensão, voltados para a comunidade.

Por fim, no que diz respeito ao Curso de Licenciatura em Pedagogia no câmpus de São José do Rio Preto, esse já existia antes da incorporação que a UNESP fez da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da cidade, transformando-a em Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE). Atualmente, o Curso de Licenciatura em Pedagogia do câmpus oferece vagas no período noturno e os estágios são oferecidos já desde o primeiro semestre do curso no período diurno. O curso visa formar pedagogos para trabalharem na:

[...] educação infantil, em séries iniciais do ensino fundamental e na gestão do sistema de ensino como diretor, supervisor, orientador educacional ou coordenador pedagógico, em instituições públicas e privadas da área, capacitando-o para elaborar, organizar, coordenar ou executar projetos e atividades de natureza educativa (UNESP, p.167, 2021).

Encerrando, por conseguinte, o breve histórico das universidades estaduais públicas paulistas e seus respectivos Cursos de Pedagogia, no próximo capítulo buscar-se-á compreender qual(is) a(s) origem(ns), estrutura e o sentido da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como os avanços e entraves que se observaram após sua publicação.

#### **4. A LEI 10.639 DE 2003 E AS DIRETRIZES: TRAJETÓRIA, PROPOSIÇÕES, AVANÇOS E ENTRAVES**

Nesse ano, a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que institui a obrigatoriedade da temática de “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no currículo oficial da Rede Ensino, e estabelece suas respectivas Diretrizes, completa dezoito anos de sua criação e promulgação. Desde então inúmeros trabalhos (SOUZA, 2009; LOPES, 2010; OLIVEIRA, 2010; VIEIRA, 2011; ARRUDA, 2013; SOUZA, 2014; VIEIRA; MEDEIROS, 2021; SILVA, 2021) buscam examinar o que se tem realizado a partir da Lei, quais avanços e desafios estão sendo encontrados em sua implementação no Ensino Básico, bem como quais ações estão sendo tomadas no Ensino Superior – levando, nesse caso, sempre em consideração o respeito a autonomia das universidades - para que ocorra a formação de professores inclusiva, com conteúdos relacionados a Educação Étnico-Racial, bem como aos afrodescendentes.

Este capítulo visa contribuir com um histórico da longa trajetória de conscientizações, lutas e reivindicações que ocorreram para que fossem formuladas políticas educacionais no campo do currículo, – especificamente a Lei e suas Diretrizes – que versassem sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana. Logo após, esmiuçarei a Lei 10.639/03, a Lei 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, discutindo seu teor, seus conceitos e proposições. Por último, mediante o diálogo com os estudos de alguns autores, descrevo entraves e avanços que transcorreram com a publicação da supracitada Lei e as Diretrizes.

##### **4.1 O Movimento Negro: centralidade da Educação e a origem da Lei 10.639/03**

A Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, constitui-se como uma parte das políticas de reparações históricas<sup>20</sup> ao povo negro brasileiro, bem como uma

---

<sup>20</sup> Refiro-me as Políticas de Reparções e Reconhecimento que formam os Programas de Ações Afirmativas que são os “conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória” (BRASIL, 2003).

conquista do Movimento Negro do Brasil (MN ou MNB). Entretanto para se chegar a esse patamar foram necessários ao menos um século inteiro de reivindicações e lutas do próprio Movimento Negro, levando-os a serem reconhecidos como um dos povos principais que construíram a base da sociedade brasileira<sup>21</sup>, principiando assim na Educação Escolar a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana, além de possibilitar a reeducação das relações étnico-raciais.

Ao ampliarmos o foco de observação podemos notar que a luta e a resistência do povo negro data até mesmo antes da chegada dos africanos/as diaspóricos neste país, nas quais distintos povos africanos batalharam contra a colonização dos europeus, resistiram (e muitos rebelaram-se e morreram) durante o tráfico em navios negreiros, isso sem pensar nas infindáveis vidas negras que foram assassinadas resistindo ao longo de toda escravidão e na luta pela sobrevivência e liberdade<sup>22</sup>. Forçados a escravidão neste país, encontraram meios de resistir realizando revoltas, formações de quilombos, por meio de diferentes produções como as danças, a culinária, as tecnologias com relação à agricultura e mineração, a medicina, a religiosidade e demais coisas.

Todavia, sobre os registros referentes as reivindicações nos aspectos educacionais, pode-se ter um marco, ou, um campo fértil desde da década de 1950, quando o Movimento Negro passou a buscar o acesso para além do ensino fundamental, buscando também o ensino médio e superior (VIEIRA, 2009), mas as lutas para terem reconhecimento e garantia de direitos sociais, políticos e econômicos transcorreram ao longo do século XX. De outra perspectiva, autores como Vieira e Medeiros (2014), localizam o período após a Segunda Guerra Mundial, a então chamada “Era de Ouro” do capitalismo, mais especificamente nos anos de 1940 a 1980, como momento de inauguração de “novas formas de movimentação e de mobilização dos sujeitos sociais”, incluindo, portanto, o MN e as suas reivindicações

---

<sup>21</sup> Estima-se que seis a dez milhões de africanas e africanos de diferentes povos foram escravizados – tendo cinco países principais: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe – e, foram trazidos a força para o Brasil até a falsa abolição da escravatura no país (GALEANO, 1981 apud SOUZA, 2009; ANDRÉ, 2008 apud SOUZA, 2014).

<sup>22</sup> Há várias fontes que podem ser consultadas quanto a resistência dos/as africanos/as diaspóricos/as e povo negro brasileiro, tanto em livros como filmes, artigos científicos, revistas e/ou documentários. Indico como uma introdução razoável ao tema, um documentário bastante conhecido chamado “A Rota do Escravo – A Alma da Resistência” produzido pela UNESCO.

educacionais. Embora não seja objetivo de Vieira e Medeiros (2014) a análise histórica do Movimento Negro do Brasil, os pesquisadores destacam que:

[...] Os movimentos sociais pautados nas questões de raça, de gênero e de sexualidade e outros grupos sociais compareceram à cena política com reivindicações distintas. Os tempos foram de ampliação dos direitos civis e, no limite, de questionamento da ordem posta. **Naquele período, debates acerca do racismo, do sexismo e outros emergiram das margens, buscando legitimar-se e, ao fazê-lo, desestabilizando ordens vigentes e o status quo.** Tempos de revoltas, rebeliões e rupturas. (VIEIRA; MEDEIROS, 2014, p.133 – **grifos meus**).

No entanto, é preciso sublinhar que entre 1940 e 1980, o período que os autores enfatizam, no Brasil, foi dado um golpe pelos militares e instaurado um regime de censura e autoritarismo, e assim como os demais movimentos sociais, o MNB não estava à parte desse período, e sofreram deste modo perseguições, além de serem considerados subversivos, e em diversos outros casos, chamados de “impatrióticos”. Sobre a retração do MN na Ditadura Militar, Vieira (2009), demonstra que nesse momento os militares utilizavam do Mito da Democracia Racial<sup>23</sup> como peça fundamental de suas propagandas oficiais chamando os militantes do MN de impatrióticos e racistas. Esse discurso teve início nos anos de 1950, quando:

[...] um Projeto das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, foi desenvolvido sobre as relações entre negros e brancos por renomados intelectuais da época. Podemos citar o livro *Casa-Grande e Senzala*, publicado em 1933, pelo sociólogo Gilberto Freyre, também contribuiu para interpretar e divulgar o mito da democracia racial. Afirmava ele que, no Brasil, as três raças (índio, negro e o branco) formadoras da nossa sociedade conviviam, desde a escravidão, de maneira mais amistosa, quando comparadas com outras sociedades multirraciais e/ou de colonizações escravistas existentes no mundo. Essa visão harmônica foi amplamente divulgada e influenciou a escolha do Brasil para realização da pesquisa. (VIEIRA, 2009, p. 31- grifos da autora).

Além do Mito da Democracia Racial, Vieira (2009) também aponta que outro motivo para a retração do MN no país, seria que “os negros ativistas não apostavam suas militâncias nas lutas antirracismo, mas na luta de classes, através da atuação nos sindicatos e partidos de esquerda” (VIEIRA, 2009, p.30). Todavia, isso não significou inatividade do Movimento Negro, pois justamente nesse período surgem

---

<sup>23</sup> Corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial (entre negros e brancos) e as discriminações raciais perpetradas contra os negros no Brasil. Mais informações em Vieira (2009), nas referências.

diversas organizações sociais do mesmo, voltadas para atividades educativas, acontecendo:

[...] inicialmente em São Paulo, importante centro industrial, e depois Rio de Janeiro, capital do país e referência política na época, (...) modificando sua atuação política, criando uma nova ideologia e afirmação social, a identificação da negritude (VIEIRA, 2009, p. 30).

Dentre as atividades educativas e a luta política para redemocratização, vemos surgir em 1978 o Movimento Negro Unificado (MNU), movimento de caráter nacional, que tinha como objetivo de combater o racismo, e, lutar a favor de uma sociedade mais justa e igualitária. O MNU, surgiu inspirado na Frente Negra <sup>24</sup> (FN), porém eles distinguiam em diversos pontos, dentre eles o MNU não considerava o negro como culpado de situação econômica e seu discurso era bastante contestador da ordem vigente, denunciando o Mito da Democracia Racial até então presente na sociedade brasileira (VIEIRA, 2009), e que permanece no imaginário de muitas pessoas (inclusive e principalmente uma parte dos educadores) até o momento atual.

É interessante perceber que muitos intelectuais contrários à ditadura não estavam separados desse imaginário do Mito da Democracia Racial. Efetivamente, não se pode negar que a partir desses intelectuais tenha se dado início a um movimento de denúncia e crítica ao regime militar e a Educação tecnicista vigente, bem como críticas as teorias da Educação que acabavam por reproduzir o *status quo* e conseqüentemente as relações de classe e de dominação, entretanto, tais críticas e reestruturações teórico-práticas por estarem inseridas nesse imaginário pareciam não abarcar uma Educação que tenha os interesses do povo negro, já que a cultura negra, bem como a indígena, devido ao racismo estrutural e científico poderiam estar alocados enquanto conhecimentos da cultura popular nesse período, desconsiderando toda sorte de conhecimentos e tecnologias sistematizados ao longo de séculos por estes povos. Não por um acaso, o Movimento Negro Unificado, centraliza:

[...] a intervenção no campo educacional, reivindicando uma educação voltada para os interesses do povo negro e de todos os oprimidos. Dessa forma, o **Movimento Negro Unificado, juntamente com outros movimentos sociais espalhados pelo Brasil, levantou a bandeira de**

---

<sup>24</sup> A Frente Negra, foi fundada por um intelectual negro, seu nome era Arlindo Veiga dos Santos, em 1931, e buscava a união política e social das pessoas negras. Para mais informações ver Vieira (2009) nas referências.

**defesa da inclusão de conteúdos programáticos referentes a História da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos das escolas** (VIEIRA, 2009, p. 33 – grifos meus).

Com a abertura democrática, inicia-se décadas de extremos avanços para o Movimento Negro, haja vista que o poder público começa a responder as reivindicações e importantes estudos com recorte de raça e educação – que já vinham sendo realizados nas décadas de 70 e 80 - começam a se consolidar, reunindo denúncias que confirmavam a disparidade entre negros e brancos nos indicadores educacionais (VIEIRA, 2009). Buscando modificar essa situação, o Movimento Negro insere-se em distintos e variados espaços de poder, inclusive na esfera partidária, conforme elucida Vieira (2009):

[...] quando foram realizadas as primeiras eleições para o Congresso Nacional e os governos estaduais. Em 1988, foram eleitos, para compor a Assembleia Nacional Constituinte, alguns deputados federais, Carlos Alberto de Oliveira (Cáo) PDT/RJ, Benedita da Silva PT/RJ e Paulo Paim PT/RS, seguindo o caminho aberto por Abdias do Nascimento, senador do PDT/RJ. (VIEIRA, 2009, p. 34).

Além da participação na esfera partidária e em propostas para a elaboração da Constituição Federal de 1988 em que o racismo é colocado como um crime inafiançável e imprescritível, o Movimento Negro, nos anos que seguiram, realizaram uma série de estudos, eventos, congressos<sup>25</sup>, que não só denunciaram a situação educacional da população negra, como evidenciaram produções teóricas sobre/de pessoas negras, e destacaram a Educação como elemento central de mobilização, sendo compreendida dentro da concepção na qual é a base sobre a qual se estrutura a forma de pensar e agir de um povo (VIEIRA, 2009).

A extensa trajetória de estudos, pesquisas, debates, denúncias e propostas do Movimento Negro contribuiu para a implementação de Programa de Ações Afirmativas em outras instâncias do governo federal, e posteriormente, para a criação da Lei 10.639 de 2003 que trata sobre a obrigatoriedade da temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo oficial da Rede de Ensino e suas respectivas

---

<sup>25</sup> Refiro-me aos seguintes eventos: “I e II Encontros Nacionais sobre a Realidade do Negro e a Educação” em 1984 e 1985, Convenção Nacional “O Negro e a Constituinte” em 1986, “*African National Congress* (ANC)”, “VII Encontro dos Negros do Norte e do Nordeste” em 1987, “Seminário Discriminação dos Negros” também no ano de 1987, “Encontro de Docentes, Pesquisadores e Pós-graduandos Negros” em 1989 e a “A Marcha Zumbi dos Palmares – Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida” em 1995. Uma análise mais abrangente pode ser encontrada em Vieira (2009) nas referências.

Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-Raciais, que será explorada com detalhes mais adiante.

Ademais, a trajetória do MN contribuiu para a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, e a criação em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)<sup>26</sup> realizada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), que reuniria nessa última a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação Indígena e a Diversidade Étnico-Racial.

#### **4.2 A Lei 10.639/03, a Lei 11.645/08 e as DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**

A Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003<sup>27</sup>, altera a LDB nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da “História e Cultura Afro-Brasileira”, estando estruturada da seguinte forma:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre 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.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (BRASIL, 2003)

---

<sup>26</sup> Dentre os diversos retrocessos vivenciados no governo atual, um deles foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) por meio do Decreto nº 9.465 de 02 de janeiro de 2019. A extinção da SEPPIR também esteve em pauta, no ano de 2018, porém, por meio de atos do Movimento Negro, tal situação pode ser adiada, embora exista inúmeras maneiras de extinguir uma Secretaria, dentre elas a falta de verbas e constante precarização.

<sup>27</sup> É pertinente observar que a Lei foi promulgada no ano de 2003, alterando a LDB 9.394/96, porém, como foi demonstrado anteriormente a centralidade da Educação para o Movimento Negro e suas ações no sentido da Educação, advinham de muito antes do período da própria CF 1988 e da LDB/96, o que traz à tona o questionamento se existia uma real abertura para o MN nos governos anteriores, e por quais motivos (econômicos, políticos e sociais) projetos semelhantes ao da Lei, assim como a própria Lei, não haviam sido criados e/ou aprovados anteriormente.

A Lei contava ainda com o § 3º no Art. 26-A, e o Art. 79-A que foram vetados. O § 3º indicava que as disciplinas “História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei” (BRASIL, 2003), no entanto, teria sido vetado por ir contra o respeito as características regionais e locais estabelecidas pela Constituição de 1988 e a LDB de 1996. Já o Art. 79-A, tratava sobre cursos de capacitação dos professores que deveriam “contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria” (BRASIL, 2003), e teria sido vetado também por ir contra a LDB que não preceitua ou disciplina cursos de capacitação para os professores em seus artigos.

No ano de 2008, uma grande confusão teria se instaurado na tentativa de compreender se a Lei 10.639/03 teria passado por uma alteração no Art.26-A por meio da Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece a obrigatoriedade da história e cultura indígena nos currículos oficiais, ou, se a Lei 10.639/03 fora descartada em sua totalidade. O que parece ter sucedido de fato foi que o texto da Lei 11.645/08 estaria estruturado de uma maneira muito ambígua, deixando a dúvida se alteração estaria ocorrendo no Art. 26-A da LDB de 1996, ou no Art. 26-A da Lei 10.639, ou mesmo de ambas. Contudo, ao analisar o texto da Lei, compreendo que se altera o Art.26-A de ambas, visto que em verdade o Art. 26-A foi incluído na LDB pela promulgação da própria Lei 10.639/03. E, ressalto ainda que as alterações seriam somente no Art. 26-A, não modificando o Art. 79-B, sendo um questionamento também realizado naquele ano.

Para melhor apreensão do descrito acima, transcrevo na íntegra o texto da Lei 11.645/08:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar,

em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2008 – grifos dos autores).

Revelo que enquanto pesquisadora durante os anos de graduação tive pouco conhecimento da Lei 11.645 de 2008, na qual essa era reconhecida e comentada em raras oportunidades com/entre os colegas de curso na época. No entanto, com a Lei 10.639/2003, foi uma situação distinta, pois, tivemos contato com o texto da Lei e discussões em sala de aula elaboradas a partir da leitura de estudos/artigos que comentavam a mesma. Consequentemente, investigar e ponderar sobre a Lei 11.645/08 só foi viável durante essa pesquisa, constituindo-se genuinamente como uma exploração e aprofundamento de saberes quanto a temática das relações étnico-raciais.

Todavia, antes da promulgação da Lei 11.645 de 2008 e as alterações subsequentes, foi publicada a Resolução nº 01, de 17 de junho de 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, em consonância com a Lei 10.639 de 2003, tais diretrizes inspiraram as ideias que deram base para essa pesquisa, e por esse motivo, será analisado seu texto a seguir.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, está estruturada da seguinte forma: Apresentação do MEC, Apresentação do SEPPIR, as Diretrizes, A Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, e a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Na Apresentação do Ministério da Educação, pretende-se demonstrar quais ações o próprio Ministério está comprometendo-se a realizar para ficar em conformidade com as pautas de políticas de ações afirmativas adotadas pelo governo federal, e nesse sentido, faz um breve relato de como o modelo de Educação no Brasil vem sendo excludente para milhões de brasileiros, e, que com a criação da SECAD, iniciou-se os primeiros passos para enfrentar essas injustiças educacionais (BRASIL, 2004).

Na Apresentação do SEPPIR, efetua-se logo nos primeiros parágrafos um resgate histórico de como o Brasil, sempre teve uma postura permissiva e passiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-brasileira descendente até os dias atuais (BRASIL, 2004). Nessa apresentação, localiza-se

também uma breve explicação do que se entende por Educação e do papel da escola dentro da sociedade, sendo:

[...] **um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo** e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, **a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade** e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (BRASIL, 2004, p. 07 – grifos meus).

Ou seja, procura-se conceber a Educação enquanto transformadora do povo, gestora de ações voltadas para a inclusão e o respeito das diferenças na sociedade, e, para a superação de atitudes que alimentam as estruturas de discriminações raciais, questões há muito tempo já expostas pelo próprio Movimento Negro ao reivindicar a centralidade da Educação (mas não somente ela) como uma das principais “ferramentas” para a superação do racismo. Posto isso, no próprio texto, são apresentados também dados que explanam o quadro das desigualdades raciais dentro da Educação naquele ano (em 2004), nas quais:

[...] pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação (BRASIL, 2004, p. 7-8).

Destarte, os dados evidenciam as necessidades de políticas específicas para a modificação/reversão desse quadro, e dentre tais políticas se afirmam a Lei 10.639/03 e as Diretrizes.

Já no escrito sobre as Diretrizes, encontra-se um documento completo, pois a partir de questionários encaminhados a população sobre a formulação das Diretrizes, obtiveram-se um panorama de dúvidas e dificuldades que precisavam serem tratadas antes de conduzirem questões normativas (BRASIL, 2004). Assim, encontra-se no texto as seguintes subdivisões: “Relatório”: descrição de quais leis e propósitos o parecer visa atender, bem como o público ao qual se destina consistindo em administradores de sistemas de ensino a todo cidadão comprometido com a Educação dos brasileiros (BRASIL, 2004). Seguido por “Questões Introdutórias”: na qual define-se que o parecer busca oferecer uma resposta na área de Educação à demanda da população afrodescendente, e neste sentido propõe:

[...] A divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p.10).

Em seguida na subdivisão “Políticas de Reparações, Reconhecimento e Valorização das Ações Afirmativas”, entende-se que as “políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar” (BRASIL, 2004, p. 11). Logo em “Educação das Relações Étnico-Raciais”, contempla-se uma série de elucidações quanto a conceitos importantes delineados ao longo do parecer (como o conceito de relações étnico-raciais, que representa a reeducação das relações entre negros e brancos na resolução), bem como explicita-se uma série de complexidades e equívocos, como por exemplo, o pensamento de que o racismo, o Mito da Democracia Racial e a ideologia do branqueamento só atingiriam os negros, quando de fato consistindo esses em:

[...] processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social (BRASIL, 2004, p. 16).

Ao passo que em “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações”, encontra-se dispostos princípios para serem referências, dentre outros possíveis, para garantir que todos se vejam incluídos na Educação, sem negar seu pertencimento étnico-racial.

Por fim, em “Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação”, especifica-se que as DCN “não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário” (BRASIL, 2004, p. 26). Encerrando de tal modo as subdivisões do relatório em “Voto da Comissão”, e, “Decisão do Conselho Pleno” chegando, finalmente, à Resolução/Parecer CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004.

A Resolução que institui as DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais, é composta por nove artigos, logo no primeiro artigo encontra-se:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, **em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.**

§ 1º **As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes,** nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (BRASIL, 2004, p. 31 – grifos meus).

Deriva dessas normativas, o empenho para descobrir como se desenvolveram as questões e temáticas da Educação Étnico-Racial, e/ou, que dizem respeito aos afrodescendentes, a partir da Lei 10.639/03 em cursos de formação inicial nas Instituições de Ensino Superior, em especial, nos Cursos de Pedagogia das Universidades Estaduais Públicas Paulistas. Seguidamente, no Art. 2º é descrito as metas e os objetivos das DCN, no Art. 3º como a Educação das Relações Étnico-Raciais será desenvolvida, e, no quarto artigo (Art. 4º) os canais de comunicação na busca por subsídios e trocas de experiências relacionadas a planos institucionais e projetos políticos pedagógicos. Já no quinto artigo (Art. 5º), é abordado a garantia de direitos e a correção de posturas que impliquem discriminação ou desrespeito, enquanto que no sexto artigo (Art. 6º) fala dos órgãos colegiados, no sétimo artigo (Art. 7º) da elaboração dos livros e materiais didáticos, no oitavo artigo (Art.8º) a divulgação do parecer e dos êxitos e dificuldades do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais, e finalmente, no nono artigo (Art. 9º) da data em que a resolução entra em vigor, revogando as disposições contrárias (BRASIL, 2004).

Encerrado o exame das Leis, as Diretrizes e a Resolução, investigo no tópico adiante, o que se tem visto de avanços ou entraves sobre a Lei 10.639/03 e as DCN, como inserção inicial aos objetivos desta pesquisa.

#### **4.3 Avanços e entraves sobre a Lei 10.639/03 e as DCN**

Situadas a Lei 10.639/03 e suas respectivas Diretrizes, quais avanços foram observados no trabalho com Lei? Quais entraves foram ocasionados diante desse

trabalho? Para responder a esses questionamentos realizei um diálogo com diversas pesquisas efetivadas por autores que detiveram suas investigações - dentre uma infinidade de recortes plausíveis - em uma comunidade quilombola, e, uma escola pública do sul com pais, alunos e professores (SOUZA, 2009), em escolas estaduais fluminenses (OLIVEIRA, 2010), na análise de um projeto contínuo, sistemático e interdisciplinar de desenvolvimento da Lei 10.639/03 em uma escola em comparação a ações pontuais de outra escola, ambas localizadas na rede municipal da cidade de São Paulo (LOPES, 2010).

Igualmente realizei o diálogo com autores que analisaram sobre a formação continuada de professores em História e Cultura Africana e na Lei 10.639/03 no município de Goiânia (VIEIRA, 2011), a inclusão do tema História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar de escolas estaduais da zona norte da capital paulista ao mesmo tempo em que analisava a formação dos professores na temática pela Diretoria de Ensino (ARRUDA, 2013), encerrando, com autores que não menos importantes, fundamentados nos pressupostos do materialismo histórico dialético desempenharam uma averiguação de saberes mobilizados por professores formadores, em formação inicial e em formação continuada para reflexão e propostas de aplicação da Lei (SOUZA, 2014).

Tendo como ponto de partida esses trabalhos, obtive um arcabouço teórico que permitiu levantar respostas razoáveis as perguntas situadas anteriormente a respeito da Lei 10.639/03 e suas respectivas Diretrizes. Então, em linhas gerais, pode-se dizer que poucos anos após a promulgação da Lei e as Diretrizes, - especificamente de seis a sete anos – os principais entraves com relação ao desenvolvimento da Lei, eram o Mito da Democracia Racial e por conseguinte a ausência de consciência quanto ao pertencimento étnico-racial, aliando-se também uma pedagogia disposta como tradicional (SOUZA, 2009), assim como uma concepção racista no currículo e sistema educacional, incluindo ainda neste caso o racismo religioso no currículo (OLIVEIRA, 2010).

Ademais, outros entraves constatados, - passados de nove a onze anos da Lei 10.639/03 e as Diretrizes – foram a negligência quanto a formação continuada (por parte do Estado e Município) de professores com relação a capacitação para inclusão dos conteúdos da Lei nos currículos das disciplinas (LOPES, 2010), a disputa de poder nos currículos (VIEIRA, 2011), as ações pontuais, resistência dos professores em “multiplicarem” os aprendizados por deterem visões estereotipadas da temática e

contrariedade quanto a obrigatoriedade da Lei (ARRUDA, 2013), e ainda, voltado para a Educação Superior, o ensino etnocêntrico que tende a valorizar as raízes europeias, um corpo de professores universitários conservadores, e a ausência de uma qualificação crítica com relação a temática étnico-racial na formação inicial, impossibilitando sua aplicabilidade na rede de ensino (SOUZA, 2014).

Nesse hiato, nota-se, porém, que com a publicação da Lei 10.639/03 e as Diretrizes, houve avanços expressivos ao ocorrerem articulações entre o Movimento Negro e a Universidade, saindo da fase da denúncia para a produção de conhecimento que fosse gerador de mudanças significativas (VIEIRA, 2011), ou, ao serem visíveis a formação de professores sobre a temática com outros movimentos para além da escola (ARRUDA, 2013), e até mesmo com propostas - no desenvolvimento de trabalhos acadêmicos - que acabaram por cumprir papéis formativos (de maneira explícita ou implicitamente) no contexto da Lei tanto na Educação Superior (SOUZA, 2014) quanto na Educação Básica (SOUZA, 2009; LOPES, 2010; SOUZA, 2014).

Por intermédio dessas pesquisas, entende-se que existe muito trabalho há ser concretizado para que a Lei 10.639/03 e suas DCN sejam de fato implementadas, isto, porém, significa ao mesmo tempo uma luta contínua contra a discriminação racial na sociedade, e, na Educação. Tal argumento, permite que os entraves enumerados sejam tidos como norteadores de distintos caminhos que servirão para alimentar as reflexões, a produção de conhecimento, e, as práticas que visem a superação das estruturas racistas.

Posto isso, para além dos diálogos com os estudos desses autores, no próximo capítulo procurei investigar como a Lei e as DCN são trabalhadas nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, ou seja, nos cursos de formação inicial, por meio do estudo dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das Universidades Públicas Estaduais Paulistas.

## 5. A LEI SAINDO DO PAPEL: COMO OS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA TRABALHAM A LEI 10.639/03 EM SEUS PPP

No capítulo a seguir procurei investigar como os cursos de Licenciatura em Pedagogia das universidades estaduais paulistas trabalham a Lei 10.639/03 e suas Diretrizes em seus Projetos Políticos Pedagógicos. Para tanto, num primeiro momento tracei os objetivos que nortearam a pesquisa, e, seus aspectos metodológicos tendo escolhido a pesquisa documental e bibliográfica como uma rota possível, dentre tantas outras, para efetivação desse estudo.

Em seguida, explorei o conceito por trás de “Projeto Político Pedagógico”, e o que os projetos das universidades significam para o estudo enquanto documentos a serem analisados, assim como declaro quais foram os PPP eleitos e as razões alicerçaram esse processo de escolhas. Já finalizando capítulo, busquei salientar o que os dados coletados a partir das análises dos Projetos Políticos Pedagógicos indicam sobre como tem se desenvolvido o trabalho com a Lei 10.639/03 e as DCN nos Cursos de Pedagogia.

### 5.1 Objetivos da pesquisa e os aspectos metodológicos

Com o intuito de explorar o desenvolvimento do tema da Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na formação de professores, esse trabalho foi estruturado com os seguintes objetivos iniciais:

#### Quadro 3 – OBJETIVOS DA PESQUISA

OBJETIVOS DA PESQUISA	
Objetivo Geral	Objetivos Específicos
Compreender quais leis e/ou políticas públicas, além da Lei 10.639/03, dão suporte legislativo para o desenvolvimento de trabalhos que caminhem dentro da temática na educação superior? De fato as	<p>a) Contextualizar como as universidades estaduais paulistas, USP, UNESP e UNICAMP, dispõem a questão étnico-racial na sua estrutura curricular.</p> <p>b) Verificar se o trabalho com a temática não foi delegada apenas à pesquisa ou</p>

<p>Diretrizes têm se efetivado nas IES? E, nas universidades paulistas estaduais, como tem sido realizada a abordagem do tema? Será que foi delegada exclusivamente a pesquisa e/ou extensão o desenvolvimento do mesmo?</p>	<p>extensão, elementos dos quais que se constituem como tripé indissociável das universidades públicas</p> <p>c) Analisar a partir do projeto político pedagógico (PPP) - ou ademais documentos indispensáveis a esta análise - como o tema é desenvolvido nos Cursos de Pedagogia destas universidades, e quais são os fatores limitantes do mesmo.</p>
--	--

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados do projeto de pesquisa inicial (2020), 2021.

E no intento de responder a tais questionamentos, pensando em meios que pudessem abranger todo o processo, constituiu-se a investigação qualitativa, exploratória, de análise documental e bibliográfica. Por investigação, ou pesquisa, entende-se, a possibilidade de confrontar dados e evidências a respeito de um determinado assunto, unindo ação e pensamento de uma pessoa (ou grupo) no esforço de elaborar conhecimento sobre aspectos da realidade (LÜDKE; ANDRÉ, 2014).

Entende-se também que essa pesquisa é qualitativa por ser acentuadamente descritiva, fundamentar seu interesse no processo (não somente no resultado), e a análise de dados tende a ser indutiva construindo um quadro à medida que se recolhem e examinam as partes, tendo o significado uma grande importância ao longo de todo o processo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.47-51). Soma-se a isso a ideia de ser um estudo exploratório, que visa um primeiro contato com a temática da cultura Afro-Brasileira e Africana nas Instituições de Ensino Superior, ou seja, que busca uma visão geral e do tipo aproximativo acerca de como esse tema é trabalhado na formação de professores na Educação Superior (GIL, 2008, p.27).

Entretanto, ao contrário do que possa parecer a escolha desses processos foi feita de maneira intencional e sistemática a partir do próprio problema de pesquisa. Uma análise de aspecto exploratório seria a melhor opção não só pela curiosidade em relação a abordagem do tema na formação de professores, ou seja, a visão geral e do tipo aproximativo, como também por ser flexível permitindo a modificação de

conceitos e ideias, e, a formulação hipóteses para estudos posteriores (GIL, 2008), não encerrando a pesquisa em si mesma.

Logo, a análise e/ou pesquisa documental e bibliográfica foram eleitas para construir o quadro geral desse estudo. Geralmente, tais pesquisas são utilizadas para embasar um estudo maior, como um estudo de caso, isso porque no caso da pesquisa documental ela permite acrescentar a dimensão do tempo ao social (CELLARD, 2008, p.295), e ratifica informações obtidas (LÜDKE; ANDRÉ, 2014), mas por esse trabalho ter caráter exploratório, a análise documental torna-se uma técnica para coleta de dados que indica problemas que devem ser melhor explorados por outras técnicas (LÜDKE; ANDRÉ, 2014), enquanto que a análise bibliográfica permite a construção e a ampliação de um arcabouço teórico a respeito do que foi dito sobre o problema de pesquisa ou hipótese inicialmente levantadas por outros pesquisadores do mesmo tema.

A análise documental e a bibliográfica são distintas, porém são muito próximas entre si por terem o documento como objeto de investigação, entretanto a principal diferença entre as duas pesquisas, reside na natureza das fontes, conforme explicam os autores:

[...] a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6).

Ademais, é importante destacar que o conceito de documento vai muito além de textos escritos ou impressos, podendo ser desde materiais iconográficos e cinematográficos, e/ou até mesmo qualquer informação fixada em um suporte (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Todavia, para o desenvolvimento da pesquisa optou-se pelos documentos escritos, especificamente arquivos públicos, que compreende comumente os arquivos governamentais (escolares, municipais, estaduais) do estado civil, ou de natureza jurídica (CELLARD, 2008), neste caso os Projetos Políticos Pedagógicos que são disponibilizados para consulta no site das universidades.

Por serem públicos os PPP das universidades, não implicam necessariamente uma acessibilidade, porque a análise dos mesmos pressupõe uma série de

características dentre elas o acesso à internet - no caso de a consulta ser por site e não houver meios de pedir o acesso presencialmente -, e, ter o mínimo de conhecimento da linguagem científica e da estrutura de uma universidade para apreensão dos conteúdos elaborados no documento. No que diz respeito ao acesso à internet, é válido salientar que os documentos estão também sujeitos a intempéries, como: queda da internet, atualização de site, retirada e atualização dos documentos, dentre outras situações técnicas.

A atualização (ou queda) em uma das seções de site, ocorreu na aquisição de um dos projetos, no qual não foi possível ter o acesso a um dos PPP, isso já tendo verificado que não era falha na internet, e, sim um problema no site da universidade. Tal verificação foi constatada por meio de solicitações para que outras pessoas tentassem entrar na seção requerida de acesso ao projeto, e essas pessoas relataram a mesma dificuldade. Por fim, a solução foi encontrada por meio do contato com uma professora que tratou de imediato sobre o problema com a universidade que realizou a correção no site posteriormente.

Foram mencionadas as questões acima para demonstrar que todas as pesquisas estão sujeitas a riscos, e neste sentido a análise documental não está aquém deles, sendo necessária uma previsão de tais circunstâncias no calendário de desenvolvimento da investigação. Mesmo assim a pesquisa documental permanece uma das mais acessíveis, pois os custos da mesma são baixos (LÜDKE; ANDRÉ, 2014), e, às vezes nulos. Em seguida, será abordado o conceito de Projeto Político Pedagógico, bem como os projetos escolhidos de cada uma das universidades estaduais públicas.

## **5.2 O conceito de Projeto Político Pedagógico e os projetos eleitos**

O que é um Projeto Político Pedagógico? Qual seu significado e finalidade dentro do curso de uma universidade pública? Segundo Felício (2010, p. 146), “Projeto é um *“projétil”*, algo que se lança para frente”, é um documento que estabelece os princípios e diretrizes da instituição, sendo também um plano que regulamenta a organização das atividades e as propostas de avaliação, e que deve ser construído coletivamente. O projeto estabelece as bases da ação educativa, sendo entendido como um processo, que conforme explica a autora:

[...] Entendido como sistematização, nunca definitiva, o Projeto Político-Pedagógico caracteriza-se como um processo que se aperfeiçoa e se concretiza no próprio desenvolvimento do cotidiano educacional, definindo, por assim dizer, claramente, o tipo de ação educativa que se quer realizar (FELÍCIO, 2010, p. 147).

A partir de “a ação educativa”, fica evidente que o significado da palavra “Pedagógico”, dispõe-se como as ações educativas necessárias para o cumprimento do que foi disposto no projeto, da intencionalidade pedagógica para efetivar aquilo que está sendo proposto pela instituição, ou melhor dizendo, pelos que compõem e dão vida a instituição.

Já a palavra “Político” gerou e continua a gerar até os dias atuais uma série de discussões, nem sempre férteis, sobretudo em governos conservadores, que desfazendo-se de uma conceituação e trabalho intelectual necessários, chegaram a considerar o uso dessa palavra como uma “doutrinação pedagógica”, uma arte do “partidarismo educacional”, ou até mesmo uma explícita comunicação de um plano de “comunismo pedagógico”<sup>28</sup>.

Saindo dessa simplificação, sabe-se que toda prática educativa tem sua dimensão política por envolver a apropriação dos instrumentos culturais, por potencializar (ou despotencializar) a prática política dos não-antagônicos, e por estar integrada enquanto modalidade a prática social (SAVIANI, 1999). Mas, pode-se compreender o conceito de “Político”, nesse estudo, como aquilo que:

[...] diz respeito à arte e à ciência de governar. Ele **prevê e dá uma direção à gestão da instituição educacional e deve contar com um processo de envolvimento de todos os profissionais, dos diferentes segmentos da instituição de ensino**, nas decisões que define os princípios e as ações desenvolvidas em função dos objetivos propostos e esperados por tal instituição (FELÍCIO, 2010, p. 147- **grifos meus**).

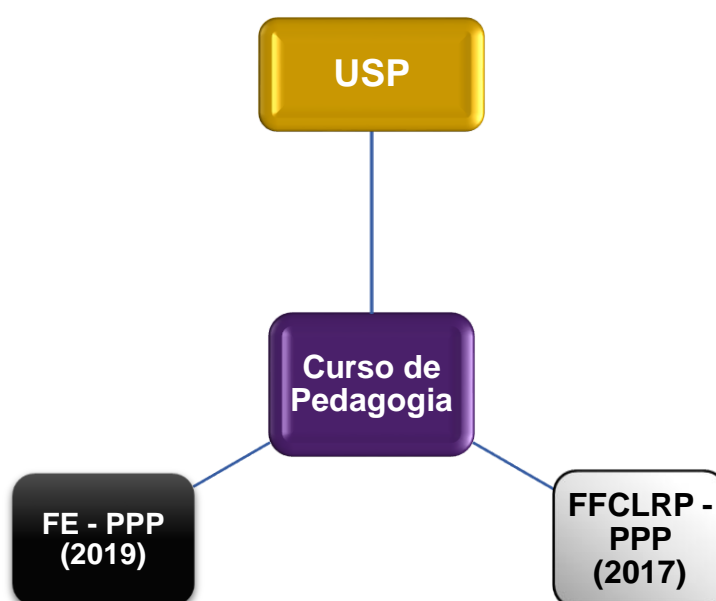
Como foi ressaltado o projeto dá a direção à gestão da instituição, e, portanto, sua existência se faz imprescindível, não somente por força da LDB que obriga todas as instituições a terem uma proposta pedagógica, correndo o risco de tomá-lo somente como um documento burocrático (FELÍCIO, 2010), mas sim, como uma ação consciente, e, um processo cheio de oportunidades de debates quanto a gestão democrática, a autonomia, e a concretização das intencionalidades educativas de formação dispostas na realidade das instituições.

---

<sup>28</sup> Sobre essas discussões ver mais a respeito do “Escola Sem Partido” - Projeto de Lei 7180/14, e matérias relacionadas.

Sob a ótica dos conceitos acima elucidados, seguimos para a análise dos projetos eleitos: da Universidade de São Paulo foram escolhidos os PPP de ambas as faculdades que oferecem o Curso de Pedagogia, quais sejam a Faculdade de Educação da USP e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, avaliando que embora ambas pertençam a USP, elas imprimem características únicas em seus projetos (dos anos de 2019 e 2017 respectivamente) por terem outras variáveis como a constituição das Faculdades e dos Cursos de Pedagogia, questões já abordadas no tópico sobre a USP neste mesmo trabalho.

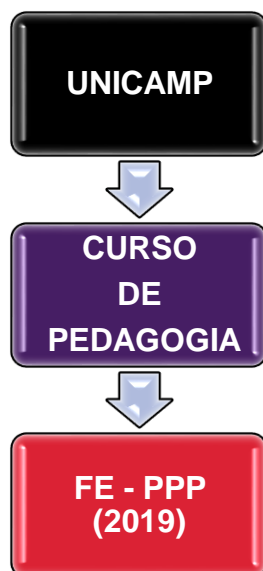
**Figura 1 – USP: O Curso de Pedagogia e os PPP**



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2021.

Quanto a Universidade Estadual de Campinas, o Curso de Pedagogia é oferecido pela Faculdade de Educação e o projeto analisado é referente ao ano de 2019.

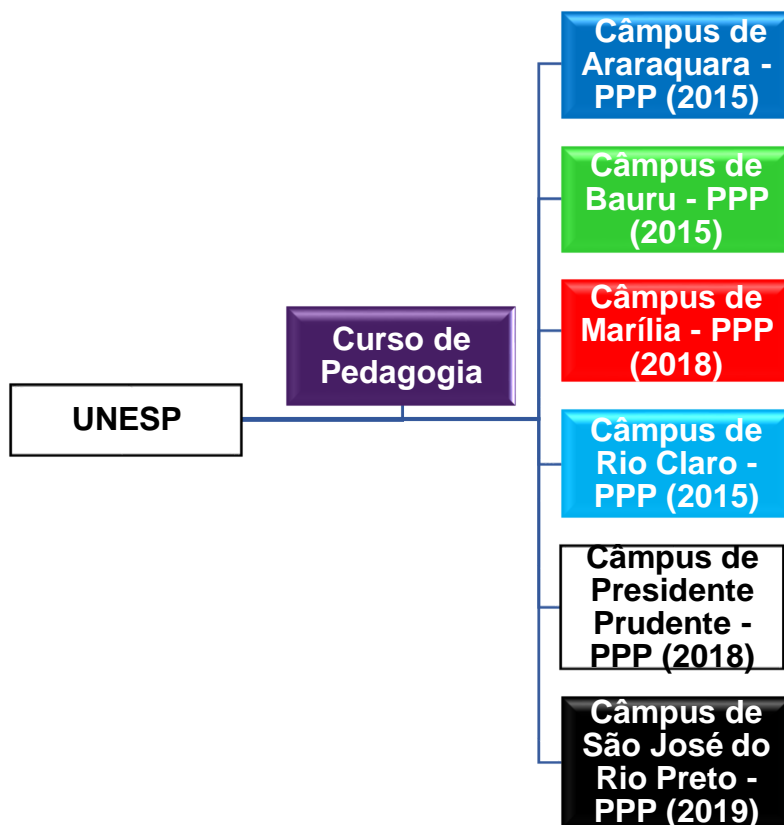
**Figura 2 – UNICAMP:** Curso de Pedagogia e o PPP da Faculdade de Educação



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Já em relação a UNESP, seriam analisados ao todo seis projetos em virtude da composição da universidade com o formato multicâmpus.

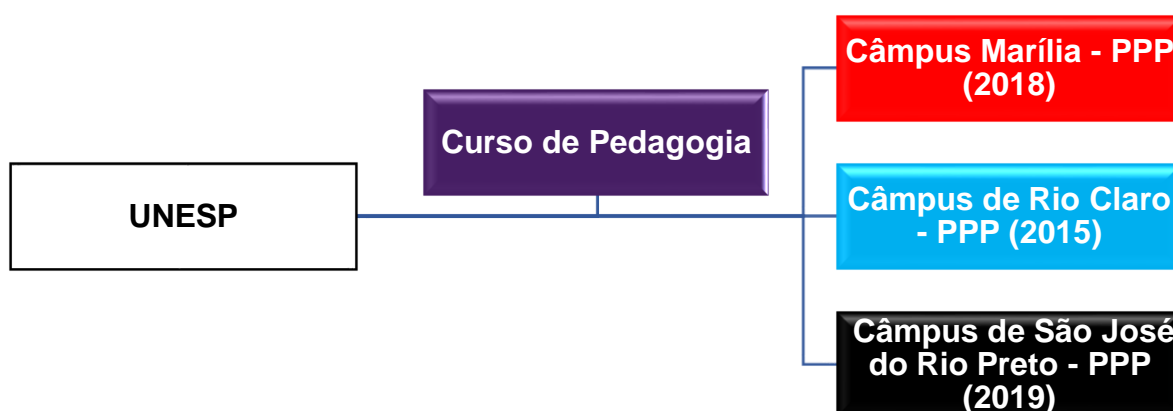
**Figura 3 – UNESP:** Todos os câmpus com o Curso de Pedagogia



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2021.

Todavia, optou-se por escolher três dos seis projetos existentes para análise. Essa escolha foi mediada por aquilo que a princípio as Licenciaturas em Pedagogia pareciam ter de singular, podendo influenciar a partir dessa singularidade em abordagens distintas quanto a temática étnico-racial. Neste sentido, foram escolhidos o projeto de Marília por sua formação voltada para a inclusão, o projeto de Rio Claro pelos projetos integradores, e por fim, São José do Rio Preto pelo oferecimento de uma disciplina optativa de Conteúdo e Metodologia do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em sua estrutura curricular, este último oferecendo algumas pistas do que poderia ser encontrado ao aprofundarmos a análise.

**Figura 4 – UNESP e os projetos:** câmpus de Marília, Rio Claro e São José do Rio Preto



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2021.

Optou-se também pelos Projetos Políticos Pedagógicos mais recentes, tanto para a USP, como UNICAMP e a UNESP. Essa escolha pautou-se pela hipótese inicial de que poderia haver um maior número de contribuições, avanços, e/ou desafios e obstáculos a serem explicitadas e problematizados nos projetos das universidades a partir de pesquisas e/ou experiências já implementadas e discutidas em anos anteriores sobre a temática étnico-racial, bem como novos direcionamentos sobre o

referido tema para as Licenciaturas em Pedagogia. Finalmente, veremos a seguir o que dizem os dados sobre como os cursos de Pedagogia trabalham a lei 10.639/03 em seus PPP.

### 5.3 Os dados coletados: como os cursos de Licenciatura em Pedagogia trabalham a lei 10.639/03 em seus PPP

No quadro abaixo, observa-se informações sobre o que é dito a respeito da Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes nos PPP dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das três universidades. Na coluna esquerda se encontra em “Ano” os anos que os projetos foram escritos, ou a sua última atualização até a data desta investigação, assim como as seguintes divisões: “Faz Menção (FM)” representa se nos PPP são encontrados alguma menção direta a Lei 10.639/2003 (e a Lei 11.645/2008), bem como as Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais; em “Disciplinas Obrigatórias (DOB)” considera se a instituição oferece alguma disciplina obrigatória na estrutura dos cursos das universidades referente a Lei; já em “Disciplinas Optativas (DOP)” fala-se sobre a possibilidade das universidades terem colocado alguma disciplina optativa referente ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, contabilizando ainda seminários que possam ser discriminados enquanto disciplinas optativas e que abarquem discussões referentes a Lei; por último em “Avanços (AVAN)” e “Desafios (DES)” representa a descrição dos avanços ou desafios que possam ter encontrado no trabalho com a Lei e suas DCN na prática pedagógica, e por conseguinte, possam ter sido problematizadas nos Projetos Políticos Pedagógicos.

**Quadro 4 – Dados sobre a Lei 10.639/2003 nos PPP**

	USP		UNICAMP		UNESP	
	FEUSP	FFCLRP	FE	MARIL	RCLAR	SJRPR
<b>ANO</b>	<b>2019</b>	<b>2017</b>	<b>2019</b>	<b>2018</b>	<b>2015</b>	<b>2019</b>
<b>FM</b>	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
<b>DOB</b>	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM
<b>DOP</b>	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO

<b>AVAN</b>	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
<b>DES</b>	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO

**Legenda:** **Ano** – Anos dos PPP; **FM** – Faz Menção; **DOB** – Disciplinas Obrigatórias; **DOP**- Disciplinas Optativas; **AVAN** – Avanços com relação a Lei e as DCN, e, **DES** – Desafios em relação a implementação da Lei e as DCN nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia.

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de dados destacados nos Projetos Político Pedagógicos, 2021.

No projeto da FEUSP, existe uma menção direta a Lei por ter sido construído uma disciplina obrigatória denominada “Cultura e Educação Afro-Brasileira e Indígena”, que dentre outras alterações como a criação de disciplinas que buscam integração com as atividades práticas de estágio e uma alteração na carga horária de estudos independentes, estariam vigentes no currículo da Licenciatura em Pedagogia a partir do ano de 2017. Essa disciplina teria carga horária de 70 (setenta) horas, divididas em 60 (sessenta) horas aula, mais 10 (dez) horas de Prática como Componente Curricular (PCC), que são entendidas como:

[...] atividades formativas (atividades de leituras, realização de trabalhos, pesquisas orientadas, entre outras) organizadas e orientadas pelo(a) docente **com o objetivo de proporcionar experiências relacionadas ao exercício da docência, ao conhecimento e análise de situações pedagógicas e demais perspectivas da atuação dos(das) educadores(as)**. As horas e as atividades de PCC são distintas daquelas desenvolvidas nos estágios (FEUSP-PPP, 2019, p. 20 – **grifos meus**).

Seria interessante ter alguma alusão aos tipos de PCC estariam sendo desenvolvidas na disciplina em questão, considerando que a mesma está localizada no 5º semestre do curso, ou seja, proporcionaria um panorama do quanto os/as educadores/as formados pela universidade tem avançado no debate acerca da temática étnico-racial e o antirracismo ao longo da graduação, considerando as contribuições abarcadas por outras disciplinas e práticas de estágio, bem como a própria disciplina em si. Encontra-se ainda na Licenciatura em Pedagogia da FEUSP uma disciplina optativa de oferta livre interdepartamental chamada “A Cultural e o Hip Hop: uma reflexão sobre a cultura de massas, a música de contestação urbana e o acesso ao masculino nas metrópoles” (FEUSP-PPP, 2019, p. 40), o que abrange o contexto das relações étnico-raciais e da cultura negra dentro de um ponto de vista amplo.

Percebemos a partir dos dados demonstrados no quadro, que somente o PPP da Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da USP e nenhum outro

Projeto Político Pedagógico faz menção direta a Lei 10.639/2003. Uma hipótese plausível para essa situação, seria a compreensão por parte dos autores dos projetos que os Cursos de Pedagogia das universidades estaduais paulistas estão fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, e essas Diretrizes por sua vez, já compreendem a Lei 10.639/2003 em suas estruturas, eximindo-os de mencionar a Lei em seus projetos. Entretanto, com os documentos analisados não é possível embasar essa hipótese em fatos concretos, ficando o questionamento de pôr quais razões houve essa invisibilidade quanto a referência a Lei e as DCN para Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura e Afro-Brasileira e Africana nos PPP.

Atentando-se para o projeto da Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo – encontra-se em “Flexibilização na organização curricular”, a ênfase em duas disciplinas optativas, quais sejam “Seminários Avançados em Educação I” e “Seminários Avançados em Educação II” que segundo os autores do PPP (FFCLRP-USP/PPP, 2017) essas disciplinas foram criadas por demandas do contexto educacional e dos próprios estudantes, abrangendo discussões de diversos temas dentre eles a “Cultura e diversidade Étnico-Racial”.

Importa sublinhar que não existe afora essa disciplina optativa qualquer outro destaque sobre Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes, ou a Lei 11.645/2008, e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no projeto. Assim sendo, se por um lado seja um avanço concreto haver dentro do curso um espaço para debate sobre a Lei, por outro lado, não parece haver um reconhecimento real da importância que detêm essa temática para a formação de professores, para o povo negro brasileiro enquanto reparação histórica e para sociedade brasileira enquanto luta contra as estruturas racistas, argumento que se justifica ao perceber-se que esse espaço disposto para o tema é dividido com outras temáticas como por exemplo a “Análise Retórica de Discursos Pedagógicos” (FFCLRP-USP/PPP, 2017).

Quanto ao projeto do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP, é possível encontrar uma disciplina obrigatória – que faz parte da estrutura comum curricular do curso – que tem por nome “Histórias e Culturas afro-brasileiras e africanas”, com a carga horária de 45 (quarenta e cinco) horas aula, 30 (trinta) de aulas teóricas e 15 (quinze) de horas práticas, sendo possível cursá-la no 8º semestre, contudo no PPP é ressaltado que não há pré-requisitos na maioria

das disciplinas do currículo, buscando conferir flexibilidade e autonomia aos alunos, o que sugere uma abertura no currículo para que essa disciplina seja cursada em semestres anteriores ao que se oferta na grade.

Referente ao Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNESP, da Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília, é válido ressaltar que encontramos um debate contundente a respeito das habilitações, das DNCP, das incessantes deliberações de reestruturação da formação de professores que se seguiram por parte do CEE de São Paulo e como muito desses processos autoritários mobilizaram diferentes câmpus da UNESP a reagir e enfrentar essas disposições por conta do conteúdo e forma como foram construídos (FFC-Câmpus de Marília/PPP, 2018, p. 1-13).

É válido expor que tendo sido o projeto do Câmpus de Marília escolhido pela singularidade da formação dos educadores ser voltada para o público-alvo da educação especial (PAEE), em seu curso de Licenciatura em Pedagogia há uma ampla oferta de aprofundamentos voltados para a Educação Inclusiva, o que é sumamente enriquecedor e essencial para a formação dos professores, e suscita a curiosidade se dentro dessas disciplinas são trabalhadas questões como a possibilidades de dupla exclusão ao ser uma pessoa negra e PAEE. No entanto, analisando o PPP e para efeito dos objetivos propostos neste estudo, encontra-se somente nas disciplinas optativas que são oferecidas a partir do terceiro ano do curso, o trabalho com a Lei 10.639/2003 e as DNC, tendo por nome a “Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira” com a carga horária de 75 (setenta e cinco) horas aula, sem outras alusões, ou outras descrições sobre a temática étnico-racial.

Já o Projeto Político Pedagógico do Câmpus de Rio Claro, foi escolhido também pela singularidade, neste caso pelos Projetos Integradores, que são a materialização das 405 (quatrocentas e cinco) horas de Prática como Componente Curricular. Como foi visto anteriormente nos projetos das outras universidades as horas de PCC estão distribuídas ao longo do curso de dentro das disciplinas, enquanto que no curso de Licenciatura em Pedagogia essas horas tomam forma a partir dos Projetos Integradores (PI), no qual existem disciplinas articuladoras a cada semestre, para contemplar uma diversidade de conhecimento, de olhares e práticas docentes, com vistas a favorecer o envolvimento gradativo do aluno em temáticas específicas do campo educacional (IB – Câmpus de Rio Claro/PPP, 2015, p. 10-12).

Porém, não houve alusão no PPP da instituição ao debate sobre a Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes, assim como não se viu esse debate em nenhuma das propostas dos Projetos Integradores explicitados no documento, ou, em disciplinas obrigatórias, e/ou, optativas. Não se anula a probabilidade do trabalho com a Lei 10.639/2003 e as DCN esteja em um período específico de uma ou mais disciplinas, ou ainda que a temática étnico-racial seja abarcada de um modo transversal ou interdisciplinar, contudo, efetivamente, não é possível exigir essas precisões suplementares do documento (CELLARD, 2008, p. 296), sendo essa ausência uma característica que deva ser enfatizada em relação aos outros PPP.

Finalmente, no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE) do Câmpus de São José do Rio Preto da UNESP, encontra-se uma interessante mudança na qual a disciplina de “Conteúdo e Metodologia do Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afrodescendentes”, com carga horária de 60 (sessenta) horas aula, no currículo vigente era optativa, torna-se uma disciplina obrigatória, sendo oferecida no 7º semestre na nova proposta que passou a valer a partir do ano de 2019. Entretanto, no PPP não há explicações dos critérios que levaram a disciplina a tornar-se obrigatória, se essa escolha se fundamentou em questões burocráticas, ou por decisão coletiva que reconhecendo a importância da temática étnico-racial ao longo do curso resolveram disponibilizar essa disciplina como obrigatória no novo currículo. Ademais, não existe outras citações a respeito da Lei 10.639/2003 e as Diretrizes no documento.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei essa pesquisa motivada a explorar como estava sendo desenvolvido o trabalho com Lei 10.639/2003 e as Relações Étnico-Raciais dentro do contexto de formação inicial de professores, mais especificamente, dentro do Curso de Pedagogia das universidades públicas estaduais paulistas (USP, UNICAMP e UNESP). Para tanto, realizei um estudo de caráter qualitativo (importando mais o processo, do que efetivamente os resultados), ao mesmo tempo que exploratório por buscar um primeiro contato com a temática étnico-racial na formação de professores, sendo também bibliográfico por abranger contribuições de diferentes autores que pesquisaram sobre o tema, e, documental por debruçar-me nas análises dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das universidades estaduais paulistas (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GIL, 2008; SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

No percurso de investigação compreendi os difíceis processos de estruturação pelos quais passou o Curso de Pedagogia - desde de sua criação até os dias atuais - e, como os professores e os demais atores do campo educacional precisam lutar diariamente para que não haja um esvaziamento de conhecimentos, de conceitos, de conteúdos necessários a formação dos educadores, bem como lutar contra uma desvalorização e uma série de precarizações sistemáticas e constantes que vem sendo realizada por parte dos governantes dos quais parecem não apreender a importância da Educação, ou sabendo de sua importância, realizam tais atos de maneira intencional para impedir efetivas transformações na sociedade.

No que diz respeito as universidades estaduais paulistas, USP, UNICAMP e UNESP, observei de que forma ocorreu a fundação de cada uma das universidades, bem como em que momento foram criados seus Cursos de Pedagogia, quais os contextos e as implicações para a criação dos mesmos. Enquanto estudante formada pelo curso de uma das universidades, enfatizo que já sabia da qualidade dos cursos ofertados e da importância destas instituições para a formação de milhares de pessoas. Esse saber pessoal confirmou-se durante o desenvolvimento da pesquisa, e a guisa de concluir esse trabalho, saiu no “Guia da Faculdade, 2021”<sup>29</sup> a informação

---

<sup>29</sup> O “Guia da Faculdade” é uma avaliação por pares efetivada pelo “Grupo Estadão” em parceria com a “Quero Educação”, contendo também informações e avaliações de milhares de cursos superiores no país. Mais informações nas referências.

de são as instituições públicas que concentram o maior número de cursos avaliados com 5 estrelas no país, sendo que as IES analisadas nesta pesquisa estão em primeiro lugar ranqueadas na seguinte ordem: USP, UNESP e UNICAMP.

Além disso, fiz um mergulho ancestral ao expor a extensa trajetória de denúncias, conscientização, luta e reivindicações do Movimento Negro Brasileiro, demonstrando o quanto a Educação já há bastante tempo era considerada um elemento central de mobilização - dentro da concepção em que ela é a base sobre a qual se estrutura a forma de pensar e agir de um povo (VIEIRA, 2009) – com vista a possibilitar a superação de atitudes que alimentam as estruturas de discriminações raciais. Neste sentido, explicitarei como a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram importantes conquistas no campo do currículo, produto de luta do Movimento Negro, mas, do mesmo modo, produto de diversos estudos consolidados que demonstraram um quadro de desigualdades raciais na Educação, e ainda, fazendo um recorte a partir da promulgação da Lei e as Diretrizes, busquei enfatizar quais avanços e entraves ocorreram no que se refere a formação de professores dentro da temática étnico-racial.

Por fim, elenquei os objetivos dessa investigação e seus aspectos metodológicos, constituindo-se enquanto uma pesquisa de caráter qualitativo, exploratório, bibliográfico e documental. Explorei o conceito de Projeto Político Pedagógico, e explanei quais foram os documentos escolhidos para análise e quais razões alicerçaram essas escolhas. A partir da análise dos PPP, constatei que todas as universidades vêm buscando diferentes formas – de disciplinas obrigatórias a disciplinas com espaços revezados para o debate de distintas temáticas dentre elas a Diversidade Étnico-Racial - para trabalhar a Lei 10.639/2003 e as DCN nos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Porém, notei algumas invisibilidades e ausências cruciais nesses documentos, no que diz respeito a referir-se a temática étnico-racial. Exemplos que elucidam essa situação são: não haver menção da Lei e/ou das Diretrizes em alguns projetos e até mesmo não haver nenhuma explicação se o tema está submetido a um período de uma disciplina específica e/ou se é trabalhado de maneira interdisciplinar (ou transversal). Assim sendo, acredito que se faz necessário a existência de tais argumentos e justificativas em documentos que são públicos, para demonstrar o compromisso assumido nesses cursos de Licenciatura em Pedagogia com uma

formação sólida e de qualidade, que seja voltada não somente para a compreensão da importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, “mas para lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las” (BRASIL, 2004).

Por fim, posso dizer com muita certeza que essa investigação tem um quê de continuidade, suscitando diversas hipóteses e questionamentos para serem abarcados (com detalhes e outras técnicas de coletas de dados) em outras pesquisas, sendo também uma das muitas expressões concretas do meu compromisso - enquanto futura pedagoga - no combate as discriminações raciais e o racismo.

## REFERÊNCIAS

- ARRUDA, M. G. **Africanidades: A Lei 10.639/03 na visão de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9723>. Acesso em: 02 dez. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa-PT: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução a teoria e aos métodos.** [S.l.]: PORTO EDITORA, 1994.
- BRASIL. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei nº 7.655 de 28 de dezembro de 1962.** Dispõe sobre a criação da Universidade de Campinas como entidade autárquica e dá outras providências. Disponível em: <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=19621229&Caderno=Poder%20Executivo&NumeroPagina=2>. Acesso em: 13 maio 2021.
- BRASIL. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei nº 952 de 30 de janeiro de 1976.** Cria a universidade estadual paulista “Júlio de Mesquita Filho” e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1976/lei-952-30.01.1976.html>. Acesso em: 13 maio 2021.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939.** Dá organização a Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, RJ, 1939. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm#:~:text=NACIONAL%20DE%20FILOSOFIA-.Art.,se%20Faculdade%20Nacional%20de%20Filosofia](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm#:~:text=NACIONAL%20DE%20FILOSOFIA-.Art.,se%20Faculdade%20Nacional%20de%20Filosofia). Acesso em: 18 jan. 2021.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto-Lei nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm). Acesso em: 04 maio 2021.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20normas%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20e,m%C3%A9dia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.&text=1%C2%BA%20O%20ensino%20superior%20tem,de%20profissionais%20de%20n%C3%A5vel%20universit%C3%A1rio>. Acesso: 18 jan. 2021.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 09 nov. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm). Acesso em: 09 nov. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm). Acesso em: 09 nov. 2019.

BRASIL. MEC. **Parecer CNE/CP nº 5/2005**, aprovado em 13 de dezembro de 2005 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. MEC. **Parecer CNE/CP nº 3/2006**. Aprovado em 21 de fevereiro de 2006 - Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf). Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. MEC. **Parecer CNE/CP nº 3/2007**. Aprovado em 17 de abril de 2007 - Consulta sobre a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, decorrentes da aprovação dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, bem como da publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2006. Brasília, DF, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_07.pdf). Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. MEC. **Parecer CNE/CP nº 9/2009**. Aprovado em 2 de junho de 2009 - Esclarecimento sobre a qualificação dos Licenciados em Pedagogia antes da Lei nº 9.394/96 para o exercício das atuais funções de gestão escolar e atividades correlatas; e sobre a complementação de estudos, com apostilamento. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp009\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp009_09.pdf). Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. MEC. **Parecer CNE/CEB nº 12/2016**. Aprovado em 10 de novembro de 2016 – Consulta se professores licenciados em Pedagogia, Normal Superior ou Normal em nível médio podem ministrar atividades de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Brasília, DF, 2016. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=52111-pceb012-16-pdf&category\\_slug=novembro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=52111-pceb012-16-pdf&category_slug=novembro-2016-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Brasília, DF, 2006. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. MEC/INEP. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171). Acesso: 20 abr. 2019

BRASIL.MEC/SECAD. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, DF, 2006. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_eticoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf). Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. MEC/SESu. **Edital nº 04, de 10 de dezembro de 1997**, convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC. Brasília, DF, 1997. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>. Acesso: 23 abr. 2021.

BRASIL. Palácio do governo do Estado de São Paulo. **Decreto nº 6.283 de 25 de janeiro de 1934**. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>. Acesso em: 13 maio 2021.

CEDEM. **Memória da UNESP**. Disponível em: <http://www.cedem.unesp.br> . Acesso em: 13 maio 2021.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoque epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis -RJ: VOZES, 2008. p. 295-316.

CORRÊA, A. M. M. Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo - Memória da criação das escolas que vieram a integrar a UNESP. *In*: CEDEM (Centro de Documentação e Memória). **UNESP – 30 anos. Memória e Perspectivas**. São Paulo: Ed. Unesp, 2006. Disponível em:

[https://www.cedem.unesp.br/Home/Publicacoes/15\\_34.pdf](https://www.cedem.unesp.br/Home/Publicacoes/15_34.pdf). Acesso em: 13 maio 2021

CRUZ, G. B. da. **O Curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em:

[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=125529](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=125529). Acesso em: 14 jan. 2021.

CUNHA, L. A. Nova Reforma do Ensino Superior: A lógica reconstruída. **Rev. Cad. Pesq.**, n. 101, p. 20-49, jul. 1997. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/751/763>. Acesso em: 13 jan. 2019

DIAS, M.T. UNESP: criação e reforma. *In*: CEDEM (Centro de Documentação e Memória). **UNESP – 30 anos. Memória e perspectivas**. São Paulo, Ed. Unesp, 2006. Disponível em: [https://www.cedem.unesp.br/Home/Publicacoes/35\\_54.pdf](https://www.cedem.unesp.br/Home/Publicacoes/35_54.pdf). Acesso em: 13 maio 2021

Estadão. Guia da Faculdade. **Os destaques entre as Instituições Públicas**. São Paulo, 2021. Avaliação e informações sobre milhares de cursos superiores em todo país. Disponível em: <https://publicacoes.estadao.com.br/guia-da-faculdade/destaque-publicas-2021/>. Acesso em: 26 out. 2021.

FELÍCIO, H. M. dos S. O papel do professor/pesquisador na construção do projeto político pedagógico no Ensino Superior. **Rev. Olhar de Prof.**, Paraná, v.13, n.1, p. 145-153, 2010. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3197>. Acesso em: 13 maio 2021.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Rev. Cad. Cedes**, Campinas, n. 67, p.378-388, dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000300009> . Acesso em: 22 out. 2020.

FERNANDES, S. R. **Licenciatura em Pedagogia no Brasil: Raízes Político-Pedagógicas de sua História Recente**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4341> . Acesso em: 14 jan. 2021.

FONSECA, P. C. D. Gênese E Precusores Do Desenvolvimentismo No Brasil. **Rev. Pesq. e Deb.**, São Paulo, v. 15, n. 2, p.225-256, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/11934> . Acesso em: 23 abr. 2021.

LIMA, E. J. da S. **A criação da UNICAMP: administração e relações de poder numa perspectiva histórica**. 1989. 166f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252116>. Acesso em: 13 maio 2021.

LOPES, T. B. **Lei 10.639/03: um possível caminho para a transformação das relações raciais no espaço escolar**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/4213>. Acesso em: 02 dez. 2020.

LUCCHESI, M. A. S. Universidades Estaduais Paulistas: breve história em perspectiva comparada. [S.], p.1-20. Disponível em: <https://www.saece.com.ar/docs/congreso5/trab042.pdf>. Acesso em: 13 maio 2021

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro – RJ: E.P.U, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo-SP: ATLAS S.A., 2008.

HAYEK, F. **O caminho da servidão**. Tradução e revisão de Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. 5 ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

MENEGHEL, S. M. **Zeferino Vaz e a UNICAMP**: uma trajetória e um modelo de universidade. 1994. 168f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP  
<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253870>. Acesso em: 13 maio 2021.

MICHELOTTO, R. M.; COELHO, R. H.; ZAINKO, M. A. S.. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. **Rev. Educ.**, Curitiba, n. 28, p. 179-198, dez. 2006. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602006000200012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200012&lng=pt&nrm=iso) .Acesso em: 23 abr. 2021.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DAS RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3., 2003, Niterói-RJ. **Anais** [Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – PENESB]. Niterói: [s.n], 2003. p.1-17.

PASSOS, J. C. dos. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. **Rev. Poésis.**, Tubarão, n. 13, p. 172-188, jun. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v8e132014172-188>. Acesso em: 22 out. 2020.

OLIVA, A. R. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **Rev. Hist.**, São Paulo, n. 28, p. 143-172, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-90742009000200007>. Acesso em: 22 out. 2020.

OLIVEIRA, L. C. de. **Dos limites ideológicos à lei 10.639/03**: representação sobre religiões afro-brasileiras na formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação de Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2010. Disponível em:  
[http://www.bdtd.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=7348](http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7348). Acesso em: 02 dez. 2020.

PINHO, D. B. **O tempo revisitado**: releitura proustiana de 70 anos como estudante e docente da USP. São Paulo: FUNCADI, 2015. Disponível em:  
<https://archive.org/details/DIVAPINHOOTEMPOREVISITADORELEITURAPROUSTIANADE70ANOSCOMOESTUDANTEEDOCENTEDAUSP/page/n33/mode/2up>. Acesso em: 13 maio 2021.

SAMPAIO, H. **A desigualdade no acesso ao ensino superior**. Observações preliminares sobre os afro-descendentes. São Paulo, [S.l.], 2002. Disponível em:  
 <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0202.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2019.

SANTOS, S. Q. dos S e.; MACHADO, V. L. de C. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. **Rev. Ensaio: aval. pol. públ.**, Rio de Janeiro, n.68, p. 95-112, mar. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000100007>. Acesso em: 22 out. 2020.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. Hist. & Ciênc. Soc.**, Porto Alegre, v. 1, n. 1 p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 06 abr. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas –SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas –SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas –SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, A. B. da. Desafios para a implementação da lei 10.639: apontamentos sobre possíveis impactos da reforma do ensino médio no ensino de história da África. *In*: BRYAN, N. A. P.; BARBOSA, W. do N.; ALMEIDA, W. G. de. (orgs.). **África: passado, presente, perspectivas**. Aportes para o ensino de História e Culturas Africanas. Uberlândia-MG: NAVEGANDO, 2020.

SILVA, M.; PEREIRA, M. M. Percurso da lei 10639/03 e o ensino de história e cultura africana no Brasil: antecedentes, desdobramentos e caminhos. **Rev. Em Temp. de Hist.**, Brasília, n. 22, p. 125-135, jul. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/emtempos.v0i22.19827>. Acesso em: 22 out. 2020.

SOUZA, E. A. de. **A lei 10.639/03 na formação de professores e o pertencimento étnico-racial em escolas públicas de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/21374>. Acesso em: 02 dez. 2020.

SOUZA, E. P. L. de. **Estudos sobre a formação de professores de ciências no contexto da Lei 10.639/03**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3921>. Acesso em: 02 dez. 2020.

TAGLIAVINI, M. C. B. **A formação do Pedagogo: a relação entre teoria e prática nas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12002>. Acesso em: 14 jan. 2021.

TOLEDO, C. N. de. **A Unicamp não foi uma ilha: Por uma comissão da verdade e da memória**. *In*: Coordenadoria Geral da Unicamp, 2013. Disponível em:

[https://www.comissaoverdade.gr.unicamp.br/pdf/cvu\\_artigo\\_prof\\_Caio\\_Toledo\\_140319.pdf](https://www.comissaoverdade.gr.unicamp.br/pdf/cvu_artigo_prof_Caio_Toledo_140319.pdf). Acesso em: 13 maio 2021.

UNESP. Associação dos Docentes da UNESP (ADUNESP). **Dia de pensar a Unesp: impactos das reformas e da precarização das condições de trabalho** (Mesa-redonda 01). Rio Claro, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HAztgu9qSh0&t=32s>. Acesso em: 15 jul. 2021.

UNESP. Associação dos Docentes da UNESP (ADUNESP). **Dia de pensar a Unesp: formação na Unesp des-caminhos?** (Mesa-redonda 02). Rio Claro, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r68LqGIDYEI>. Acesso em: 15 jul. 2021.

UNESP. Faculdade de Ciências de Bauru. **Licenciatura em Pedagogia – Apresentação**. Bauru, 2018. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/#!/cursos/pedagogia/>. Acesso em: 02 jun. 2021.

UNESP. Faculdade de Ciências – Câmpus de Bauru. **Licenciatura em Pedagogia – Projeto Político Pedagógico**. Bauru, 2018. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/#!/cursos/pedagogia/projeto-pedagogico/>. Acesso em: 14 jan. 2021.

UNESP. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Câmpus de Araraquara. **Departamento de Ciências da Educação**. Araraquara, 2018. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/#!/departamentos/ciencias-da-educacao/>. Acesso em: 02 jun. 2021.

UNESP. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Câmpus de Araraquara. **Licenciatura em Pedagogia – Projeto Político Pedagógico**. Araraquara, 2021. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/#!/graduacao/cursos-de-graduacao/pedagogia/sobre-o-curso/projeto-politico-pedagogico/>. Acesso em: 14 jan. 2021.

UNESP. Faculdade de Ciências e Tecnologias de Presidente Prudente – Câmpus de Presidente Prudente. **Departamento de Educação**. Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/#!/departamentos/educacao/>. Acesso em: 02 jun. 2021.

UNESP. Faculdade de Ciências e Tecnologias de Presidente Prudente – Câmpus de Presidente Prudente. **Licenciatura em Pedagogia – Projeto Político Pedagógico**. Presidente Prudente, 2019. Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/#!/graduacao/pedagogia/projeto-politico-pedagogico/>. Acesso em: 14 jan. 2021.

UNESP. Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Marília, 2018. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/#!/graduacao/cursos/pedagogia/projeto-pedagogico/>. Acesso em: 14 jan. 2021.

UNESP. **Guia de Profissões UNESP**: Universidade pública gratuita mais próxima de você. Ed. 28ª, 2021. Disponível em:

<https://www2.unesp.br/portal#!/guiadeprofissoes/>. Acesso em: 02 jun. 2021.

UNESP. Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro. **Diretoria**. Rio Claro, 2019.

Disponível em: <https://ib.rc.unesp.br#!/sobre-o-campus/diretoria/>. Acesso em: 03 ago. 2021.

UNESP. Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro. **Projeto Político Pedagógico – Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia**. Rio Claro, 2015.

Disponível em: <https://ib.rc.unesp.br#!/graduacao/cursos-conselho-de-curso/pedagogia/projeto-politico-pedagogico---ppp>. Acesso em: 14 jan. 2021.

UNESP. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Câmpus de São José do Rio Preto. **Projeto Político-Pedagógico – Curso de Licenciatura em Pedagogia**. São José do Rio Preto, 2018. Disponível em:

<https://www.ibilce.unesp.br#!/graduacao/cursos/pedagogia/projeto-pedagogico/>. Acesso em: 14 jan. 2021.

UNESP. Portal da Universidade Estadual Paulista. **História da Criação da UNESP**.

Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/sobre-a-unesp/historico/>. Acesso em: 13 maio 2021.

UNESP. **Resolução nº 94, de 05 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a criação do Departamento de Educação, a partir da fusão do Departamento de Ciências da Educação e do Departamento de Didática, da Faculdade de Ciências e Letras do câmpus de Araraquara. São Paulo, 2019. Disponível em:

<https://sistemas.unesp.br/legislacao-web/faces/index.xhtml>. Acesso em: 02 jun. 2021.

UNESP. Semana de Estudos Pedagógicos (SEP). **O Curso de Pedagogia da Unesp/Bauru em defesa da autonomia universitária: não à Resolução 2/2019**.

Bauru, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eUwZDdYO674>. Acesso em: 08 jul. 2021.

UNICAMP. Faculdade de Educação de Campinas. **Projeto Político Pedagógico – Curso de Pedagogia – Catálogo 2019**. Campinas, 2019. Disponível em:

<https://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/pedagogia/projeto-politico-pedagogico>. Acesso em: 04 maio 2021.

UNICAMP. Jornal da Unicamp. **O Golpe 40 anos depois**. Ed. 246,2004. Disponível em:

[https://www.unicamp.br/unicamp/unicamp\\_hoje/ju/marco2004/capa246.html](https://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/marco2004/capa246.html). Acesso em: 13 maio 2021.

UNICAMP. Sistema de Arquivos da Universidade Estadual de Campinas -SIARQ. **Memória da Unicamp**. Disponível em:

<https://www.siarq.unicamp.br/difusao/memoria>. Acesso em: 02 jun. 2021.

USP. **A Universidade de São Paulo**. São Paulo, 2021. Disponível em:

<https://www5.usp.br/institucional/a-usp/>. Acesso em: 13 maio 2021.

USP. Faculdade de Educação de São Paulo (FEUSP). **Apresentação da Faculdade de Educação – INSTITUCIONAL**. São Paulo, 2021. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/feusp/apresentacao>. Acesso em: 13 maio 2021.

USP. Faculdade de Educação de São Paulo (FEUSP). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/graduacao/institucional/projeto-politico-pedagogico>. Acesso em: 14 jan. 2021.

USP. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Ribeirão Preto, 2017. Disponível em: <http://sistemas.ffclrp.usp.br/down.php?id=2643&d>. Acesso em: 14 jan. 2021.

USP. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP). **Histórico da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto**. Ribeirão Preto, 2021. Disponível em: <https://www.ffclrp.usp.br/institucional/historico.php>. Acesso em: 13 maio 2021.

USP. Jornal da USP. **Armando Sales de Oliveira e a fundação da USP**. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/armando-sales-de-oliveira-e-a-fundacao-da-usp/>. Acesso em: 13 maio 2021.

USP. Jornal da USP. **USP 83 anos: a história dos primeiros professores da universidade**. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/eventos/usp-83-anos-a-historia-dos-primeiros-professores-da-universidade/>. Acesso em: 13 maio 2021

VEIGA, I. P. A. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Rev. Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cH67BM9yWB8tPfXjVz6cKSH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2021.

VIEIRA, C. M. **Educação e Relações Étnico-Raciais: Diálogos e Silêncios sobre a Implementação da Lei nº 10.639/2003 no Município de Goiânia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/2026>. Acesso em: 02 dez. 2020.

VIEIRA, P. S.; MEDEIROS, P. M. Cotas para negros na Unemat: ensino superior, ação afirmativa e novos desafios para a permanência. *In: ROTHEN, J.C.; SILVA, E. P. e. (org.). Políticas públicas para a educação superior*. São Paulo: XAMÃ, 2014. p. 131-144. Disponível em: <http://www.obeduc.uerj.br/arquivos/livpolpub3.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

ZANARDI, L. S. de O. **O trânsito de professores durante o processo de criação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP): a questão dos ressentimentos**. 2012. 255 f. Tese - (doutorado) - Universidade Estadual

Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2012. Disponível em:  
<<http://hdl.handle.net/11449/102093>>. Acesso em: 13 maio 2021.