

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – CAMPUS SOROCABA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA CONDIÇÃO HUMANA

Maria Elizabete Pereira Mota

**SABERES TRADICIONAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS  
UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Sorocaba

2026

Maria Elizabete Pereira Mota

**SABERES TRADICIONAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS  
UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Condição Humana para obtenção do título de Mestre em Estudos da Condição Humana da Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba. Linha de Pesquisa: Desigualdades e Diferenças no Contemporâneo.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosana Batista Monteiro

Sorocaba

2026

Mota, Maria Elizabete Pereira

Saberes tradicionais nos cursos de Pedagogia das universidades públicas do estado de São Paulo / Maria Elizabete Pereira Mota -- 2026.  
109f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba  
Orientador (a): Rosana Batista Monteiro  
Banca Examinadora: Mariana Martha de Cerqueira Silva,  
Lourdes de Fátima Bezerra Carril  
Bibliografia

1. Saberes tradicionais. 2. Educação antirracista. 3. Educação das relações étnico-raciais. I. Mota, Maria Elizabete Pereira. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -  
CRB/8 6979

Diagramação: Pâmela Baena

**MARIA ELIZABETE PEREIRA MOTA**

SABERES TRADICIONAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES  
PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Condição Humana para obtenção do título de Mestre em Estudos da Condição Humana da Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba. Linha de Pesquisa: Desigualdades e Diferenças no Contemporâneo. Sorocaba, 2 de março de 2026.

Orientadora

---

Dr.<sup>a</sup> Rosana Batista Monteiro

Universidade Federal de São Carlos - *Campus* Sorocaba – UFSCar-So

Examinadora

---

Dr.<sup>a</sup> Mariana Martha de Cerqueira Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – CEERT-IFSP

Examinadora

---

Dr.<sup>a</sup> Lourdes de Fátima Bezerra Carril

Universidade Federal de São Carlos - *Campus* Sorocaba – UFSCar-So

---

## Folha de Aprovação

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Maria Elizabete Pereira Mota, realizada em 02/03/2026.

### Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Rosana Batista Monteiro (UFSCar)  
Profa. Dra. Lourdes de Fátima Bezerra Carril (UFSCar)  
Profa. Dra. Mariana Martha de Cerqueira Silva (IFSP)

Dedico esta dissertação às pesquisadoras negras que, em diferentes tempos e territórios, constroem caminhos de luta, resistência e produção de conhecimentos comprometidos com a justiça social e com a educação antirracista. Àquelas que abriram caminhos antes de mim, às que caminham ao meu lado e às que ainda virão, por mostrarem que pesquisar também é um ato de coragem, memória e transformação.

## AGRADECIMENTOS

Nenhuma escrita nasce sozinha. Este trabalho é fruto de muitas mãos, histórias e caminhos que me atravessam e me sustentam.

Agradeço, em primeiro lugar, à minha mãe Leonilda Rosa, minha raiz mais profunda e minha força cotidiana. Foi ela quem me ensinou a questionar o mundo e a acreditar que podemos transformá-lo. Sua coragem, sua palavra firme e seu amor incondicional me sustentaram nos momentos mais difíceis e me lembraram, sempre, de onde venho e porque sigo.

Às mulheres da minha família, por serem raízes e horizonte. Pela escuta, pelo cuidado e pelas histórias que me constituem. Carrego comigo a força, a sensibilidade e a coragem que aprendi com vocês.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosana Batista Monteiro, pela escuta atenta, pelas leituras cuidadosas e pelo profissionalismo, sabedoria e paciência compartilhados, sempre incentivando meu crescimento na escrita. Sua orientação foi fundamental para o amadurecimento intelectual e político desta pesquisa.

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela concessão da bolsa de estudos que possibilitou a dedicação necessária à realização desta dissertação e à continuidade da minha trajetória acadêmica.

Fogo!... Queimaram Palmares,  
Nasceu Canudos.  
Fogo!... Queimaram Canudos,  
Nasceu Caldeirões.  
Fogo!... Queimaram Caldeirões,  
Nasceu Pau de Colher.  
Fogo!... Queimaram Pau de Colher...  
E nasceram, e nasceram tantas outras comunidades  
que os vão cansar se continuarem queimando.  
Porque mesmo que queimem a escrita,  
Não queimarão a oralidade.  
Mesmo que queimem os símbolos,  
Não queimarão os significados.  
Mesmo queimando o nosso povo  
Não queimarão a ancestralidade.

Antônio Bispo dos Santos

## RESUMO

MOTA, Maria Elizabete Pereira. **Saberes tradicionais nos cursos de Pedagogia das universidades públicas do estado de São Paulo**. 2026. 109f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Condição Humana) – Centro de Ciências Humanas e Biológicas, Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba, SP, 2026.

Esta dissertação investiga a presença e os modos de incorporação dos saberes tradicionais quilombolas e indígenas nos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. O estudo fundamenta-se em uma perspectiva antirracista, decolonial e contracolonial, compreendendo o currículo como um campo de disputas políticas, simbólicas e epistemológicas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter documental, que analisa as ementas das disciplinas obrigatórias de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), extraídas dos Projetos Pedagógicos de Curso das universidades públicas do Estado de São Paulo. Os resultados evidenciam que a incorporação dos saberes tradicionais ocorre de forma desigual no currículo prescrito. Enquanto os saberes indígenas aparecem explicitamente nomeados em todas as ementas analisadas, os saberes quilombolas tendem a ser abordados de forma implícita, diluídos no campo da cultura afro-brasileira, sendo explicitamente mencionados apenas em um dos cursos. Essa assimetria indica limites epistemológicos no reconhecimento desses saberes na formação inicial de professores. Embora a presença de disciplinas obrigatórias de ERER constitua uma condição relevante para a abordagem dessas temáticas, observa-se que sua existência não garante, por si só, a valorização sistematizada dos saberes tradicionais no currículo. Conclui-se que sua efetiva incorporação exige escolhas políticas e epistemológicas que os reconheçam como formas legítimas de produção de conhecimento, para além de sua inclusão como conteúdos complementares, contribuindo para a construção de uma formação docente comprometida com uma educação antirracista e contracolonial.

**Palavras-chave:** Saberes tradicionais; Educação antirracista; Formação docente; Pedagogia; Educação das relações étnico-raciais.

## ABSTRACT

This dissertation investigates the presence and modes of incorporation of traditional quilombola and indigenous knowledge in the curricula of Pedagogy degree programs. The study is grounded in an anti-racist, decolonial, and contracolonial perspective, understanding the curricula as a field of political, symbolic, and epistemological disputes. Methodologically, this is a qualitative documentary research that analyzed the syllabi of mandatory courses on Education on Ethnic-Racial Relations (ERER), extracted from the Pedagogical Course Projects of public universities in the state of São Paulo. The results show that the incorporation of traditional knowledge occurs unevenly in the prescribed curricula. While indigenous knowledge appears explicitly named in all the syllabi analyzed, quilombola knowledge tends to be addressed implicitly, diluted within the field of Afro-Brazilian culture, being explicitly mentioned in only one of the courses. This asymmetry indicates epistemological limits in the recognition of this knowledge in initial teacher education. Although the presence of mandatory ERER courses constitutes a relevant condition for addressing these topics, it is observed that their mere existence does not guarantee the systematic valorization of traditional knowledge in the curricula. It is concluded that their effective incorporation requires political and epistemological choices that recognize them as legitimate forms of knowledge production, beyond their inclusion as complementary content, contributing to the construction of teacher education committed to anti-racist and contracolonial education.

**Keywords:** Traditional knowledge; Anti-racist education; Teacher training; Pedagogy; Education on ethnic-racial relations.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 - Resultados da base para a Revisão de Literatura .....</b>	<b>40</b>
---	-----------

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 - Saberes Tradicionais.....</b>	<b>43</b>
<b>Quadro 2 - Referencial teórico presente na revisão bibliográfica.....</b>	<b>44</b>
<b>Quadro 3 - Saberes Tradicionais da Revisão Bibliográfica.....</b>	<b>51</b>
<b>Quadro 4 - Universidades com cursos de Licenciatura em Pedagogia no Estado de São Paulo .....</b>	<b>67</b>
<b>Quadro 5 - Disciplinas obrigatórias de ERER.....</b>	<b>68</b>
<b>Quadro 6 - Instituições, disciplinas obrigatórias de ERER, carga horária .....</b>	<b>69</b>
<b>Quadro 7 - Conteúdos e referências associadas aos saberes tradicionais nas disciplinas obrigatórias de ERER .....</b>	<b>70</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASIE	Ação Saberes Indígenas na Escola
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
EEQ	Educação Escolar Quilombola
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
Esalq-USP	Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" da Universidade de São Paulo
FNB	Frente Negra Brasileira
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OPAN	Operação Amazônia Nativa, antiga Operação Anchieta
PAR	Programa de Ações Articuladas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PESCD	Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente
PNEERQ	Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola
PPCs	Projetos Pedagógicos de Cursos
ReCo-ASIE	Rede de Colaboração da Ação Saberes Indígenas na Escola
Sesc	Serviço Social do Comércio
TEN	Teatro Experimental do Negro
TUSP	Teatro da Universidade de São Paulo
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNI	União das Nações Indígenas
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 DE ONDE PARTIMOS: RACISMO, EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS NEGRO E INDÍGENA</b> .....	20
2.1 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CAMINHOS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS ATÉ AS POLÍTICAS PÚBLICAS CURRICULARES.....	25
<b>3 SABERES TRADICIONAIS E EDUCAÇÃO: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b> .....	39
<b>4 CURRÍCULO E A FORMAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: OLHARES DESDE AS TEORIAS CRÍTICAS À CONTRACOLONIALIDADE</b> .....	45
4.1 SABERES TRADICIONAIS .....	50
4.2 DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE .....	55
4.3 CONTRACOLONIALIDADE E OS SABERES TRADICIONAIS COMO PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA À LUZ DA EDUCAÇÃO CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA .....	59
<b>5 SABERES TRADICIONAIS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO: APRESENTAÇÃO DOS DADOS DOCUMENTAIS</b> .....	65
5.1 EMENTAS DAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DE ERER DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO.....	68
5.2 OS PERFIS DOCENTES RELACIONADOS ÀS DISCIPLINAS .....	73
<b>6 SABERES TRADICIONAIS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA</b> .....	77
6.1 QUANDO A EMENTA ENCONTRA A PRÁTICA: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA UFSCAR/SOROCABA.....	80
6.2 RETOMADA DO PROBLEMA DE PESQUISA E DO PERCURSO INVESTIGATIVO .....	84
6.3 CURRÍCULO, RACISMO INSTITUCIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE: A PERSISTÊNCIA DA DEMOCRACIA RACIAL COMO IDEOLOGIA CURRICULAR .....	86
6.4 IMPLICAÇÕES DA PESQUISA PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS FORMATIVAS .....	88
6.5 LIMITES DA PESQUISA E PERSPECTIVAS FUTURAS .....	90
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	93
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	96
<b>ANEXO 1 – EMENTA DA DISCIPLINA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO – UFSCAR, CAMPUS SOROCABA</b> .....	102

<b>ANEXO 2 – EMENTA DA DISCIPLINA DIDÁTICAS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS – UFSCAR, CAMPUS SÃO CARLOS .....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXO 3 – EMENTAS DAS DISCIPLINAS HISTÓRIAS E CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS E AFRICANAS E HISTÓRIAS E CULTURAS DE POVOS INDÍGENAS BRASILEIROS - UNICAMP .....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO 4 – USP: EMENTA DA DISCIPLINA CULTURA E EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA - USP .....</b>	<b>106</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem origem em um interesse pessoal em compreender as possíveis mudanças na área de Educação em relação à abordagem da história e cultura da população negra e indígena. Nas escolas públicas onde estudei, nada aprendi sobre minha ancestralidade negra que não a subalternidade e a aceitação da escravização como um recorte no tempo, valorizando a “descoberta europeia” de “novos mundos”, em detrimento do aprendizado dos povos originários de África e Brasil.

A escola ainda está pautada em garantir privilégios a alguns enquanto marginaliza outros que são designados periféricos, minoritários. Neste sentido, é urgente que as universidades preparem professores, tornando-os aptos a abordar esses temas com segurança e conhecimento nas salas de aula. Há políticas públicas e diretrizes curriculares que determinam e respaldam a abordagem da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, porém a luta ainda é contra um projeto colonial de educação.

O interesse vem desde 2020, quando realizei um curso de especialização em História da Arte: Teoria e Crítica, na Faculdade de Belas Artes, Campus Votorantim. Assumi que deveria escrever sobre algum assunto abordado na disciplina Arte Africana, ministrada pela professora Juliana dos Santos. A Belas Artes era, à época, uma das únicas instituições a oferecer as disciplinas sobre Arte Africana e Arte Ameríndia. Tempos depois, realizei a especialização em Gestão Escolar na Universidade de São Paulo (USP-Esalq) em que meu Trabalho de Conclusão Curso (TCC) abordou a Lei 10.639/2003 e seus impactos insatisfatórios na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Durante a escrita desses trabalhos acadêmicos, relacionados à arte e à educação, notei que questões sobre raça, classe, gênero, sexualidade, colonialismo, religião e outras dinâmicas sociais que afetam a toda a população brasileira, especialmente os grupos denominados minoritários ou periféricos, raramente são abordadas nas escolas. Tais questões simplesmente nem são levantadas sem o interesse genuíno de algumas pessoas envolvidas na educação, ou seja, quem traz tais saberes para o ambiente educacional geralmente são pessoas negras e indígenas, que acabam encontrando as mais diversas resistências nas instituições.

Minha aproximação no campo dos saberes tradicionais não se deu somente pela via da teoria, mas também pela experiência vivida no teatro negro, em especial no contato com o trabalho de Salloma Salomão Jovino da Silva<sup>1</sup>, historiador, músico e educador que trabalha

---

<sup>1</sup> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7881261009549464>

especificamente com musicalidades e teatralidades negras em espaços formativos. Foi nesse espaço que compreendi o teatro como lugar de memória, de encontro com a ancestralidade e de produção de conhecimento coletivo. A cena, a música, a corporeidade e a oralidade que o estruturam revelaram-se, para mim, como pedagogias a partir das quais aprendi não apenas técnicas, mas sobretudo modos de ser e de estar no mundo como uma pessoa negra.

Nessa perspectiva, percebo que minha experiência no teatro negro se constituiu como espaço de educação emancipatória, na medida em que possibilitou a vivência do meu corpo negro como território de resistência e criação, alinhando-se ao que Nilma Lino Gomes (2017) denomina saberes emancipatórios do Movimento Negro Educador. Assim, esse movimento pode ser pensado como um elo entre os saberes tradicionais e saberes políticos contemporâneos, atuando como espaço de formação política e cultural, cultivando valores afro-brasileiros e produzindo um tipo de consciência crítica contra-hegemônica. Mais do que isso, reconheci que tais práticas estão enraizadas em saberes tradicionais afro-diaspóricos que, como nos lembra Antônio Bispo dos Santos (2023), são modos de existência e de conhecimento transmitidos pela oralidade, pela experiência comunitária e pela ancestralidade.

As práticas artísticas vivenciadas nesses espaços se constituem como partilha de saberes tradicionais em constante atualização, na medida em que reelaboram cosmologias africanas, narrativas da diáspora e memórias da luta antirracista, onde pude estudar as revoltas negras na luta pela liberdade e as formações dos quilombos através de leituras de trechos de livros do sociólogo Clóvis Moura, bem como a dramaturgia de Luís Gama para montar a performance. A partir de dispositivos com base em saberes ancestrais, buscávamos no teatro negro evocar e reivindicar memórias que nos foram negadas e apagadas pelas instituições de ensino do país.

Além das reflexões teóricas, é fundamental reconhecer a potência das experiências pessoais enquanto lócus de produção de conhecimento. Entre 2022 e 2024, participei de três processos formativos conduzidos por Salomão, sendo o primeiro o curso “Musicalidades e teatralidades negras em desarranjo”, no Conservatório de Tatuí; o segundo “Aruanda 3º Ato” no Teatro da Universidade de São Paulo (TUSP); e o terceiro com o Coletivo dos Anjos, no Sesc Pompeia, que geraram momentos de aprendizado estético, político e ancestral.

No espaço cênico, o corpo negro firma sua presença contra séculos de silenciamento, tornando-se espaço pedagógico de resistência e criação. Os estudos sobre os quilombos no teatro negro, ao articular corpo, memória e ancestralidade, torna-se um território de pedagogia antirracista. Nesse sentido, minhas vivências no teatro negro foram determinantes para a compreensão da educação enquanto prática antirracista e da relevância dos saberes tradicionais quilombolas, o que se aproxima do que George Sefa Dei (2008) denomina “metodologias

insurgentes”, nas quais o conhecimento emerge da luta coletiva por reconhecimento e justiça social.

Atravessada por essas formações teatrais e pelo entrelaçamento dos meus estudos em cursos de pós-graduação *lato sensu* que envolveram arte negra, racismo estrutural e políticas públicas, a continuidade na minha busca pessoal de conhecimentos antirracistas direcionou meu foco ao começo, que são os saberes tradicionais. Esses movimentos, pela academia e pela arte, foram então me aproximando do tema da pesquisa que agora apresentamos na forma desta dissertação.

Meu caminho emancipatório, nesse horizonte, não se limita a uma conquista individual, mas deve ser entendido como um processo coletivo e político de resistência às estruturas de dominação impostas pelo racismo que foi, por muitos anos, mascarado pela falsa democracia racial arraigada à ideia de mestiçagem.

Vivemos atualmente uma etapa da histórica em que o racismo é reconhecido pelo Estado brasileiro e, há muito tempo, a ideia de democracia racial foi denunciada e definida como um mito (Gonzales, 2020), ao menos academicamente, o que nos permite atuar na luta por combatê-lo, sobretudo nesse campo. Em vista de combater tal mito e ampliar a abordagem teórica das matrizes curriculares, integrando conteúdos explicitamente relacionados aos saberes de comunidades tradicionais quilombolas e indígenas, esta dissertação se pauta num processo investigativo antirracista.

Conforme aponta George Sefa Dei:

A investigação antirracista coloca os minoritizados no centro da análise ao centrar-se nas suas experiências vividas e na “simultaneidade das suas opressões” (Brewer, 1993, p. 16). O propósito da investigação é o de compreender a opressão social e de que modo ajuda a construir e constranger identidades (raça, gênero, classe, sexualidade), tanto externa quanto internamente, através de processos de inclusão e exclusão. As pessoas de cor (por exemplo, as mulheres negras) experenciam a opressão de um modo que é diferente tanto em substância como em intensidade. (Dei, 2008, p. 10)

Como ressalta o autor, a investigação antirracista tem a ver com uma “oportunidade para o investigador abraçar criticamente a sua própria experiência como parte da procura do conhecimento e buscar as ações políticas para a mudança” (Dei, 2008, p. 11).

Formar indivíduos antirracistas é um dos maiores desafios da educação brasileira, justamente pelos modelos de sociedade estabelecidos aos moldes coloniais. Desse modo, é importante apresentarmos subsídios à formação docente, no sentido de promover a inserção do tema de maneira criteriosa nos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas, visando à desconstrução de preconceitos para a construção de um novo olhar e ação nas escolas. Entendendo que a ação das/os professoras/es deve estar comprometida com essa ética cultural,

acreditamos que, para além da legislação, o contato dessas/es futuras/os professoras/es com os saberes tradicionais é fundamental para a compreensão e recriação de outras cosmovisões.

Esta dissertação, considerando a ideia contracolonial de Antônio Bispo dos Santos, tem por objetivo conhecer se e como os saberes tradicionais quilombolas e indígenas se apresentam nos cursos de Licenciatura em Pedagogia das universidades públicas do Estado de São Paulo. A pergunta disparadora da pesquisa consiste em: de que maneira as ementas das disciplinas obrigatórias de EREER dos cursos de Pedagogia de universidades públicas, localizadas no Estado de São Paulo, estão incorporando (ou não) os saberes tradicionais quilombolas e indígenas na formação de professores?

Buscamos os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de Pedagogia de universidades públicas do Estado de São Paulo que possuem disciplinas obrigatórias de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e utilizamos a base de dados da pesquisa intitulada “A Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de Pedagogia do Brasil”, aprovada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq 402937/2021-0), realizada entre os anos de 2022 e 2025. Os resultados obtidos da referida pesquisa demonstraram que ainda são poucas as universidades públicas brasileiras que já implementaram ao menos uma disciplina obrigatória ou optativa de EREER nos cursos de Pedagogia.

No caso do Estado de São Paulo, a partir do banco de dados da pesquisa, foram identificados quatro cursos de Pedagogia de universidades públicas que possuem disciplinas de EREER, sendo que 3 cursos possuem uma disciplina, e um curso, duas. A pesquisa identificou um total de doze cursos oferecidos em instituições universitárias públicas no Estado.

Conforme explica Sueli Carneiro, “Através do epistemicídio — que é uma forma de sequestro, rebaixamento ou assassinato da razão — as pessoas negras são anuladas enquanto sujeitos do conhecimento e inferiorizadas intelectualmente” (2023, p. 14). Este estudo parte da compreensão de que a educação é um espaço estratégico de disputa simbólica e material, no qual o epistemicídio ainda opera de modo estruturante, inviabilizando o reconhecimento dos saberes tradicionais. Ao mesmo tempo, as universidades públicas têm o potencial de se constituir como espaços decoloniais, capazes de afirmar epistemologias contracoloniais quilombolas e indígenas em seus currículos.

O currículo constitui um dos principais dispositivos de produção e regulação dos saberes legitimados no campo educacional, sendo frequentemente naturalizado como um conjunto neutro e universal de conhecimentos. Contudo, conforme problematiza Tomaz Tadeu da Silva (2005), o currículo não é um elemento neutro de transmissão de saberes, mas um campo de relações de poder que produz identidades e subjetividades: “o currículo é lugar, espaço,

território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso.” (Silva, 2005, p. 150).

Questionar o currículo, portanto, implica interrogar os critérios políticos e epistemológicos que sustentam a exclusão sistemática de epistemologias negras, quilombolas e indígenas na formação inicial de professores. Nesse sentido, ao analisar as ementas das disciplinas obrigatórias de EREER dos PPCs de Pedagogia das universidades públicas do Estado de São Paulo, esta pesquisa assume o currículo como um campo de disputa simbólica e epistemológica, no qual a Educação das Relações Étnico-Raciais e os saberes tradicionais tensionam a lógica eurocentrada ainda predominante.

Diante dessas questões, tornou-se necessário situar esta pesquisa no interior da produção acadêmica que tem se dedicado a discutir currículo, Educação das Relações Étnico-Raciais e formação inicial de professores. Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, pautada na investigação antirracista para a análise documental das ementas das disciplinas obrigatórias de EREER dos PPCs de Pedagogia. As metodologias de investigação antirracistas emergem como uma alternativa crítica frente à reprodução de desigualdades e hierarquias coloniais nos processos de produção de conhecimento. George Sefa Dei (2008) defende que investigar de modo antirracista não significa apenas escolher temas relacionados à discriminação racial, mas questionar os pressupostos epistemológicos, as práticas institucionais e os “regimes de verdade” que historicamente mantêm determinadas vozes e experiências na condição de subalternidade. Essa postura implica assumir a pesquisa como um ato político, que recusa a neutralidade pretensamente universal e se compromete com a transformação social.

Ao discutir a noção de autoridade discursiva, Dei (2008) destaca que o conhecimento não se restringe a uma dimensão abstrata ou puramente racional, mas também se ancora na memória corporal, cultural e histórica dos sujeitos. Nessa perspectiva, o conhecimento é compreendido como incorporado, produzido a partir das experiências vividas, dos afetos, das relações comunitárias e dos vínculos espirituais que conectam o sujeito ao mundo.

O autor ressalta que não é a cor da pele, isoladamente, que determina o conhecimento de uma pessoa, mas reconhece como elemento central a posição racial do/a pesquisador/a em relação aos sujeitos investigados, sobretudo em contextos marcados por desigualdades históricas. Tal compreensão exige que a pesquisa antirracista reconheça os atravessamentos identitários e as relações de poder implicadas na produção do conhecimento, assumindo que investigar envolve compromisso ético, envolvimento afetivo e responsabilidade política com a transformação das condições sociais existentes (Dei, 2008, p. 21).

Nessa perspectiva, a análise das ementas das disciplinas obrigatórias de EREER é compreendida como um estudo sobre relações de poder no interior da formação inicial de professores/as, uma vez que tais documentos expressam decisões institucionais acerca do que deve ser ensinado, legitimado e silenciado no currículo. A investigação antirracista permite, assim, identificar tanto os limites impostos pela colonialidade curricular quanto as brechas e possibilidades de incorporação de saberes historicamente marginalizados.

Dialogando com esse entendimento, Nilma Lino Gomes (2017) destaca a importância de metodologias que reconheçam os saberes produzidos nas lutas por emancipação da população negra. Para a autora, o movimento negro educador é responsável por elaborar pedagogias políticas que, ao tensionarem a escola, transformam-na em território de disputa simbólica. Em sua análise, essas pedagogias evidenciam a importância de revisitar criticamente os modos como o conhecimento é produzido, circulado e legitimado. Gomes mobiliza a noção da “sociologia das ausências e das emergências” (Gomes, 2017, p. 40) ao indicar que o apagamento das histórias e das epistemologias negras não é casual, mas resultado de processos históricos que tornaram invisível aquilo que não interessava às narrativas hegemônicas. Essa perspectiva aponta que o conhecimento dominante construiu ausências ao desconsiderar saberes, práticas e culturas não brancas, silenciando outras possibilidades de existência e interpretação do mundo.

Desse modo, ao analisar as ementas de EREER nos cursos de Pedagogia, esta pesquisa assume a investigação antirracista como chave interpretativa para compreender como os saberes tradicionais indígenas e quilombolas são reconhecidos, marginalizados ou ausentes na formação docente, reafirmando o compromisso ético-político com a construção de uma educação antirracista e intercultural.

A dissertação está organizada em seis capítulos que articulam o percurso teórico, metodológico e analítico da pesquisa. Após esta Introdução, a sessão 2 apresenta o contexto histórico e teórico que fundamenta o estudo, discutindo o racismo estrutural e institucional na educação, a Educação das Relações Étnico-Raciais e as políticas públicas curriculares, bem como as contribuições dos movimentos negros e indígenas para a construção de marcos legais e epistemológicos. A sessão 3 dedica-se à revisão bibliográfica, identificando lacunas e contribuições relevantes para o campo. A sessão 4 aprofunda o referencial teórico da pesquisa, partindo das teorias críticas do currículo dialogando com os estudos decoloniais e a interculturalidade crítica e a perspectiva contracolonial. Nessa sessão, são desenvolvidos conceitos fundamentais para a análise, como saberes tradicionais, compreendidos como objeto central da pesquisa, e as concepções de interculturalidade crítica e contracolonialidade que

serão mobilizadas como chaves interpretativas para a leitura das ementas dos currículos de Pedagogia. A sessão 5 apresenta os dados da pesquisa, sistematizando as informações relativas às disciplinas obrigatórias de Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de Pedagogia investigados, bem como os conteúdos, referências e perfis docentes associados a essas disciplinas. Na sequência, a sessão 6 dedica-se à análise dos dados, articulando as ementas e os perfis docentes ao referencial teórico adotado, com foco nos saberes tradicionais quilombolas e indígenas nos currículos, discutindo seus limites, tensões e potencialidades no contexto da formação inicial de professores. E, por fim, apresento as considerações finais.

## 2 DE ONDE PARTIMOS: RACISMO, EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS NEGRO E INDÍGENA

Nesta sessão, apresentamos um conjunto de referenciais teóricos e analíticos que sustentam a pesquisa, com base em conceitos como o racismo estrutural e institucional na educação, a Educação das Relações Étnico-Raciais, as políticas curriculares e as contribuições do Movimento Negro e o Movimento Indígena, compreendidos como sujeitos políticos e educativos fundamentais na construção de políticas públicas e marcos legais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais.

Desde o início dos anos 2000, tivemos avanços, ao menos no campo normativo, em relação às ações afirmativas no Brasil. Destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), instituídas pela Resolução CNE/CP nº 01/2004, que operacionalizam, no âmbito educacional, as determinações do Artigo 26-A e 79 B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Tal dispositivo legal estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena em todos os níveis e modalidades da educação básica, configurando-se como um marco jurídico que impõe ao Estado e às instituições educacionais o dever de implementar práticas curriculares comprometidas com o enfrentamento do racismo e a valorização da diversidade étnico-racial. Ao articular esses fundamentos legais aos referenciais teóricos e às contribuições dos movimentos sociais negros e indígenas, esta sessão busca evidenciar que a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais não se trata de opção pedagógica, mas de uma exigência legal, política e ética no contexto da formação docente e da construção de uma educação comprometida com a justiça social.

O racismo, no Brasil, não se restringe a práticas individuais de discriminação, mas está inscrito nas estruturas sociais, políticas e educacionais que historicamente legitimaram a exclusão da população negra e indígena, posto que o conceito de raça atualmente é carregado de ideologia de poder e dominação (Munanga, 2003). O racismo desempenhou papel fundamental na ideia de superioridade dos colonizadores, especialmente dos brancos europeus. O racismo disfarçado, muito latente no Brasil, que Gonzalez vai denominar racismo por denegação, pode ser compreendido como o mais eficaz na alienação dos discriminados, “[...] onde prevalecem as teorias da miscigenação, da assimilação e da democracia racial” (Gonzalez, 2020, p. 130).

A ideia de democracia racial, outrora muito defendida academicamente, pressupunha que o Brasil seria um modelo a ser seguido (já que aqui não existiam leis de segregação, insinuando ser o país menos violento que nações que impuseram o *apartheid*, por exemplo).

Além disso, por haver convivência entre as raças, a miscigenação seria uma prova de “igualdade”, sem que houvesse uma possibilidade de pureza sanguínea (Longhini, 2021).

Com isso, a noção de democracia racial serviu como mito fundante para negar a existência do racismo, ao mesmo tempo em que consolidou mecanismos de silenciamento e marginalização. Essa invisibilização encontra na escola e na universidade espaços privilegiados de reprodução, uma vez que os currículos, conteúdos e práticas pedagógicas permanecem, em grande medida, ancorados em uma lógica eurocêntrica e monocultural, pois “paralelamente, o mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça (nacional) atrasou também o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro” (Munanga, 2003, p. 11).

A denúncia de Gonzalez (2020) sobre o mito da democracia racial permanece atual: a escola e a universidade foram historicamente organizadas para embranquecer corpos e mentes, impondo a assimilação cultural como condição de pertencimento. Processo este que é denominado de branqueamento, voltado às pessoas negras e indígenas para tornar possível sua integração na sociedade e que “esteve associado à gestão política, administrativa e à finalidade de políticas e programas educacionais no Brasil” (Silva, 2025, p. 70).

Portanto, a ausência de conteúdos que valorizem os conhecimentos afro-brasileiros, africanos e indígenas nas escolas não é fruto do acaso, mas de uma escolha política que privilegia determinados grupos em detrimento de outros. Tais ideias geram o que Nilma Lino Gomes (2017) vai definir como um racismo ambíguo no Brasil, posto que, se as instituições têm um ordenamento legal para todo o país de implementação das DCNERER e dos artigos 26 A e 79 B da LDB, o que faz as instituições agirem com tal desdém em cumprir as leis é justamente a ambiguidade do racismo, em que parte da população acadêmica questiona a importância do tema e se dá ao direito de não implementar a lei, afirmando que não há racismo no Brasil. Podemos afirmar que tal comportamento está perpassado ainda pelo mito da democracia racial.

Para além dos efeitos da permanência do mito da democracia racial, é preciso reconhecer as consequências do racismo estrutural na educação, o que implica também reconhecer que a desigualdade racial não é acidental, mas constitui parte de um projeto de sociedade marcado pela colonialidade. O racismo institucional, por sua vez, manifesta-se nas práticas cotidianas e nas omissões institucionais que – ainda que não declaradamente racistas – reproduzem desigualdades sistemáticas. Para Gomes (2017), esse fenômeno se expressa, por exemplo, na ausência ou no caráter periférico das discussões sobre relações étnico-raciais nos cursos de

formação docente, gerando profissionais pouco preparados para enfrentar o racismo na educação básica.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2016) analisa criticamente o papel da escola na reprodução do racismo estrutural ao afirmar que, quando o currículo ignora ou deslegitima as contribuições históricas, culturais e epistemológicas da população negra e indígena, a instituição escolar passa a atuar como agente de negação de identidades. Em fala pública, a autora destaca que “a escola participa da morte de identidades e não incentiva a cada um ser o que é e não incentiva justamente esse convívio, o diálogo e a possibilidade de negociação”<sup>2</sup>. Para a autora, essa lógica está associada a uma concepção historicamente construída que atribui à população a responsabilidade por sua própria exclusão educacional, naturalizando estigmas como a suposta falta de interesse ou de capacidade intelectual.

Embora reconheça os avanços das políticas públicas voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais, como a educação escolar indígena e quilombola, Silva (2016) destaca que a efetivação dessas políticas encontra limites na prática institucional, especialmente quando professores e gestores desconhecem ou não se apropriam dos marcos legais que orientam sua implementação. Nesse sentido, a autora enfatiza que a superação do racismo no campo educacional exige a explicitação do projeto de sociedade que orienta a ação docente e o currículo, questionando se este se compromete com uma educação plural e intercultural ou se reafirma, ainda que de forma implícita, um modelo monocultural de formação.

É necessário ressaltar que essa negação de identidades reforça ideias racistas que atrasam a formação pessoal de inúmeras pessoas negras e indígenas quanto ao reconhecimento de suas próprias histórias, numa espécie de alienação escolar, e o quanto isso impacta até hoje a vida de várias delas, justamente porque não tiveram acesso aos conhecimentos de sua base ancestral, os saberes tradicionais.

Fanon (2008) afirma que o racismo moderno, ao produzir a desumanização do negro, molda identidades e subjetividades, determinando não somente lugares sociais, como também possibilidades de conhecimento e reconhecimento. Como diz o autor: “Cheguei ao mundo pretendendo descobrir um sentido nas coisas, minha alma cheia de desejo de estar na origem do mundo, e eis que me descubro objeto em meio a outros objetos” (Fanon, 2008, p. 103).

Como afirma Salomão (2021, p. 19): “Toda pessoa branca é humana, mas a negra é quase sempre um depósito de defeitos ambulantes”. O racismo implica essa luta por mantermos pessoas vivas na própria subjetividade. Não é simples existir como pessoas negras e

---

<sup>2</sup> Declaração oral disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OYzkJaBH04c>.

indígenas num mundo hegemônico, eurocêntrico e patriarcal. As escolas intensificam muito essa sensação, amputando possibilidades de ser, causando muitas vezes a evasão escolar. Às pessoas negras e indígenas que resistem, acompanham-nas um sentimento de inferioridade quase insuportável nesse cotidiano. Suas características físicas, a cor de sua pele e seus costumes não são os adequados ou considerados belos perante os colegas e professores.

A ideia de raça é o que mantém a ilusão de superioridade branca e “para dismantelar o racismo, precisamos ao mesmo tempo reconhecer a dimensão inventiva desse sistema e sua dimensão concreta, do ponto de vista dos efeitos que produz” (Longhini, 2021, p. 67). Por isso, é necessário pensarmos a problemática da raça como movimento social, haja vista que existe uma internalização do mito da democracia racial ainda muito forte no Brasil.

O campo escolar constitui-se historicamente como um dos espaços centrais de manutenção das hierarquias sociais. No contexto brasileiro, pouco se aprofundou o alcance educacional das elites coloniais que, antes de 1822, enviavam seus filhos para estudar em instituições como a Universidade de Coimbra, por exemplo. Seus descendentes compõem, em grande medida, os grupos brancos que ainda hoje concentram capital econômico, político e cultural, operando sob novas formas de colonialidade no presente (Salomão, 2021).

Essa permanência das desigualdades raciais e educacionais articula-se ao que Clóvis Moura (2019) identifica como a reconfiguração dos mecanismos de dominação no período pós-abolição. Segundo o autor, com o fim formal da escravidão, as classes dominantes passam a remanipular ideologias e instituições de controle, substituindo a violência direta por estratégias mais sofisticadas de assimilação, aculturação e embranquecimento, sustentadas pelo mito da democracia racial. Nesse processo, práticas culturais e religiosas afro-brasileiras são deslegitimadas e tratadas como resquícios de um passado a ser superado, reforçando a marginalização simbólica e epistemológica da população negra.

Para Moura (2019), já não se trata da repressão explícita aos polos de resistência, como os quilombos no período escravista, mas da construção de um aparato ideológico que apresenta a população negra como problema social. “Agora já não é mais o escravo que luta contra o senhor, mas um segmento majoritário na sociedade (o afro-brasileiro) oprimido e também discriminado, que é apresentado como um perigo para e pelas classes dominantes” (Moura, 2019, p. 87).

No final do século XIX, especialmente com a consolidação da Primeira República, o Brasil passa a incorporar de maneira sistemática as teorias racialistas então em circulação no cenário intelectual europeu. Essas concepções foram difundidas por meio de instituições como as universidades, os institutos históricos e geográficos e os museus, que desempenharam papel

central na legitimação científica da ideia de hierarquização racial. Nesse contexto, a presença significativa de populações negras e indígenas passou a ser interpretada como um entrave à construção da nação, sendo esses grupos classificados como inferiores sob o ponto de vista biológico, cultural e moral. Intelectuais como Nina Rodrigues defenderam projetos de embranquecimento da população, apostando na imigração europeia e na miscigenação como estratégias para a progressiva eliminação de negros e indígenas da sociedade brasileira (Moura, 2019).

Durante o período colonial e imperial, o acesso da população negra à escolarização foi sistematicamente restringido, sendo a aprendizagem da leitura e da escrita amplamente interdita, sobretudo aos africanos escravizados. Como apontam Gonçalves e Silva (2000), ainda que, em contextos específicos, como nas fazendas de padres jesuítas, alguns escravizados tivessem acesso às primeiras letras, tais experiências estavam vinculadas a práticas de catequização e a um processo pedagógico de caráter disciplinador e repressivo, orientado pela lógica da aculturação e do controle social. Nessas situações, a instrução era limitada e não visava à ampliação das possibilidades de escolarização, sendo vedado aos sujeitos negros o acesso a níveis mais elevados de ensino. Assim, essas iniciativas não configuravam uma política de inclusão educacional, mas antes mecanismos de conformação à ordem colonial.

Após a Abolição da escravidão, em 1888, não houve a implementação de políticas públicas voltadas à inserção da população negra no sistema educacional, evidenciando que a conquista da liberdade jurídica não foi acompanhada de condições efetivas de acesso à educação, o que contribuiu para a permanência de desigualdades estruturais no campo educacional. Ou seja, [...] “mudou a forma de governo, que passou a ser republicana, mas não mudou a essência do Estado brasileiro, que continuou nas mãos das mesmas classes sociais que o detinham anteriormente” (Moura, 2021, p. 245).

É reconhecendo suas origens africanas e indígenas, fora da alienação, que estas pessoas se estabelecem social e politicamente. Negar-lhes tal processo, através de uma educação escolar racista, acaba por gerar frustração e desperdício. Se tivéssemos tido um contato com a negritude por intermédio da escola, talvez driblássemos a sensação de desumanização imposta pelas instituições. Essa consciência às vezes nos chega tardiamente, para muitos já na vida adulta, sendo inevitável pensar o tempo perdido. “Olhar para trás e tentar entender que tipo de imagem causa ainda dor. Pensar também sobre tudo que poderia ter sido, se assim não fosse” (Salomão, 2021, p. 20).

Como vimos, o racismo incide de maneira profunda sobre o psiquismo de sujeitos negros e indígenas. A naturalização das desigualdades raciais, muitas vezes compreendidas

como resultado de incapacidades individuais ou culturais, contribui para que grande parte da população não reconheça os fatores históricos, políticos e sociais que produziram as condições atuais de subalternização. Essa internalização do racismo opera como um mecanismo silencioso de manutenção das hierarquias raciais, reforça sentimentos de inferioridade e legitima desigualdades como se fossem naturais ou inevitáveis.

Com ideias racistas fortemente renovadas através dos governos de extrema direita tomando o poder nos últimos anos em escala mundial, faz-se necessário repensar as escolas e, por isso, é fundamental reforçar, no mínimo, os cursos de Licenciatura em Pedagogia onde seus Projetos Políticos de Cursos devem acrescentar em seus currículos as disciplinas que abrangem a Educação das Relações Étnico Raciais.

Assim, compreender o racismo estrutural e institucional na educação é reconhecer que o espaço escolar tanto reproduz desigualdades, quanto pode ser transformado em território de resistência.

## 2.1 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CAMINHOS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS ATÉ AS POLÍTICAS PÚBLICAS CURRICULARES

Conforme aponta Silva (2025), a expressão “relações étnico-raciais” refere-se aos aspectos étnicos e raciais que atravessam e estruturam as relações sociais entre os grupos humanos. No contexto brasileiro, tais relações estão historicamente fundadas na organização colonial do território desde o início do século XVI, quando os processos de ocupação e exploração foram estabelecidos a partir de hierarquias raciais e culturais impostas pelos colonizadores europeus. As relações sociais construídas entre esses grupos e os povos originários, africanos e seus descendentes foram marcadas por padrões sistemáticos de violência, silenciamento, distorção de aspectos históricos e culturais e, sobretudo, pela negação da humanidade desses sujeitos (Silva, 2025, p. 69).

Para analisar a presença do negro e do indígena na educação brasileira na contemporaneidade — considerando as conquistas alcançadas, os fatores que as ameaçam e as lutas políticas ainda necessárias para a efetivação da igualdade racial — torna-se imprescindível situar esse debate no interior das disputas políticas que, em diferentes momentos históricos, impulsionam ou tensionam os avanços obtidos. A compreensão do presente, nesse sentido, exige o reconhecimento de que a realidade educacional não se constrói de forma isolada, mas resulta de processos sócio-históricos marcados por descontinuidades, avanços e retrocessos.

Recorrer à história, portanto, revela-se fundamental para interpretar criticamente os desafios atuais enfrentados pela população negra e indígena no campo educacional.

A compreensão da condição da população negra na educação exige uma análise histórica ampla, que considere a forma como a sociedade brasileira — em diálogo com processos globais — construiu suas relações com os povos negros ao longo dos diferentes períodos históricos. Desde o período colonial, passando pelo Império, pela Primeira República e pelos momentos posteriores até a contemporaneidade, a educação tem sido atravessada por dinâmicas de exclusão, hierarquização racial e negação de direitos, que impactam diretamente as trajetórias escolares da população negra.

Essa reconstrução histórica, no entanto, não pode se limitar à identificação das múltiplas formas de opressão impostas aos negros. É igualmente fundamental reconhecer as diversas estratégias de resistência que foram construídas de maneira contínua e paralela à condição subalterna imposta pelo sistema escravocrata e, posteriormente, pela sociedade capitalista racializada. A história da população negra é marcada por um permanente tensionamento entre opressão e resistência, ainda que essas dimensões não se manifestem de forma equilibrada ou simultânea em todos os contextos históricos. Há períodos em que a violência racial se intensifica de modo avassalador, assim como momentos em que as formas de resistência ganham maior visibilidade e organização coletiva.

Ao ampliar esse olhar para a história da humanidade, torna-se relevante recuperar a compreensão de que a origem do ser humano está situada no continente africano. Conforme aponta Harari (2021), os estudos sobre a evolução humana indicam que o *Homo sapiens* surgiu na África há cerca de 150 mil anos, a partir de populações que posteriormente migraram para diferentes regiões do planeta, dando origem à diversidade humana existente hoje. Essa constatação científica tensiona narrativas racistas que associam a negritude à inferioridade, ao evidenciar que a África constitui o berço comum da humanidade.

Nesse sentido, reconhecer a centralidade da África na história da humanidade contribui para desestabilizar concepções hierarquizantes de raça que foram amplamente difundidas no campo educacional brasileiro. Ao invisibilizar ou desqualificar as contribuições africanas e afrodescendentes, o currículo escolar historicamente reforçou uma visão eurocentrada da história, naturalizando desigualdades raciais e sustentando práticas de exclusão. Tal apagamento não se limita à negação do passado africano, mas se estende à desconsideração dos saberes, modos de vida e formas de organização social produzidos pelos povos africanos e por seus descendentes na diáspora. Assim, retomar essa perspectiva histórica mais ampla não se trata apenas de um exercício acadêmico, mas de um gesto político e pedagógico fundamental

para a construção de uma educação comprometida com a igualdade racial e com o reconhecimento da população negra como sujeito histórico e produtora de conhecimento. É nesse horizonte que se inscrevem as experiências quilombolas no Brasil.

No interior do sistema escravista, marcado pela violência física, simbólica e epistêmica, os quilombos constituíram-se como uma das mais importantes formas de resistência coletiva da população negra no Brasil. Longe de representarem apenas espaços de fuga ou refúgio, os quilombos configuraram-se como organizações sociais complexas, territorializadas e politicamente articuladas, que desafiaram de modo direto a ordem colonial e escravocrata. Conforme analisa Clóvis Moura (2022), os quilombos devem ser compreendidos como expressões concretas da rebelião negra que não se restringiam a agrupamentos isolados ou espontâneos, mas constituíam formas organizadas de enfrentamento, envolvendo estratégias de defesa, produção econômica, relações sociais próprias e articulações com outros setores subalternizados da sociedade colonial. Nesse sentido, os quilombos expressavam uma racionalidade política e social autônoma, fundada na recusa da condição de escravização e na afirmação de modos de vida alternativos à ordem colonial.

Além de sua dimensão política e territorial, os quilombos podem ser compreendidos como espaços privilegiados de produção, preservação e transmissão de saberes tradicionais africanos e afro-brasileiros. Nesses territórios, práticas culturais, religiosas, linguísticas, artísticas e educativas foram mantidas, recriadas e transmitidas de forma intergeracional, em oposição ao modelo colonial de escolarização que excluía sistematicamente a população negra. A educação, nesse contexto, não se organizava nos moldes da escola formal, mas se constituía por meio da oralidade, da convivência comunitária, do trabalho coletivo, das práticas espirituais e das relações de pertencimento ao território rompendo com a lógica colonial que negava à população negra o estatuto de sujeito produtor de saber, afirmando, na prática, outras epistemologias e racionalidades. A partir dessa perspectiva, os quilombos podem ser interpretados como experiências históricas de educação emancipatória, nas quais o aprendizado estava intrinsecamente vinculado à sobrevivência, à resistência e à construção de autonomia coletiva.

Clóvis Moura (2022) enfatiza ainda que a repressão sistemática aos quilombos por parte do Estado colonial revela o caráter profundamente político dessas experiências. A destruição dos quilombos não visava apenas capturar indivíduos considerados “fugitivos”, mas eliminar projetos coletivos que colocavam em xeque a estrutura econômica, social e racial do sistema escravista. Tal repressão evidencia que a existência dos quilombos representava uma ameaça concreta à ordem colonial, ao demonstrar que outras formas de organização social eram

possíveis fora do regime de exploração, porém, para o sociólogo, essa história por muito tempo foi negada. O autor analisa criticamente a forma como a historiografia brasileira tratou o regime escravista, observando que, durante muito tempo, os estudos concentraram-se predominantemente nas relações de produção, nos mecanismos de distribuição e nas consequências econômicas da escravidão, relegando a segundo plano o papel dos sujeitos escravizados como agentes históricos.

Para Moura (2022), tal abordagem produziu leituras que obscureceram as contradições estruturais do sistema escravista ao desconsiderar as múltiplas formas de resistência protagonizadas pela população negra. Essa perspectiva, ao privilegiar esquemas interpretativos considerados academicamente eruditos, acabou por minimizar ou subestimar os movimentos de rebeldia, as ações coletivas e a violência exercida pelos escravizados como formas legítimas de enfrentamento à ordem colonial.

Moura (2022) destaca, nesse sentido, que a violência deve ser compreendida também como uma categoria econômica e política, intrinsecamente ligada ao funcionamento do sistema escravista. Ao contrário da imagem do escravizado como objeto passivo ou mero instrumento da história, o autor afirma que negros e negras atuaram como sujeitos coletivos dinâmicos, contribuindo de maneira decisiva para o desgaste e a desestabilização do regime escravista, por meio de lutas que se expressaram nos planos social, cultural, político e militar. Essa leitura desloca o entendimento da escravidão como um fenômeno episódico e reforça a centralidade das resistências negras na transformação histórica da sociedade brasileira:

O escravo não foi aquele objeto passivo que apenas observava a história. Não foram os escravos “testemunhos mudos de uma história para a qual não existem senão como uma espécie de instrumento passivo” como quer Fernando Henrique Cardoso, mas pelo contrário, um componente dinâmico permanente no desgaste ao sistema, através de diversas formas e que atuavam em vários níveis no processo do seu desmoronamento. Ver até que ponto essas lutas se estruturaram como força de transformação (direta ou indireta), até onde puderam chegar influir social, cultural e militarmente e como essa influência se fez sentir na mudança do sistema é estudo que deve ser aprofundado através de vários trabalhos que não desejem ver a escravidão, no caso do Brasil a escravidão negra, como simples fenômeno episódico e que, pelos próprios mecanismos reguladores do sistema colonial, foi substituído pelo trabalho livre (Moura, 2022, p. 20).

A análise de Moura (2022) é fundamental para este trabalho porque rompe com leituras historiográficas que relem a população negra à condição de objeto passivo da história. Ao afirmar o escravizado como sujeito coletivo atuante, o autor contribui para deslocar o olhar sobre os quilombos e demais formas de resistência negra, compreendendo-os como forças políticas, econômicas e culturais que tensionaram estruturalmente o sistema escravista. Essa perspectiva é central para uma abordagem antirracista da educação, na medida em que questiona

as narrativas acadêmicas que silenciam as lutas negras e reforça a necessidade de reconhecer esses sujeitos como constitutivos da formação social brasileira.

Essa compreensão amplia o entendimento dos quilombos como antecedentes históricos fundamentais das lutas negras no Brasil, estabelecendo uma linha de continuidade entre as resistências do período escravista e as formas posteriores de organização política da população negra. As associações, irmandades religiosas, clubes, jornais da imprensa negra e, mais adiante, os movimentos negros organizados do século XX podem ser compreendidos como desdobramentos históricos dessas experiências de resistência coletiva, ainda que situados em contextos distintos.

Ao reconhecer os quilombos como territórios de resistência, produção de saberes e educação não escolar, esta dissertação reafirma a centralidade das experiências quilombolas na constituição da história da educação brasileira, historicamente invisibilizada pelos discursos oficiais. Tal reconhecimento é fundamental para compreender as disputas contemporâneas em torno dos saberes tradicionais, do currículo e da formação docente, especialmente no que se refere à implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais e à valorização dos conhecimentos produzidos pelas populações negras ao longo da história.

Mesmo após a promulgação da Constituição de 1824, que estabelecia a educação primária como um direito “gratuito a todos os cidadãos”, o acesso da população negra à escolarização permaneceu profundamente limitado. Embora o artigo 6º da referida Constituição definisse como cidadãos brasileiros “os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos ou libertos”, tal reconhecimento jurídico não se traduziu em políticas educacionais efetivas de inclusão. Na prática, negros libertos, ex-escravizados e seus descendentes continuaram enfrentando múltiplos impedimentos legais, sociais e institucionais para frequentar a escola (Santos, 2012).

Ao longo do século XIX, diferentes normas, regulamentos provinciais e práticas administrativas operaram no sentido de restringir ou impedir a presença da população negra nas escolas públicas, seja por meio de critérios explícitos de exclusão, seja por exigências indiretas que inviabilizavam sua permanência nesses espaços. Tais mecanismos revelam que a educação, longe de se constituir como um direito universal, funcionou historicamente como instrumento de manutenção das hierarquias raciais herdadas do regime escravocrata.

Nesse contexto, ao longo da história brasileira, a população negra — assim como os povos indígenas, ainda que por processos específicos — foi sistematicamente mantida à margem dos sistemas formais de escolarização, tendo o acesso à educação negado ou severamente limitado. Em situações pontuais, alguns grupos negros conseguiram acessar a

educação escolar como estratégia de resistência, organização política e afirmação de humanidade, ainda que tais experiências tenham ocorrido de forma excepcional e restrita.

Conforme aponta Oliveira (2012), já ao longo do século XX, a teoria da mestiçagem, influenciada pela obra de Gilberto Freyre<sup>3</sup>, cede espaço à apologia da miscigenação e à consolidação do mito da democracia racial, que passa a exercer forte influência no pensamento social brasileiro e no imaginário coletivo. Essa ideologia contribuiu para a naturalização das desigualdades raciais, ao sugerir que as diferenças entre os grupos étnico-raciais não produziam hierarquias nem relações de poder, obscurecendo os efeitos históricos do racismo.

Ao analisar o percurso histórico das lutas negras no Brasil, Oliveira (2012) destaca o papel central desempenhado pelas iniciativas organizadas do Movimento Negro ao longo do século XX, especialmente no campo da produção intelectual e da ação educativa. Ainda nos anos 1920, a imprensa negra independente emerge como importante espaço de denúncia do racismo, de afirmação identitária e de circulação de ideias que confrontavam o mito da democracia racial. Por meio de jornais e periódicos produzidos por intelectuais e militantes negros, esses espaços constituíram-se como instrumentos pedagógicos fundamentais, nos quais se problematizavam as condições de vida da população negra, o acesso à educação, o trabalho e a cidadania, contribuindo para a formação política e crítica de seus leitores. “Os jornais que circulavam na época eram o ‘Alfinete’, o ‘Kosmos’, ‘A voz da raça’, o ‘Clarim d’Alvorada’, entre outros” (Oliveira, 2012, p. 109).

Na década de 1930, com a criação da Frente Negra Brasileira (FNB), o Movimento Negro assume uma configuração organizativa mais estruturada, ampliando suas ações no campo educacional. A FNB desenvolveu iniciativas voltadas à alfabetização, à formação cultural e à valorização da identidade negra, compreendendo a educação como elemento estratégico para a inserção social e política da população negra. Ainda que marcada por tensões internas e por concepções que, em determinados momentos, dialogavam com ideais assimilacionistas, a Frente Negra Brasileira representou um avanço significativo na organização coletiva e na articulação de demandas educacionais e sociais por parte da população negra (Oliveira, 2012).

Nos anos 1940, o Teatro Experimental do Negro (TEN), liderado por Abdias do Nascimento, inaugura uma nova etapa na relação entre cultura, educação e política no interior do Movimento Negro. Para além da produção artística, o TEN constituiu-se como espaço de formação intelectual, crítica e pedagógica, ao promover a valorização da cultura negra, a denúncia do racismo e a construção de narrativas alternativas à historiografia oficial. Ao

---

<sup>3</sup> Oliveira (2012) faz menção à obra “Casa Grande e Senzala”, publicado em 1933.

articular arte, educação e militância, o TEN contribuiu para o fortalecimento de uma concepção de educação emancipatória, na qual a afirmação da identidade negra e o enfrentamento às hierarquias raciais ocupavam lugar central (Oliveira, 2012).

Apesar da relevância histórica dessas iniciativas (a imprensa negra, a FNB e o TEN), é importante destacar que suas contribuições não se traduziram de forma imediata em políticas públicas estruturantes no campo educacional. Ao longo do século XX, especialmente durante o período da ditadura civil-militar instaurada em 1964, muitas dessas pautas foram silenciadas ou marginalizadas e as desigualdades raciais na educação seguiram sendo naturalizadas sob o discurso da democracia racial. Assim, as reivindicações do Movimento Negro permaneceram, por décadas, circunscritas a espaços de resistência cultural, política e comunitária, sendo apenas tardiamente incorporadas ao debate institucional e às agendas estatais.

É nesse contexto de lutas históricas, marcadas por avanços, silenciamentos e retomadas que, mesmo diante dos progressos conquistados nas últimas décadas — especialmente no campo das políticas públicas educacionais —, a população negra segue enfrentando condições de subalternização estrutural.

Recentemente observa-se o fortalecimento de pesquisas que passam a abordar a história da educação a partir de um recorte étnico-racial, evidenciando a centralidade do par opressão/resistência na trajetória educacional dos sujeitos negros e indígenas. Esse movimento tem contribuído para tensionar narrativas hegemônicas que invisibilizam as experiências, saberes e estratégias de enfrentamento construídas por esses grupos sociais ao longo do tempo.

Como vimos, a lógica colonial não se restringiu às dimensões econômicas e territoriais, mas produziu efeitos profundos no campo da produção do conhecimento e da educação escolar. De acordo com Silva,

Historicamente, diversos sistemas educacionais brasileiros, desde a educação jesuítica, têm atuado na preservação de uma perspectiva de sociedade que “[...] tem dotado homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais” (Grosfoguel, 2016, p. 25). Isto é, do ponto de vista da produção do conhecimento, o destaque e a valorização social, predominantemente, têm sido outorgados às elaborações produzidas no e sobre o contexto europeu. Esse processo comporta ainda a característica de elevar esse tipo de, intitulado eurocêntrico, ao posto de verdade universal (Mignolo, 2005).

[...] A influência do conhecimento eurocêntrico e a perspectiva de branqueamento da sociedade brasileira estiveram refletidos no sistema educacional brasileiro, nos diferentes níveis de ensino (Silva, 2021; Proença Bonilha; Soligo, 2015). Essa constatação é um dos motivos que justifica a promoção de uma educação que repensa as relações étnico-raciais e a produção do conhecimento, ambas na perspectiva de combate ao racismo. (Silva, 2025, p. 70)

Nesse cenário, os movimentos sociais negros emergem como sujeitos coletivos fundamentais na denúncia dessas desigualdades e na construção de alternativas pedagógicas,

epistemológicas e políticas que tensionam a hegemonia eurocêntrica. Com isso, o enfrentamento ao racismo estrutural e institucional no campo educacional tem encontrado respaldo em importantes políticas públicas, que são marcos jurídicos que fazem parte de um Brasil em busca de ser antirracista com investidas do Movimento Negro na educação desde os anos 1930, como afirma Monteiro (2010, p. 195):

[...] o movimento negro percorreu um longo caminho, objetivado nos jornais da “imprensa negra”, nas ações da Frente Negra Brasileira – FNB – e do Teatro Experimental do Negro – TEN – até chegar à proposição formal e aprovação de leis como a 10639/03 e a Resolução CNE/CP 01/2004 que institui as DCN ERER.

Cabe destacar, contudo, que a relação do Movimento Negro com a educação escolar não foi homogênea ao longo do tempo. Em seus momentos iniciais, a educação era concebida, em grande medida, como meio de integração dos negros à sociedade brasileira, muitas vezes orientada por perspectivas assimilacionistas, inclusive no que se refere a aspectos morais e estéticos. Essa concepção, entretanto, passa a ser criticada a partir da década de 1950, especialmente por militantes ligados ao Teatro Experimental do Negro, que passam a questionar os limites de uma educação voltada apenas à adaptação dos sujeitos negros a uma sociedade estruturalmente racista (Monteiro, 2010, p. 43).

No campo das resistências às imposições assimilacionistas, Moura (2019) evidencia que as religiões de matriz africana desempenharam — e continuam a desempenhar — um papel central na manutenção da ideologia social, cultural e política dos negros no Brasil. Justamente por essa razão, tais religiões foram historicamente deslegitimadas, criminalizadas e submetidas a processos de inferiorização simbólica, fenômeno que se estende até os dias atuais. Para Moura (2019, p. 83), a compreensão desse processo exige considerar o caráter histórico-estrutural do racismo brasileiro, uma vez que os critérios de julgamento construídos no passado escravista se projetam sobre o presente, moldando interpretações que desqualificam as expressões religiosas afro-brasileiras.

Ao analisar a sociedade brasileira a partir das relações de classe e raça, Moura (2019) destaca que, se no plano da ordenação social a escravidão produziu uma estrutura rigidamente hierarquizada entre senhores e escravizados, do ponto de vista dos sujeitos negros houve, desde sempre, a organização de movimentos voltados à desordenação dessa estrutura, como vimos acima. A religião, nesse contexto, além de seu significado espiritual, possui um papel social, cultural e político fundamental, funcionando como espaço de preservação da humanidade negada aos sujeitos negros pelo sistema escravista e, posteriormente, pela sociedade capitalista pós-abolição.

É nesse choque histórico entre classes dominantes e segmentos negros subalternizados que se cristaliza o racismo brasileiro, frequentemente eufemizado como “preconceito de cor”, mas profundamente enraizado nas estruturas sociais e institucionais do país. As religiões afro-brasileiras, nesse processo, foram sistematicamente tratadas como inferiores ou passíveis de neutralização por meio da assimilação, sendo interpretadas não como expressões legítimas de uma comunidade étnica, mas como resquícios de um passado que deveria ser esquecido. Tal lógica evidencia como o racismo não se limita a operar no plano econômico ou jurídico, mas age também no campo simbólico e cultural, atravessando os processos educativos e os currículos escolares (Moura, 2019).

A compreensão do Movimento Negro como sujeito histórico, político e educativo, portanto, permite reconhecer que as políticas públicas contemporâneas voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais são fruto de uma longa trajetória de resistência, produção de conhecimento e disputa por narrativas. Essa dimensão educativa dos movimentos sociais negros fornece elementos fundamentais para pensar o currículo como campo de luta, perspectiva que será aprofundada a seguir, a partir da análise do surgimento e da atuação do Movimento Indígena brasileiro.

No debate sobre educação, currículo e relações étnico-raciais, a compreensão do Movimento Indígena como sujeito político e educativo revela-se fundamental para ampliar o olhar sobre as lutas por reconhecimento, direitos e produção de conhecimento no país. Conforme analisa Daniel Munduruku (2012), o surgimento do Movimento Indígena, especialmente a partir das décadas de 1970 e 1980, está diretamente relacionado ao contexto de intensificação da violência estatal, da expropriação territorial e das políticas assimilacionistas que historicamente negaram aos povos indígenas o direito à diferença. Nesse cenário, a organização coletiva dos povos originários emerge como resposta à invisibilidade imposta pelo Estado e pela sociedade nacional.

Munduruku (2012) chama atenção para o contexto político autoritário instaurado com o golpe civil-militar de 1964, que intensificou as violações de direitos dos povos indígenas e aprofundou políticas de silenciamento, tutela e expropriação territorial. Segundo o autor, a ditadura militar consolidou um projeto desenvolvimentista que concebia os territórios indígenas como espaços vazios ou improdutivos, passíveis de exploração econômica em nome do progresso nacional, sem qualquer consideração às formas próprias de organização social, cultural e educativa desses povos: “Naquela ocasião, a política indigenista do Governo previa que os povos indígenas deveriam ser integrados pela nação e, conseqüentemente, abrirem mão de suas identidades étnicas, para tornarem-se “apenas brasileiros” (Munduruku, 2012, p. 209).

Nesse cenário, a organização coletiva dos povos originários emerge como resposta à invisibilidade imposta pelo Estado e pela sociedade nacional. Munduruku (2012) destaca ainda que “a Igreja Católica iniciou uma postura distinta em relação aos nossos povos, ou seja, passou a defender os pobres e desvalidos da terra assumindo um novo modelo de atuação pastoral em que mudava radicalmente de lado, comprometendo-se com as classes menos favorecidas” (Munduruku, 2012, p. 210). Portanto, inicialmente, o fortalecimento do Movimento Indígena contou com o apoio de organizações indigenistas e setores progressistas da sociedade civil, entre as quais se destacam a Operação Amazônia Nativa (OPAN, antiga Operação Anchieta), criada em 1969 e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que surge em 1972. Essas organizações desempenharam papel importante ao denunciar violações de direitos, apoiar processos de articulação entre diferentes povos indígenas e criar condições para que lideranças indígenas pudessem se reconhecer como sujeitos políticos em um contexto nacional. No entanto, o autor ressalta que esse apoio não esteve isento de tensões, uma vez que o protagonismo indígena precisou ser afirmado frente às mediações externas que, muitas vezes, reproduziam relações de tutela, como aponta o autor:

Partindo, pois, desta afirmação podemos pensar que houve, de fato, um movimento de mão dupla: os povos indígenas aprenderam através da relação política com os não índios e estes aprenderam – talvez a contragosto em alguns casos – que indígenas conseguiam absorver conceitos teóricos – como etnia, cultura, autodeterminação, autonomia, entre outros – e colocá-los em prática nas mesas de negociação política com as autoridades. Embora isso não estivesse de acordo com o desejo expresso dos parceiros, as lideranças indígenas assumiram uma postura crítica com relação à sociedade brasileira, ao mesmo tempo que procuravam tornar conhecido o rosto dos povos indígenas tanto a nível nacional quanto internacional (Munduruku, 2012, p. 219).

À medida que os povos indígenas passaram a se reconhecer como agentes políticos coletivos, o Movimento Indígena avançou no sentido da autonomia organizativa, culminando na criação da União das Nações Indígenas (UNI) fundada em 1982, considerada por Munduruku um marco histórico na consolidação do protagonismo indígena no Brasil, alcançando várias conquistas, “especialmente a de ter possibilitado a criação de tantas outras entidades indígenas Brasil afora” (Munduruku, 2012, p. 210). A UNI representou a passagem de uma fase de articulação mediada por instituições não indígenas para uma organização conduzida pelos próprios povos originários, expressando a diversidade étnica e territorial do país e fortalecendo a luta por direitos constitucionais, especialmente no processo de redemocratização e na Constituinte de 1988.

Para Munduruku, esse percurso histórico evidencia que o Movimento Indígena não se limita à reivindicação de direitos territoriais ou jurídicos, mas constitui um processo

profundamente educativo, tanto para os próprios povos indígenas quanto para a sociedade brasileira. Ao articular memória, ancestralidade, território e identidade, o Movimento Indígena produz conhecimentos, formas próprias de organização política e pedagógicas, enraizadas em cosmologias e modos de vida ancestrais. Assim como ocorre no Movimento Negro, a dimensão educativa do Movimento Indígena se expressa na disputa por narrativas históricas, na valorização dos saberes tradicionais e na crítica às estruturas coloniais que sustentam a educação formal, conforme afirma o autor:

Assim, é possível hoje verificar a existência não apenas de diversas entidades indígenas especializadas na defesa de temas específicos (educação, saúde, propriedade intelectual, tecnologia, cultura, entre outras), mas também a aprovação de leis que entendem que as sociedades indígenas estão presentes no contexto nacional para ficar e que, portanto, não se pode mais querer desqualificá-las, mas sim aceitá-las como sociedades diferenciadas e que podem contribuir para o processo histórico nacional. Nesta direção está tanto o artigo 231 da Constituição Federal – uma das grandes conquistas do Movimento Indígena da década de 1980 – quanto a recentemente aprovada lei n. 11645/08, 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” – uma conquista orquestrada pelo Movimento Indígena brasileiro (...) (Munduruku, 2012, p. 224).

Nesse sentido, compreender o Movimento Indígena a partir de sua trajetória histórica — que vai do apoio inicial do CIMI e da OPAN à consolidação da UNI — permite reconhecê-lo como sujeito coletivo produtor de epistemologias e práticas educativas que tensionam o currículo escolar e universitário. Tal compreensão contribui para ampliar o debate sobre Educação das Relações Étnico-Raciais, evidenciando que a formação docente comprometida com a justiça social exige o reconhecimento dos movimentos sociais indígenas como agentes centrais na construção de projetos educativos interculturais, decoloniais e politicamente situados.

Nesse contexto, a aprovação da Lei 10.639 (Brasil, 2003) representou um marco histórico ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), tornando obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo oficial da educação básica. Posteriormente, a Lei 11.645 (Brasil, 2008) ampliou essa obrigatoriedade ao incluir também os conteúdos referentes à história e cultura indígena.

Em complemento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 01/2004, detalham princípios, fundamentos e orientações pedagógicas para a implementação dessas leis. As DCNERER afirmam a centralidade da diversidade cultural na formação cidadã e reconhecem a necessidade de inserir saberes afro-brasileiros e indígenas de forma transversal e interdisciplinar nos currículos. Sua efetividade, entretanto, depende do compromisso institucional das

universidades e da formação adequada dos docentes, o que revela uma distância entre o plano normativo e a realidade prática (Monteiro, 2010; Silva, 2021).

No interior dessas diretrizes gerais, torna-se fundamental observar como os saberes quilombolas são abordados — ou silenciados — nos marcos normativos da Educação das Relações Étnico-Raciais. Em relação aos saberes quilombolas, as DCNERER determinam que:

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade. (Brasil, 2004, p. 21)

A educação escolar quilombola frente às bases legais contam, além da Lei 10.639/03, com outros dispositivos como a Resolução CNE/CEB 08/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), conforme aponta Elson Alves da Silva (2025):

A Resolução CNE/CEB 08/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola é, também, fruto de reivindicação histórica do movimento social quilombola, além do movimento social negro, na busca de uma educação emancipadora. O propósito desta educação considera os saberes inscritos em territórios coletivos ancestrais; resgate da memória dos antepassados, criação e recriação de tradições orais, costumes e valores. Esta perspectiva insere-se na luta para garantir o direito à diferença, sem desigualdade. Ainda nesse contexto educativo, a terra não é compreendida apenas como objeto em si mesma, de trabalho e de propriedade individual, uma vez que está relacionada com a dignidade, a ancestralidade e a dimensão coletiva, ela é território, é vida. A criação de dispositivos legais é essencial para fundamentar toda e qualquer política, porém não é a garantia de sua implementação, para isso é preciso pressão e mobilização da sociedade civil. Conforme explicitado nas DCNEEQ (Brasil, 2012), a Educação Escolar Quilombola é uma modalidade de ensino que deve ser implementada em unidades educacionais inscritas em seus territórios, abarcando todas as formas de saber e manifestações culturais. Essa educação requer pedagogia própria que respeite as diferenças, os costumes e valores de cada comunidade, sendo necessária formação específica para docência quilombola (Silva, 2025, p. 110).

Recentemente, numa perspectiva de avanço e expansão de implementação das DCNERER, foi instituída a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), pela Portaria 470, de 14 de maio de 2024, do Ministério da Educação, posteriormente alterada pela Portaria nº 1.082/2024. A PNEERQ surge com a finalidade de implementar ações e programas educacionais voltados para a EREER e a Educação Escolar Quilombola (EEQ), apresentando um grande enfoque nessa modalidade de ensino que só encontrava respaldo anterior na implementação das DCNEEQ de 2012. A PNEERQ conta com recursos financeiros destinados a bolsas para os agentes de governança, coordenadores e articuladores que auxiliam as escolas para adquirir o financiamento da

implementação da política através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Equidade e do Programa de Ações Articuladas (PAR).

Dentre as diretrizes da PNEERQ, apresentadas no Artigo 2º, alínea XI, da Portaria 470/2024, destacamos que esta deverá

XI- proporcionar o reconhecimento das formas de produção de saberes e práticas das comunidades quilombolas, de modo a contribuir para sua valorização local e nacional, autoestima individual e coletiva, preservação do patrimônio cultural material e imaterial, garantia territorial e de direitos, indissociabilidade entre ancestralidade e memória coletiva, afirmação das trajetórias, das identidades e da educação quilombola. (Brasil, 2024, s/p).

A palavra “indígenas” aparece nas DCNERER sempre como um complemento ao que se demanda sobre os conhecimentos afro-brasileiros no sentido de inclusão desses conhecimentos e igualdade de valorização de todos os povos que compõem as raízes da nação brasileira, como as europeias e asiáticas.

Em 2025, foi instituída a Portaria SECADI/MEC nº 37 que define as diretrizes complementares para a implementação da Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) através de recursos financeiros exclusivos por meio de bolsas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a coordenadores, supervisores, formadores, professores e conhecedores tradicionais indígenas, visando coordenar e monitorar a implantação e a consolidação da ASIE em âmbito nacional. A portaria institui, portanto, a Rede de Colaboração da Ação Saberes Indígenas na Escola (ReCo-ASIE) como instância articuladora entre o Ministério da Educação, o FNDE, as secretarias de educação e as instituições de educação superior. Essa portaria reafirma o compromisso do Estado com a formação continuada de professores indígenas e com a construção de metodologias que respondam às especificidades socioculturais, linguísticas e territoriais dos povos originários brasileiros, inserindo a ASIE na Política Nacional dos Territórios Etnoeducacionais e reconhecendo a necessidade de parcerias entre diferentes instâncias educacionais para a sua efetivação.

Historicamente, a implementação dessas políticas enfrenta entraves por conta do racismo estrutural e do mito da democracia racial como ideologia que mascara as desigualdades. Grande parte das instituições de ensino ainda limita a abordagem das relações étnico-raciais a atividades pontuais, restritas ao mês da consciência negra, o que evidencia a persistência de uma “pedagogia de eventos”. Medidas como a PNEERQ e ASIE visam o avanço da implementação efetiva das DCNERER nas escolas, bem como sua complementação. A inclusão dessas políticas nesta dissertação busca, portanto, reforçar a importância da continuidade das

lutas por ações afirmativas e pela efetivação das políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais no âmbito educacional brasileiro.

No campo da formação inicial de professores, em especial nos cursos de Pedagogia, a situação mostra-se ainda mais desafiadora. Como revelam pesquisas mapeadas por esta dissertação, a exemplo de Monteiro *et al.* (2025) e Silva (2021), poucos projetos pedagógicos de curso contemplam efetivamente disciplinas obrigatórias ou optativas sobre a temática. A ausência de formação sólida contribui para que muitos docentes ingressem nas escolas sem os instrumentos teóricos e metodológicos necessários para uma prática pedagógica antirracista. Assim, a lacuna entre a legislação e a realidade curricular se torna uma das expressões do racismo institucional no espaço acadêmico.

As leis e diretrizes analisadas, no entanto, continuam a representar ferramentas potentes para a luta antirracista. Quando implementadas de forma consistente, elas possibilitam que a educação se torne espaço de valorização dos saberes tradicionais quilombolas e indígenas, fomentando o conhecimento dessas epistemologias. Nesse sentido, a articulação entre políticas públicas e educação crítica é fundamental para consolidar uma prática educativa que enfrente as desigualdades raciais.

### 3 SABERES TRADICIONAIS E EDUCAÇÃO: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Para dar início à pesquisa sobre a incidência dos saberes tradicionais nos cursos de Pedagogia, realizou-se uma revisão bibliográfica sobre o tema a partir do banco de dados das Dissertações e Teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para análise dos estudos a respeito do tema no campo da educação. A escolha por esse procedimento metodológico fundamenta-se na compreensão de que a revisão de literatura constitui-se como um instrumento central para a contextualização histórica de um tema ou campo de estudo, ao permitir a identificação, a sistematização e a análise das produções que o conformam ao longo do tempo, conforme discutem Vosgerau e Romanowski (2014).

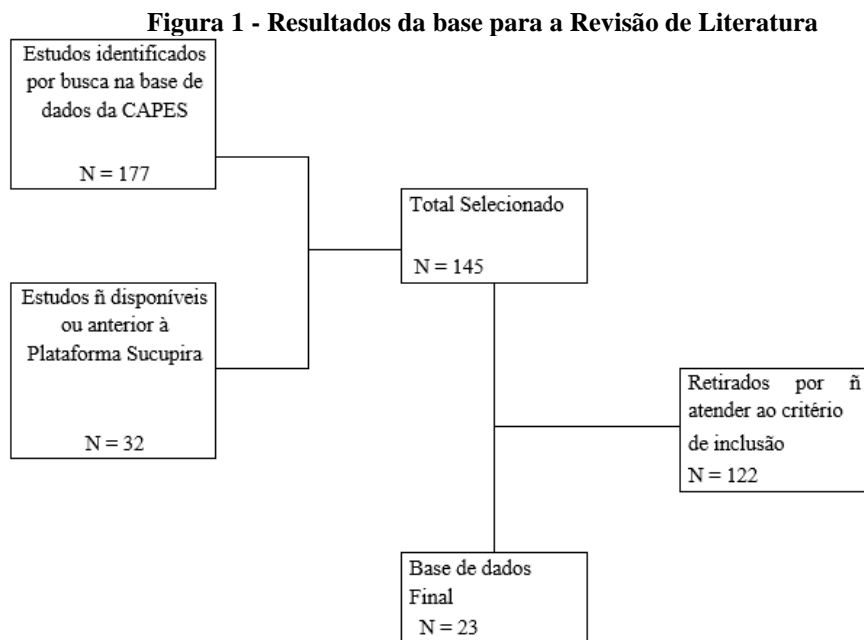
Neste sentido, a revisão bibliográfica foi ancorada na perspectiva da revisão de literatura como modalidade de investigação que vai além do levantamento descritivo de obras, assumindo a forma de um ensaio teórico problematizando, articulando e interpretando criticamente o material selecionado para uma contextualização teórica do problema de pesquisa e a análise das contribuições e lacunas presentes na literatura consultada, de modo a subsidiar a constituição do referencial teórico-metodológico do estudo (Vosgerau; Romanowski, 2014).

Visamos analisar as produções científicas frente ao tema dos saberes tradicionais no contexto das pesquisas desenvolvidas no campo da educação com o recorte focado na licenciatura em pedagogia e áreas correlatas para conhecer os avanços, limites e perspectivas que apontam para a formação docente, especialmente no que se refere à incorporação dos saberes tradicionais quilombolas e indígenas no ensino superior.

Definiu-se como descritores: “Educação AND Saberes tradicionais AND (quilombolas OR indígenas OR favela) and etn\*” e foi realizada a pesquisa na base de dados da CAPES de Dissertações e Teses considerando todo o material disponível, independente dos anos de sua publicação. A base apresentou 177 resultados, dos quais analisamos o acesso através da plataforma sucupira, onde 28 casos, quando da autorização de divulgação, apresentam a frase: “o trabalho não possui divulgação autorizada”, diminuindo nossa base para 149 resultados, dos quais 4 outros trabalhos foram também desconsiderados pelas razões distintas a seguir: o primeiro deles, por ser anterior à plataforma sucupira (de 2007); o segundo trouxe a informação “conforme instrução recebida da Pró-reitoria de Pós-graduação da USP, consultar este documento no site: [www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br)”; o terceiro tinha um título que fugiu ao tema aqui abordado, o título é “Uma comparação entre cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciatura com base no retorno econômico”, também lemos seu resumo e, de fato, foge ao nosso tema central que são os saberes tradicionais; o quarto também fugiu ao tema, este

intitulado “Tecnologias educacionais em rede, recursos educacionais abertos: estudo de caso da editora aberta EDUMIX – PE/UFSM”.

Portanto, nossa base para a revisão bibliográfica ficou em 145 trabalhos, entre dissertações e teses. Para filtrar nossa análise direcionando-a ao foco da pesquisa, criamos um critério de inclusão onde os títulos ou os resumos dos referidos trabalhos incluíssem as palavras: licenciatura; faculdades; e ensino superior. Com o uso do critério, outros 122 trabalhos foram retirados, deixando-nos com uma base final de 23 trabalhos, divididos em 4 teses e 19 dissertações, publicados entre 2018 e 2023, dos quais foram lidos os resumos, as introduções e conclusões. Isso significa que o escopo investigado é extremamente recente e indica que as análises realizadas neste estudo se reportarão a esse período, conforme representado na Figura 1 abaixo.



Fonte: Resultados originais da pesquisa, 2026.

A análise dos resumos, introduções e conclusões desses 23 trabalhos permitiu organizar os estudos em eixos temáticos que dialogam com o objeto desta pesquisa com a intenção de compreender o campo investigado.

Um conjunto significativo de pesquisas enfatiza os saberes tradicionais como fundamentos centrais da educação indígena e quilombola, articulando-os a perspectivas decoloniais e interculturais. Estudos como os de Zephiro (2022), Silva (2019), Abreu (2019), Ferraz (2023) e Alves (2022) convergem ao afirmar que os processos educativos desses povos se constroem a partir de suas cosmologias, territorialidades, línguas, práticas culturais e formas próprias de organização social. Nessas abordagens, a escola é compreendida como uma

instituição que deve emergir dos próprios povos, e não como um modelo imposto externamente, rompendo com lógicas unicamente hegemônicas ainda presentes nos campos educacionais.

Esses trabalhos evidenciam que os saberes tradicionais se manifestam em práticas cotidianas como o cultivo da terra, os rituais, os cânticos, a oralidade, os modos de contagem, as narrativas míticas, o cuidado com a natureza e a transmissão intergeracional de conhecimentos. Ao reconhecer tais práticas como constitutivas de processos educativos legítimos, as pesquisas analisadas reforçam a necessidade de pedagogias indígenas e quilombolas que valorizem os mais velhos, a ancestralidade e os modos próprios de ensinar e aprender.

Outro eixo relevante reúne estudos que analisam a presença de estudantes indígenas e quilombolas no ensino superior, com destaque para as políticas de ações afirmativas, permanência estudantil e ressignificação do espaço universitário. Pesquisas como as de Oliveira (2023), Silva (2022), Santos (2023) e Momo (2019) demonstram que o ingresso desses sujeitos na universidade não somente amplia o acesso à educação superior, mas também tensiona os currículos, os modos de produção do conhecimento e as hierarquias epistemológicas vigentes.

Esses trabalhos apontam que os estudantes indígenas e quilombolas levam para a universidade saberes vinculados às suas histórias, territórios, culturas e lutas coletivas, promovendo diálogos entre conhecimentos acadêmicos e saberes tradicionais. As ações afirmativas, nesse sentido, não se restringem ao acesso, mas envolvem estratégias de permanência, reconhecimento identitário e valorização da diversidade étnico-racial. Ainda assim, as pesquisas evidenciam desafios estruturais enfrentados por esses estudantes, como dificuldades socioeconômicas, ausência de políticas institucionais integradas, entre outras limitações.

Um terceiro eixo congrega estudos que discutem a etnociência e a etnomatemática como abordagens epistemológicas capazes de promover o diálogo entre saberes tradicionais e conhecimentos científicos. Pesquisas como as de Wiczorkowski (2018), Nunes (2021), Santos (2019) e Martins (2019) compreendem essas perspectivas como alternativas à ciência ocidental, sem desqualificar seus métodos, mas reconhecendo que todo conhecimento é produzido em contextos culturais específicos.

Esses trabalhos analisam como saberes tradicionais quilombolas e indígenas se expressam em sistemas próprios de contagem, classificações da natureza, práticas ambientais, desenhos, crenças e modos de matematização. Ao incorporar tais saberes aos processos de ensino, especialmente nas áreas de Ciências e Matemática, as pesquisas indicam possibilidades pedagógicas mais contextualizadas, interculturais e sensíveis à diversidade cultural. Evidencia-

se, contudo, o distanciamento entre os métodos pedagógicos utilizados e os processos reais de aprendizagem, apontando a necessidade de inovações educativas que partam do protagonismo dos próprios sujeitos indígenas e quilombolas.

Diversos estudos enfatizam a relação indissociável entre saberes tradicionais, território e práticas comunitárias. Pesquisas como as de Ferreira (2022), Castro (2021), Moura (2023), Neto (2019) e Montes (2023) analisam conhecimentos vinculados ao uso de plantas medicinais e alimentícias às práticas de cuidado, às manifestações culturais, às lutas pela terra e às formas coletivas de resistência. Esses trabalhos destacam que os saberes tradicionais são produzidos e transmitidos principalmente por meio da oralidade, da convivência comunitária e da relação com a natureza.

Ao dialogarem com perspectivas decoloniais e interculturais, essas pesquisas valorizam práticas educativas que emergem dos territórios e das experiências de luta dos povos do campo, indígenas e quilombolas. Ainda que alguns desses estudos não estejam diretamente vinculados à formação de professores/as em cursos de Licenciatura em Pedagogia, suas contribuições ampliam a compreensão dos saberes tradicionais como fundamentos educativos relevantes para o debate sobre formação docente. Assim, a revisão bibliográfica visou tanto fundamentar teoricamente o estudo, quanto evidenciar a necessidade de ampliar o debate sobre a formação docente comprometida com a interculturalidade.

Entendemos a relevância da construção do conhecimento por meio da análise criteriosa da temática, da compreensão não só do objeto de estudo como também dos detalhes, do meio em que ocorre e das situações contextualizadas. A revisão bibliográfica permitiu identificar conceitos e concepções sobre saberes tradicionais indígenas e quilombolas, tendências analíticas e abordagens metodológicas utilizadas pelos/as autores/as das pesquisas. Foi possível perceber ainda as lacunas na abordagem do tema saberes tradicionais indígenas e quilombolas na formação de professores/as. A leitura dos resumos, introdução e conclusões possibilitou sistematizar obras teóricas fundamentais para a construção do referencial teórico-metodológico de nossa pesquisa, bem como indica a importância da interculturalidade no enfrentamento à diferença colonial.

Os resultados da revisão bibliográfica apontam para a predominância da abordagem de saberes indígenas, conforme o Quadro 1 abaixo. Foram, portanto, 13 trabalhos relacionados aos saberes tradicionais indígenas, seguidos dos estudos sobre os saberes quilombolas, que totalizam 4 trabalhos.

**Quadro 1 - Saberes Tradicionais**

Saberes abordados nas dissertações e teses		
Indígenas	Quilombolas	Outros
13	4	6

Fonte: Dados originais da pesquisa, 2026.

As abordagens dos trabalhos sobre os temas indígenas envolveram educação escolar indígena, licenciatura intercultural indígena, presença indígena em cursos de ensino superior e saberes tradicionais indígenas. Os 4 trabalhos que se referem a saberes tradicionais quilombolas apresentam a educação diferenciada, educação quilombola e formação continuada de professoras/es. Outros 6 trabalhos julgamos ser importante manter na amostra, embora fossem de diversas áreas que não necessariamente a educação/formação de professoras/es, pois apresentavam informações relevantes acerca de saberes tradicionais, indígenas e/ou quilombolas. Dentre os temas abordados, destacamos: o maracatu como espaço formativo não-escolar, conhecimento tradicional quilombola sobre uso de ervas e cura e a importância dos coletivos negros em um curso de Medicina.

A revisão nos possibilitou ainda compreender que o conceito de saberes tradicionais é complexo, podendo ser agroecológico, sociológico, de relação com a natureza. É inegável a importância dos saberes tradicionais no contexto contemporâneo da humanidade e muito se discorre sobre resistência cultural, práticas de cuidado, cosmovisões e sustentabilidade. A revisão bibliográfica demonstrou a invisibilização desses saberes nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, posto que não localizamos trabalhos que especificamente articulassem o curso e o tema aqui investigado. Isto reforça a importância de nossa pesquisa apontando a possibilidade de seu ineditismo.

As pesquisas, de modo geral, apontam para experiências curriculares contra-hegemônicas, sobretudo quando articuladas à atuação de docentes vinculados a movimentos sociais ou a coletivos antirracistas dentro das universidades e os dados analisados apontam para uma tensão permanente entre as diretrizes curriculares nacionais que propõem a valorização da diversidade étnico-racial e a estrutura institucional que ainda opera sob uma lógica de silenciamento. A revisão bibliográfica, portanto, evidenciou tanto os obstáculos à implementação efetiva de uma formação docente antirracista quanto as brechas e possibilidades criadas por sujeitos comprometidos com uma educação mais justa, plural e enraizada nas realidades e saberes quilombolas e indígenas. Nenhum dos trabalhos analisados indica uma disciplina que aborde os saberes tradicionais quilombolas e indígenas nos cursos de Pedagogia.

Elaboramos um quadro (Quadro 2) com os referenciais teóricos mais significativos utilizados pelas/os autoras/es dos trabalhos selecionados pela revisão bibliográfica. Nos interessou as autoras/es de referência que dialogam com os saberes tradicionais.

**Quadro 2 - Referencial teórico presente na revisão bibliográfica**

REFERENCIAL TEÓRICO		
AUTOR/A	CATEGORIA	AUTORES DE REFERÊNCIA
OLIVEIRA (2023); ZEPHIRO (2022); SILVA (2022); WIEC ZORKOWSKI (2018); OLIVEIRA, G.P. (2023); TARGINO (2022); MOURA (2023); MOMO (2019); FERRAZ (2023); ALVES (2022)	Saber Tradicional: Indígena	KOPENAWA, D.; ALBERT, B. A queda do céu. Palavras de um xamã Yanomami, 2015
		KRENAK, A. Ideias para adiar o fim do mundo. 1ª Ed. 2020.
		KRENAK, A. Caminhos para a Cultura do Bem Viver, 2020a
		KRENAK, A. O amanhã não está à venda. 2020b
		MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).
		ALMEIDA, Alfredo W. Berno de. Mapas com vida própria. Dos índios artesãos de Manaus aos quilombolas do Maranhão, populações tradicionais retratam sua situação geográfica e social com auxílio de GPS.
		BIRCHALL, J BRITO, A Povos Indígenas no Brasil, 2019 / CALDERONI, V. A. M. O.; NASCIMENTO, A. C. Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas intersecções na educação escolar indígena.
		KRENAK, A. O eterno retorno do encontro. In: NOVAES, A. (org.). A outra margem do ocidente. São Paulo, 1999/ MUNDURUKU, D. Programa Bem Viver destaca papel da literatura indígena na reeducação do pensamento. Brasil de Fato, São Paulo, 11 jun. 2021.
		DIEGUES, Antônio Carlos; ARRUDA, Rinaldo Sergio Vieira. Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil.
		ACOSTA, Alberto. O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo
KRENAK, Ailton. Genocídio e resgate dos "Botocudo". Estudos avançados, v. 23, n. 65, 2009.		
REFERENCIAL TEÓRICO		
AUTOR/A	CATEGORIA	AUTORES DE REFERÊNCIA
OLIVEIRA (2023); SILVA (2022); SANTOS (2023); COSTA (2019); FERREIRA (2022); CASTRO (2021); MOURA (2023)	Saber Tradicional: Quilombola	SANTOS, A. B. Colonização, quilombos: modos e significações. Brasília: INCT.2015
		SANTOS, A. B. Somos da terra. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, número 12, 2018
		CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da Educação Quilombola no Brasil: o território como texto e contexto.
		PERES, Ângela Domingos. Movimento quilombola e capitalismo no Brasil, 2019.
		ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. Campinas: CMU-Unicamp; Salvador: EDUFBA, 2005. / Os velhos capoeiras ensinam pegando na mão. Caderno Cedex, Campinas, v. 26, n. 68, p. 86-98, jan 2006
		MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. Revista USP, vol.28, p. 56-63, 1996.
SANTOS, Antônio Bispo dos. A terra dá, a terra quer. São Paulo, 2023.		

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

O estudo gerou respaldo para a análise dos dados desta dissertação, a serem apresentados mais adiante, bem como destacou a necessidade de incorporar o conceito de interculturalidade à pesquisa. A revisão bibliográfica evidenciou que, embora haja um conjunto significativo de pesquisas sobre os saberes tradicionais relacionados à educação, persistem ausências epistemológicas em torno do currículo e da legitimação dos saberes tradicionais no ensino superior, particularmente nos cursos de Pedagogia. Diante disso, fez-se necessário aprofundar os referenciais teóricos que sustentam esta investigação, especialmente aqueles que compreendem o currículo como campo de disputa e o conhecimento como construção histórica atravessada por relações de poder, tema desenvolvido na sessão seguinte.

#### **4 CURRÍCULO E A FORMAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: OLHARES DESDE AS TEORIAS CRÍTICAS À CONTRACOLONIALIDADE**

Nesta sessão buscamos apresentar uma discussão sobre o conceito de currículo que parte da perspectiva crítica, respaldada em Tomaz Tadeu da Silva (2005), passando pela compreensão do que seja interculturalidade e os diálogos possíveis com os saberes tradicionais. Para isso, trazemos Krenak e Nego Bispo – como é conhecido Antônio Bispo dos Santos. Incluímos ainda Monteiro (2010) e Silva (2021) que focam na investigação da EREER nos currículos dos cursos de Pedagogia.

A compreensão de currículo adotada nesta pesquisa distancia-se de abordagens que o tratam como um instrumento técnico, neutro ou meramente organizacional. Conforme apontam os estudos críticos e pós-críticos do currículo, sistematizados por Silva (2005), o currículo deve ser entendido como uma construção histórica, social e cultural profundamente atravessada por relações de poder. Nessa perspectiva, ele não se limita a orientar o que deve ser ensinado, mas participa ativamente da produção de sentidos, da organização das hierarquias sociais e da formação das subjetividades no interior da escola e da universidade.

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas com as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda as de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. Num cenário pós-crítico o currículo pode ser todas essas coisas pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição (Silva, 2005, p. 147).

Ao longo do desenvolvimento das teorias críticas do currículo, tornou-se evidente que os conhecimentos selecionados para compor os programas de ensino não são escolhidos de forma neutra ou universal. Pelo contrário, refletem interesses específicos e projetos societários situados historicamente. Como afirma Silva (2005, p. 147), “o currículo é, definitivamente, um espaço de poder”, uma vez que o conhecimento nele corporificado carrega marcas profundas das relações sociais que o produziram. Dessa forma, o currículo contribui para a reprodução das desigualdades sociais, legitimando determinados saberes e invisibilizando outros, especialmente aqueles produzidos por grupos historicamente subalternizados.

Nesse sentido, o papel do currículo deve ser mais do que transmitir conteúdos, ensinando modos de pensar, de interpretar o mundo e de ocupar posições sociais. As teorias críticas e pós-críticas evidenciam que, por meio das práticas curriculares, os sujeitos aprendem quais conhecimentos são valorizados, quais identidades são reconhecidas e quais trajetórias são

consideradas legítimas. O currículo atua, portanto, na formação da consciência social, naturalizando determinadas formas de organização da sociedade e apresentando-as como desejáveis ou inevitáveis. Como destaca Silva (2005, p. 148), trata-se de um processo no qual o currículo “atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável”, contribuindo para a reprodução das estruturas sociais existentes.

Outro aspecto central da análise proposta por Silva (2005) é a compreensão do currículo como uma invenção social. Longe de ser uma estrutura fixa ou natural, o currículo resulta de disputas políticas e conflitos simbólicos que, em determinados contextos históricos, consolidaram certas formas de organização do conhecimento em detrimento de outras. A divisão em disciplinas, a hierarquização dos conteúdos e a organização do tempo escolar são escolhas historicamente produzidas, que expressam valores, interesses e relações de poder. Reconhecer esse caráter contingente do currículo permite deslocar o debate da busca por conhecimentos supostamente universais para a análise dos processos que definem quais saberes passam a ser considerados legítimos.

A partir dessa perspectiva, a questão central deixa de ser a validade intrínseca dos conhecimentos e passa a ser a análise dos critérios sociais e políticos que orientam sua legitimação. Como argumenta Silva (2005, p. 148), mais relevante do que perguntar quais conhecimentos são válidos é indagar “quais conhecimentos são considerados válidos” e quem detém o poder de defini-los. Esse deslocamento é particularmente fecundo para os estudos sobre Educação das Relações Étnico-Raciais, pois evidencia que a presença marginal — ou a ausência — de saberes afro-brasileiros, indígenas e quilombolas nos currículos resulta de processos históricos de exclusão epistemológica, e não de critérios pedagógicos neutros.

As teorias pós-críticas do currículo aprofundam esse debate ao complexificar a noção de poder. Diferentemente das abordagens críticas clássicas, que tendem a localizar o poder em estruturas centralizadas, as perspectivas pós-críticas compreendem o poder como difuso, capilarizado e presente nas múltiplas relações sociais que atravessam o cotidiano escolar. Nessa leitura, o currículo não apenas reproduz desigualdades, mas também se constitui como espaço de disputas identitárias, no qual questões de raça, etnia, gênero e cultura ganham centralidade (Silva, 2005).

No contexto da formação inicial de professores, essa compreensão é fundamental, pois evidencia que o currículo dos cursos de pedagogia tanto forma docentes tecnicamente competentes, como participa da produção de determinadas visões de mundo, práticas pedagógicas e posicionamentos ético-políticos. Assim, analisar o currículo como campo de

disputa implica reconhecer seu papel estratégico na luta por uma educação antirracista, decolonial e comprometida com a valorização dos saberes historicamente marginalizados.

Ao compreender o currículo como um espaço de disputa, torna-se possível problematizar as escolhas que estruturam a formação inicial de professores, sobretudo no que diz respeito à EREER. As decisões curriculares — expressas nos Projetos Pedagógicos de Curso, nas ementas e na organização das disciplinas — refletem concepções específicas de conhecimento, cultura e sociedade, frequentemente ancoradas em matrizes eurocentradas que historicamente marginalizam saberes negros, indígenas e quilombolas. Desse modo, a análise do currículo permite evidenciar que a presença ou ausência da EREER não decorre de neutralidade institucional, mas de disputas simbólicas e epistemológicas que atravessam o campo educacional, o que nos permite entender por que a inserção da EREER não se dá de forma automática a partir da legislação.

No âmbito da formação docente, essas disputas assumem centralidade, uma vez que os currículos dos cursos de Pedagogia orientam práticas pedagógicas futuras e influenciam diretamente a maneira como professores e professoras compreendem as relações raciais na escola. Silva (2021), ao investigar a institucionalização da EREER nos currículos dos cursos de Pedagogias, aponta que sua inserção ocorre de forma desigual, marcada por avanços legais importantes, mas também por resistências institucionais que limitam seu alcance formativo. Segundo a autora, embora a legislação educacional tenha impulsionado a incorporação da temática étnico-racial nos cursos de formação de professores, essa incorporação nem sempre se traduz em mudanças estruturais nos projetos formativos.

Essa constatação indica que a EREER, em muitos casos, é integrada de maneira periférica ou fragmentada, sem articulação com os fundamentos epistemológicos que sustentam a formação docente. Como resultado, os saberes relacionados às histórias, culturas e epistemologias de povos negros, indígenas e quilombolas tendem a ocupar posições secundárias no currículo, o que compromete a construção de uma formação efetivamente comprometida com o enfrentamento do racismo estrutural. A análise curricular, nesse sentido, permite compreender como determinadas temáticas são incluídas sob condições específicas, muitas vezes sem tensionar o núcleo hegemônico do conhecimento pedagógico.

No debate sobre currículo e Educação das Relações Étnico-Raciais, o conceito de diversidade ocupa lugar central, mas, conforme analisa Silva (2021), seu uso recorrente nos documentos curriculares nem sempre implica um enfrentamento efetivo das desigualdades raciais. A autora demonstra que a noção de diversidade, quando mobilizada de forma genérica ou despolitizada, tende a operar como um recurso discursivo que suaviza conflitos históricos e

estruturais, deslocando o foco das relações de poder que produzem o racismo. Nessa perspectiva, a diversidade é frequentemente tratada como pluralidade cultural abstrata, desvinculada das experiências concretas de exclusão, violência e hierarquização racial vividas por sujeitos negros, indígenas e quilombolas. Ao ser incorporada ao currículo sem articulação com uma análise crítica das desigualdades étnico-raciais, a diversidade corre o risco de funcionar como categoria conciliatória, que reconhece diferenças sem questionar as estruturas que as produzem como desiguais. Tal leitura reforça a necessidade de compreender a diversidade não como um fim em si mesma, mas como conceito que deve estar articulado à justiça social, à crítica ao racismo estrutural e à valorização de epistemologias historicamente subalternizadas na formação inicial de professores.

A pesquisa de Monteiro (2010) contribui para aprofundar essa discussão ao evidenciar a distância entre o currículo prescrito e o currículo efetivamente praticado no curso de pedagogia por ela analisado. A autora demonstra que, ainda que os documentos institucionais indiquem a presença da EREER, sua implementação tende a ocorrer de forma pontual, desarticulada e dependente de iniciativas individuais de docentes, o que fragiliza sua consolidação como eixo estruturante da formação inicial. Essa dinâmica revela que o currículo não se limita ao texto oficial, mas envolve práticas, concepções pedagógicas e culturas institucionais que podem reforçar ou tensionar desigualdades raciais.

A partir dessas contribuições, torna-se possível afirmar que o currículo atua como um mecanismo central na reprodução ou no enfrentamento das hierarquias raciais presentes na educação superior. Ao definir quais saberes são reconhecidos como legítimos, científicos ou formativos, o currículo estabelece fronteiras simbólicas que impactam diretamente a formação de professores e a construção de práticas pedagógicas antirracistas. Conforme argumenta Silva (2021), a análise da EREER nos currículos exige atenção à sua existência formal e à forma como é organizada, articulada e valorizada no interior dos projetos formativos.

Dessa maneira, compreender o currículo como campo de disputa permite evidenciar que a formação inicial de professores é atravessada por projetos societários em conflito. As escolhas curriculares refletem posicionamentos políticos e epistemológicos que podem tanto contribuir para a manutenção do racismo institucional quanto para a construção de uma educação comprometida com a justiça social. Nesse sentido, a articulação entre a teoria crítica do currículo e os estudos sobre EREER possibilita uma leitura aprofundada dos documentos curriculares, entendidos como expressões concretas dessas disputas.

Ao analisar as condições institucionais de implementação da EREER no curso de pedagogia da IES estudada, Monteiro (2010) evidencia que os obstáculos encontrados não

podem ser compreendidos apenas como dificuldades pontuais ou resistências individuais, mas como expressões do racismo institucional que estrutura o funcionamento das universidades. A autora demonstra que o desinteresse, a resistência ou a compreensão limitada da relevância política e pedagógica da EREER por parte de segmentos do corpo docente revelam a naturalização de currículos eurocentrados, nos quais os saberes e experiências da população negra permanecem marginalizados.

Nesse contexto, embora a Educafro<sup>4</sup> tenha exercido papel relevante na denúncia do racismo institucional e na reivindicação por mudanças curriculares, sua atuação mostrou-se insuficiente para promover transformações estruturais no currículo do curso de Pedagogia, em razão da autonomia institucional e da ausência de engajamento político-pedagógico consistente por parte da universidade. Tal cenário evidencia que o racismo institucional opera não somente pela negação explícita da temática étnico-racial, como também por meio de práticas de silenciamento, adiamento e esvaziamento das demandas antirracistas. Assim, a análise de Monteiro (2010) reforça a compreensão de que a efetivação da EREER depende do enfrentamento das estruturas institucionais que produzem e mantêm desigualdades raciais no campo da formação inicial de professores.

Por fim, ao dialogar com Silva (2005), Silva (2021) e Monteiro (2010), esta pesquisa sustenta que a análise crítica do currículo é fundamental para compreender os limites e as possibilidades da Educação das Relações Étnico-Raciais na formação inicial de professores. Tal abordagem fundamenta a análise desenvolvida nos capítulos seguintes, nos quais os Projetos Pedagógicos de Curso e as ementas das disciplinas são examinados como textos curriculares que revelam tanto avanços quanto silenciamentos, especialmente no que se refere à incorporação dos saberes tradicionais quilombolas e indígenas na formação docente.

É ainda importante destacar que, embora Silva (2021) e Monteiro (2010) apontem em seus trabalhos os conteúdos que têm sido abordados em resposta às DCNERER e ao artigo 26 A da LDB, nenhum dos trabalhos evidencia temas relacionados especificamente aos saberes tradicionais indígenas e quilombolas.

---

<sup>4</sup> A Educafro (Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes) é uma organização da sociedade civil brasileira fundada na década de 1990, vinculada à atuação de Frei David Santos, que articula uma rede de cursinhos comunitários populares voltados à preparação de estudantes negros e de baixa renda para o ingresso no ensino superior. Além da dimensão educacional, a Educafro atua politicamente na defesa de políticas de ação afirmativa, como as cotas raciais, e na promoção de justiça social e combate ao racismo estrutural no Brasil (EDUCAFRO. Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes. Disponível em: <https://www.educafro.org.br>. Acesso em: 30 abr. 2026).

#### 4.1 SABERES TRADICIONAIS

Compreende-se por saberes tradicionais os conhecimentos produzidos, transmitidos e atualizados coletivamente por povos indígenas e quilombolas a partir de suas experiências históricas, de sua ancestralidade e de sua relação indissociável com o território. Esses saberes se constituem como práticas sociais vivas, inscritas nos modos de vida, nas formas de organização comunitária, na oralidade, nos rituais, nas cosmologias e nas relações de cuidado com a natureza.

Diferentemente dos conhecimentos sistematizados pela ciência moderna ocidental, os saberes tradicionais não se organizam de maneira fragmentada ou disciplinar, tampouco se orientam por critérios de acumulação, universalização ou neutralidade. Trata-se de conhecimentos situados, relacionais e contextualizados, cuja validade está vinculada à vida coletiva, à memória ancestral e à continuidade dos territórios.

Nessa perspectiva, os saberes tradicionais não podem ser compreendidos como conteúdos passíveis de simples transposição para o currículo escolar, mas como epistemologias próprias, que desafiam hierarquias coloniais do conhecimento e demandam abordagens pedagógicas interculturais, dialógicas e politicamente situadas.

George Sefa Dei reforça essa compreensão ao destacar a importância de rejeitar a noção liberal de individualismo, afirmando que:

Afortunadamente, é no seio das comunidades que os saberes locais são alimentados e tornados relevantes para a sobrevivência humana cotidiana. Sobreviver é coexistir com outros grupos de pessoas. Aprender a existir coletivamente exige uma tentativa consciente de retificar múltiplas formas de opressão à medida que se manifestam no seio das comunidades (Dei, 2008, p. 31).

O Quadro 3 a seguir traz os destaques dos saberes tradicionais de todos os trabalhos analisados na revisão bibliográfica apresentada no capítulo anterior. A sistematização dos trabalhos analisados evidencia a diversidade de abordagens sobre saberes tradicionais bem como a recorrência de categorias conceituais que estruturam o campo. Entre elas, destaca-se a interculturalidade, identificada como o conceito mais frequentemente mobilizado pelos autores e autoras analisados. Tal recorrência revela a centralidade da interculturalidade como horizonte teórico-político para pensar as relações entre saberes tradicionais, currículo e políticas educacionais no contexto brasileiro contemporâneo.

**Quadro 3 - Saberes Tradicionais da Revisão Bibliográfica**

<b>Autor/a – Ano</b>	<b>IES</b>	<b>Programa</b>	<b>Título da Pesquisa</b>	<b>Saberes tradicionais abordados</b>
OLIVEIRA, Valéria dos Santos de (2023)	Universidade do Estado do Mato Grosso	Doutorado em: PPG em Ciências Ambientais	Diálogos de Saberes Interculturais: Política de Ação Afirmativa Étnico-racial, Desenvolvimento Territorial e Bem Viver no contexto dos(as) acadêmicos(as) da Faculdade Indígena Intercultural - UNEMAT	Bem viver. Diálogos Interculturais.
ZEPHIRO, Kátia Antunes (2022)	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Doutorado em: Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares	Oguatá porã em busca da arandu eté. Repisando as pegadas das licenciaturas interculturais indígenas: formação de professores e decolonialidade	A escola <b>do</b> índio e não <b>para</b> o índio. Licenciaturas Interculturais.
SILVA, Andreia Rosalina (2022)	Universidade Federal de São Carlos	Doutorado em: Educação	Quilombolas na Pós-Graduação Construindo Ébégés de resistência - Deslocamentos Pessoais, Coletivos, Político-pedagógicos e Pluriepistêmicos no Ensino Superior	Novas epistemologias e ferramentas teóricas para seus elementos de pesquisa, insurgindo contra o conhecimento heteronormativo acadêmico.
MARTINS, Karina Vieira (2019)	Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana	Doutorado em: Ensino, Filosofia e História das Ciências	Formação Inicial de Professores de Biologia: Elementos da etnoecologia para uma prática docente sensível à diversidade cultural	Etnoecologia. A biologia pautada no diálogo intercultural entre os saberes ecológicos escolares e os tradicionais acerca dos recursos naturais.
SANTOS, Laura Priscila Almeida (2023)	Universidade Estadual de Alagoas	Mestre em: Dinâmicas Territoriais e Cultura (Território, Sociedade e Desenvolvimento)	Políticas de Permanência no Ensino Superior Público entre os anos de 2013 a 2020: uma Análise das Comunidades Tradicionais em Palmeira dos Índios/Al	O trabalho focou mais nas políticas públicas, mas reitera a importância da aproximação institucional dentro do território, que é local de toda dinâmica cotidiana, circunscreve e reafirma o pertencimento étnico, de maneira a fazer-se ser vislumbrada enquanto espaço a ser ocupado para seu usufruto.
COSTA, Dinalva do Socorro Santos da (2019)	Universidade Federal do Pará	Mestre em: Educação e Cultura	Formação, Docência e Saberes Culturais na Escola Quilombola 4 de Março	A valorização dos saberes culturais dos alunos quilombolas.

SILVA, Mario Rodrigues da (2019)	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Mestre em: PPG em Educação Agrícola	Educação Indígena: Construções Dialógicas entre os saberes tradicionais e conhecimentos científicos no Campus Avançado do Oiapoque	Construção da educação escolar indígena, em que os saberes e os fazeres são a base do planejamento escolar, foram estudados os próprios sujeitos ativos desse processo: o pajé, o cacique, docentes indígenas, sábios, pais e alunos indígenas.
FERREIRA, Gustavo Wada (2022)	Universidade Federal da Bahia	Mestre em: Educação	O Uso de Plantas nas curas populares: saberes e educação	Saberes acerca dos usos de plantas nas curas populares. Essa pesquisa buscou compreender como esses saberes são formados, transmitidos e atualizados.
CASTRO, Eliane Rodrigues de (2021)	Universidade Federal de Juiz de Fora	Mestre em: Educação Brasileira: linguagem, conhecimento e formação de professores	“Tem que comer o que dá sangue”: saberes tradicionais e práticas culturais no cuidar e educar de crianças quilombolas	Práticas do cuidar e do educar das crianças e bebês na comunidade quilombola estudada, baseadas na ancestralidade e transmitidas através da oralidade, e o reflexo nas suas vivências.
ABREU, Aurieler Jaime de (2019)	Universidade Católica Dom Bosco Campo Grande/MS	Mestre em: Educação	A Pedagogia Guarani nas Percepções dos Professores Guarani e Kaiowá: um estudo a partir dos relatórios da Ação Saberes Indígenas na Escola	A pedagogia Guarani e o lugar que ela ocupa na escola.
WIECZORKOWSKI, Juscinete Rosa Soares (2018)	Universidade Federal de Rondônia	Mestre em: Ensino de Ciências da Natureza	Estado da arte de produções acadêmicas de discentes Indígenas na educação superior em Rondônia	Etnociência.
NUNES, Sérgio Roberto Ferreira (2021)	Universidade Estadual do Maranhão	Mestre em: Educação	Diálogos de saberes interculturais na formação docente: uma análise da educação matemática da licenciatura indígena na Universidade Estadual do Maranhão	Etnomatemática. Interculturalidade.
OLIVEIRA, Gleide Penha de (2023)	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	Mestre em: Educação: Linha I: Currículos e Políticas na Formação de Professores	Inserção dos letramentos sociais na produção de planos educacionais individualizados voltados à permanência e ao êxito de estudantes indígenas no IFRS	Letramento Social. Diversidades culturais étnicas categorizados a partir das práticas identificadas nos saberes tradicionais e advindas de suas experiências no cotidiano numa perspectiva transcultural.

TARGINO, Emerson Daniel de Souza (2022)	Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima	Mestre em: Educação Linha 2: Educação do Campo, Educação indígena e Interculturalidade.	O estado do conhecimento nas produções de TCCs do curso de Licenciatura Intercultural Indígena Insikiran (2015 a 2019)	Etnociência. Epistemologias do Sul.
SANTOS, Ana Paula Lopes (2019)	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Mestre em: Educação Científica e Matemática	O ensino de matemática por meio das crenças Guarani/Kaiowá e a repercussão na identidade de professores indígenas na região de Dourados/MS	Etnomatemática. Trabalhou a relação da crença e dos desenhos indígenas com conceitos e conteúdos matemáticos.
MOURA, Monik Caetano Praxedes de (2023)	Instituto Federal Baiano	Mestre em: Educação Profissional e Tecnológica	Etnopesquisa-formação sobre PANC com uma Comunidade Quilombola: estratégia educativa pedagógica na educação profissional	Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC). Aliou a articulação entre saberes tradicionais e ancestrais com o conhecimento técnico-científico considerando necessários em mesmo teor para a formação humana integral.
MOMO, Margarida Etsuko Endo (2019)	Universidade Federal de São Carlos	Mestre em: Gestão de Organizações e Sistemas Públicos	Os povos indígenas e sua produção acadêmica no âmbito do programa de ações afirmativas da UFSCar	Etnociência. Abordagens tradicionais da cultura indígena como a oralidade, além de estudos sobre as lutas pelas delimitações de suas terras e descrição de seus territórios.
FERRAZ, Sígria Lima Mendes (2023)	Universidade Federal do Acre	Mestre em: Ensino de Humanidades e Linguagens	As contribuições do curso de licenciatura indígena (CEL-UFAC) para a educação escolar indígena do Estado do Acre	A autora almeja colaborar com as pesquisas sobre a formação de populações indígenas em universidades públicas e seus resultados permitem perceber que a instituição estudada colabora significativamente com a valorização linguístico-cultural dos povos indígenas do estado do Acre, bem como de regiões vizinhas. Denuncia as dificuldades dos alunos indígenas para permanecer nas universidades.

ALVES, Douglas Junior de Souza (2022)	Universidade Federal de Rondônia	Mestre em: Ensino de Ciências da Natureza Linha de Pesquisa: Formação docente, culturas, saberes e práticas das territorialidades e diversidade da Amazônia	Etnociência Indígena e Preservação da Floresta: aspectos culturais na perspectiva de egressos indígenas da Licenciatura Intercultural da Amazônia	Etnomatemática e Ciências. Interculturalidade.
LIMA, Fábria Alves de (2021)	Universidade do Estado da Bahia	Mestre em: Educação e Diversidade Linha de Pesquisa I - Educação, linguagens e identidades	Base Nacional Comum Curricular: apagamentos e implicações da diversidade na formação em exercício da coordenação pedagógica	Etnocartografia. Temáticas do cotidiano que envolve gênero, raça, povos do campo, quilombolas, ciganos, comunidades tradicionais e aponta as falhas de uma BNCC colonial.
NETO, Euclides Flor da Silva (2019)	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	Mestre em: Educação Linha de Pesquisa Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão	Do Maracatu de Pimpões e de Biluca: Saberes de Ancestralidade Africana e a Formação Atravessada pela Tradição	Processos formativos do Maracatu. Pedagogia fora da escola. Saberes, memórias e ancestralidade na construção da cultura afrodescendente do campo estudado, recuperando as histórias orais.
SILVA, Daiane Agostini da (2022)	Federal do Rio de Janeiro	Mestre em: Educação Ciências e Saúde	Coletivos universitários, formação profissional e novos perfis dos alunos de Medicina da UFRJ	Movimento Negro. Coletivos universitários, suas formas de organização e mobilização político-pedagógicas. Construção das identidades raciais e profissionais relacionadas aos novos perfis estudantis.
MONTES, Guilherme Gaio (2023)	Universidade Federal de Juiz de Fora	Mestre em: Geografia	O potencial contra-hegemônico da educação do campo: Um estudo sobre os jovens estudantes de ensino superior do assentamento Dênis Gonçalves-MG	Movimento dos Sem-terra: pedagogias e saberes que nasceram “da” e “na” luta pela terra.

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Conforme analisado nos trabalhos, a interculturalidade é compreendida como diálogo entre culturas, reconhecimento da diversidade ou inclusão de saberes distintos na educação. No entanto, alguns estudos avançam ao tratá-la como prática política e epistemológica de enfrentamento às hierarquias coloniais, aproximando-se de uma perspectiva intercultural crítica.

#### 4.2 DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE

No final da década de 1990, difundia-se amplamente o discurso de que a globalização representaria o rompimento das fronteiras culturais, bem como a consolidação da democracia liberal como modelo político universal. Tal narrativa, amplamente disseminada por organismos internacionais e por agendas econômicas hegemônicas, apresentava a globalização como um processo homogêneo, integrador e inevitável. No entanto, as transformações observadas nas últimas décadas, tanto no Brasil quanto em outros contextos globais, evidenciam que esse projeto esteve profundamente articulado à expansão do neoliberalismo e do capitalismo global, intensificando desigualdades sociais, raciais e epistêmicas.

À luz das perspectivas decoloniais, esse discurso universalizante da globalização revela-se como uma atualização das lógicas coloniais de poder, que operam pela imposição de modelos econômicos, políticos e culturais eurocentrados como referências normativas para o conjunto das sociedades. A decolonialidade, nesse sentido, propõe uma crítica radical a essas narrativas ao evidenciar que as promessas de democracia e integração global não se realizaram de forma equitativa.

É nesse contexto que a interculturalidade emerge como um campo crítico de reflexão e ação no âmbito educacional, contrapondo-se às concepções homogeneizantes de cultura e conhecimento. A interculturalidade crítica reconhece a existência de relações assimétricas de poder entre culturas e defende a construção de diálogos epistemológicos que questionem a hierarquização colonial dos saberes. Assim, articular decolonialidade e interculturalidade implica reconhecer que a educação — e, em particular, o currículo — constitui um espaço estratégico para tensionar os efeitos do neoliberalismo e do colonialismo contemporâneo.

Colocar em evidência que a geopolítica do conhecimento constituiu a modernidade baseada na herança colonial, gerando e mantendo diferenças étnicas produzidas pelo poder moderno/colonial, traz luz à produção de conhecimento que questiona as teorias hegemônicas, impostas como universais.

A discussão sobre decolonialidade no campo educacional exige o reconhecimento de que os sistemas de ensino e os currículos escolares foram historicamente constituídos sob a égide da colonialidade do poder, do saber e do ser. Conforme elabora Aníbal Quijano (2005), a colonialidade do poder constitui um dos eixos estruturantes da modernidade, articulando a classificação racial da população mundial à organização do trabalho, do conhecimento e das formas de autoridade. Nesse sentido, a colonialidade do saber opera por meio da deslegitimação e subalternização de formas não europeias de produção de conhecimento, negando o legado intelectual de povos indígenas e africanos e reduzindo-os a categorias como primitivos ou irracionais, ou seja, “[...] os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (Quijano, 2005, p. 118).

Conforme analisa Luiz Fernandes de Oliveira (2012), essa lógica se expressa também no campo educacional, onde a hierarquização dos saberes se traduz na centralidade de epistemologias eurocêntricas e na marginalização de outras formas de conhecimento. Assim, a crítica decolonial permite compreender o currículo como espaço de reprodução dessas hierarquias, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de sua transformação. Essa diferença não se limita a um marcador histórico do período colonial, mas se atualiza continuamente nas instituições educacionais por meio da naturalização de epistemologias eurocentradas e da subalternização de saberes negros, quilombolas e indígenas.

É importante mencionar que Oliveira (2012) elabora, a partir da colonialidade do saber, a *colonialidade do ser*, recordando Frantz Fanon (2008) na relação entre o colonialismo e a não existência do negro e do indígena. Consideramos que a colonização não atua só no território ou no conhecimento, mas produz subjetividades feridas, corpos racializados, consciências fragmentadas, pois o racismo é vivido no corpo, no olhar do outro, na linguagem e no cotidiano. Deslocando do plano estrutural para o plano vivido, sabemos que o colonialismo cria o “outro” como “não-ser”, naturalizando a inferiorização e produzindo alienação, vergonha, desejo de embranquecimento ou de morte.

O diálogo intercultural não é apenas entre culturas, mas exige reconhecimento da desumanização histórica sofrida por sujeitos negros e indígenas, como apresentamos anteriormente. Fanon (2008) nos ajuda a sustentar que não basta incluir conteúdos — é preciso enfrentar os efeitos psíquicos, simbólicos e ontológicos do racismo.

No âmbito da educação, a diferença colonial se manifesta na organização curricular, na seleção dos conteúdos e na definição do que é reconhecido como conhecimento legítimo e moderno. Oliveira (2012) destaca que:

Contestando as concepções de que diversos povos não ocidentais seriam não modernos, atrasados e não civilizados, decolonizar-se cumpre um papel fundamental do ponto de vista político e epistemológico. Walsh esclarece que a partir dos movimentos sociais indígenas e equatorianos e dos afro-equatorianos, a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e saber. Portanto, a decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas (Oliveira, 2012, p. 63).

Mesmo após os processos formais de independência política, a colonialidade permanece operando como lógica estruturante dos currículos, especialmente na formação de professores, que tende a reproduzir uma visão homogênea e universalizante do conhecimento. Dessa forma, a ausência ou a presença marginalizada da história da África, dos africanos, dos povos indígenas e das comunidades quilombolas nos currículos não é casual, mas resultado de um projeto epistemológico que sustenta relações desiguais de poder.

É nesse contexto que a decolonialidade se apresenta como uma perspectiva crítica que busca desestabilizar as bases epistemológicas herdadas do colonialismo. Para Oliveira (2012), pensar a educação a partir de uma perspectiva decolonial implica questionar não apenas os conteúdos curriculares, mas os próprios critérios de validação do conhecimento, abrindo espaço para epistemologias outras, historicamente silenciadas. Conforme aponta:

“Pensamento-outro” provém do autor árabe-islâmico Abdelkebir Khatibi, que parte do princípio da possibilidade do pensamento a partir da decolonização, ou seja, a luta contra a não existência, a existência dominada e a desumanização. É uma perspectiva semelhante à do conceito de “colonialidade do ser”, ou seja, uma categoria que serve como força para questionar a negação histórica dos afrodescendentes e indígenas (Oliveira, 2012, p. 63).

A decolonialidade, portanto, não se resume à inclusão temática da diversidade cultural, mas propõe uma transformação profunda das relações entre conhecimento, poder e identidade no interior das instituições educacionais.

Nesse movimento, a interculturalidade assume papel central como projeto político-pedagógico. Diferentemente de abordagens multiculturalistas, que muitas vezes se limitam à celebração da diversidade de forma superficial, a interculturalidade crítica, conforme defendida por Oliveira (2012), parte do reconhecimento da assimetria histórica entre os grupos sociais e dos efeitos da diferença colonial na produção do conhecimento. Trata-se de uma interculturalidade que não busca a simples convivência entre culturas, mas que promove o diálogo crítico entre saberes em condições de reconhecimento e dignidade, enfrentando as hierarquias epistemológicas impostas pela colonialidade. Deste modo, o autor compreende “a estratégia da interculturalidade como princípio que guia pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos” e afirma que o conceito de interculturalidade “é central na (re)construção do

“pensamento-outro”. É a interculturalidade como processo e como projeto político (2012, p. 65).

No campo da formação inicial de professores, a interculturalidade crítica implica repensar o currículo como espaço de disputa e negociação de sentidos, no qual os saberes tradicionais quilombolas e indígenas não sejam tratados como objetos folclóricos ou conteúdos complementares, mas como fundamentos epistemológicos capazes de reorientar práticas pedagógicas. Oliveira (2012) enfatiza que a educação intercultural deve contribuir para a formação de docentes capazes de compreender a escola como território marcado por diferenças históricas, culturais e raciais.

Assim, ao articular decolonialidade e interculturalidade, este estudo compreende o currículo como um campo estratégico para a superação das desigualdades étnico-raciais. A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso de Pedagogia das universidades públicas do Estado de São Paulo, à luz desses conceitos, permitirá evidenciar os limites e as possibilidades de construção de uma formação docente que reconheça os saberes tradicionais como conhecimentos legítimos e imprescindíveis para a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais. Dessa forma, a interculturalidade crítica se apresenta como conceito teórico, mas também como horizonte ético-político para a consolidação de uma educação antirracista e decolonial.

O pensamento decolonial reúne perspectivas que questionam os efeitos históricos e atuais da colonização na formação das sociedades latino-americanas, particularmente nas estruturas educacionais. Essa abordagem defende que o colonialismo não foi apenas um evento histórico de dominação territorial, mas um processo contínuo de imposição cultural e epistemológica, que silenciou e inferiorizou os saberes produzidos por povos indígenas, africanos e quilombolas.

As perspectivas da decolonialidade, da interculturalidade crítica e da contracolonialidade, embora distintas em seus fundamentos e trajetórias, oferecem contribuições relevantes para a compreensão dos saberes tradicionais no campo educacional. A decolonialidade permite evidenciar os mecanismos históricos de subalternização desses saberes. A interculturalidade crítica, por sua vez, propõe o reconhecimento e o diálogo entre diferentes sistemas de conhecimento. Já a contracolonialidade, conforme formulada por Antônio Bispo dos Santos, desloca o debate ao afirmar os saberes tradicionais como modos de existência e produção de conhecimento constituídos na resistência à colonialidade. Nesse sentido, estas perspectivas não são tomadas como equivalentes ou homogêneas, mas mobilizadas de forma articulada, a partir de suas especificidades, para analisar como os saberes

tradicionais quilombolas e indígenas são reconhecidos, valorizados, silenciados ou marginalizados no currículo da formação docente.

#### 4.3 CONTRACOLONIALIDADE E OS SABERES TRADICIONAIS COMO PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA À LUZ DA EDUCAÇÃO CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA

Para a definição de saberes tradicionais, esta pesquisa ancora-se no conceito de contracolonialidade formulado por Antônio Bispo dos Santos (2023) e mobilizado por Ailton Krenak em seus discursos e reflexões sobre os modos de vida indígenas e quilombolas. Tal conceito constitui uma chave interpretativa fundamental para compreender os saberes produzidos por esses povos, na medida em que desloca o olhar da lógica colonial e assimilacionista para práticas históricas de resistência, continuidade e afirmação da vida.

Santos (2023) define o contracolonialismo como uma resposta histórica e existencial às tentativas de imposição dos valores, das epistemologias e das humanidades coloniais sobre cosmologias outras. Para o autor:

Os indígenas viviam no Brasil em um sistema de cosmologia politeísta. Viviam integrados cosmologicamente, não viviam humanisticamente. Chegaram então os portugueses com as suas humanidades e tentaram aplicá-las às cosmologias dos nossos povos. Não funcionou. Surgiu assim o contracolonialismo. O contracolonialismo é simples: é você querer me colonizar e eu não aceitar que você me colonize, é eu me defender. O contracolonialismo é um modo de vida diferente do colonialismo. O contracolonialismo praticado pelos africanos vem desde a África. É um modo de vida que ninguém tinha nomeado. Podemos falar do modo de vida indígena, do modo de vida quilombola, do modo de vida banto, do modo de vida iorubá. Seria simples dizer assim. Mas se dissermos assim, não enfraquecemos o colonialismo. Trouxemos a palavra contra colonialismo para enfraquecer o colonialismo. Já que o referencial de um extremo é o outro, tomamos o próprio colonialismo para transformá-lo em antídoto contra ele próprio. (Santos, 2023, p. 58)

Diferentemente das epistemologias ocidentais hegemônicas, estruturadas pela linearidade, pela fragmentação e pela acumulação de informações, os saberes tradicionais operam a partir de uma racionalidade relacional e integradora, marcada pelo pertencimento, pela circularidade e pela continuidade dos ciclos, em uma lógica de “começo, meio e começo de novo”, conforme aponta Santos (2023) ao refletir sobre os modos de vida quilombolas.

Assim, os saberes tradicionais não podem ser compreendidos como um conjunto de informações transmissíveis de forma descontextualizada, mas como vivências compartilhadas. Sua produção e transmissão dependem da participação na vida comunitária e da relação direta com o território, razão pela qual tais saberes foram historicamente silenciados, deslegitimados ou inferiorizados pelos processos coloniais. Ao afirmarem outras formas de conhecer o mundo,

esses saberes tensionam o monopólio epistêmico da ciência moderna e reivindicam o reconhecimento da pluralidade epistemológica.

No contexto educacional, a contracolonialidade permite compreender os saberes tradicionais não como resíduos de um passado pré-moderno, mas como sistemas de conhecimento vivos, dinâmicos e politicamente situados, que produzem pedagogias próprias. Transmitidos por meio da oralidade, da corporeidade, da memória coletiva e da ancestralidade, esses saberes configuram práticas educativas que desafiam a centralidade do modelo escolar eurocentrado. Sua marginalização nos currículos de formação docente evidencia a persistência da colonialidade do saber; por outro lado, sua permanência nas comunidades tradicionais revela a força de projetos educativos contracoloniais que resistem ao epistemicídio.

Bispo dos Santos (2023) compreende os saberes tradicionais quilombolas como expressões de autonomia e resistência, que não se restringem à preservação da memória, mas constituem racionalidades próprias. Ao afirmar que os quilombolas nunca se submeteram integralmente aos modos de vida coloniais, o autor enfatiza que a contracolonialidade é prática cotidiana, e não apenas elaboração teórica.

Os estudos sobre a obra de Krenak e Santos, para além da literatura consultada, também foram buscados através da oralidade via vídeos dos autores disponíveis na plataforma de compartilhamento *YouTube* para conhecer mais sobre os povos indígenas e quilombolas e embasar a fundamentação teórica dessa pesquisa.

Ao questionar a ideia de uma humanidade homogênea — aquilo que denomina ironicamente de “clube dos humanos” — Krenak (2019), em fala pública, denuncia os critérios excludentes que historicamente negaram a povos indígenas e negros o reconhecimento de sua humanidade plena. “Se a humanidade tem alguma coerência, qual é o critério para se entrar no clube dos humanos?” E discorre que 70% das pessoas do planeta estão vivendo em condição não humana, sem direito a nada. A humanidade é eletiva, sai da Europa e vai catequizar e civilizar os povos originários de África e Brasil. Constata que a civilização chegou aqui com sua prepotência imoral. “Os ocidentais acham que eles são vetores da história e os outros povos são só espectadores da história [...] Esse lugar atribuído à América Latina no conceito dos outros povos é claramente subalterno e de franco desrespeito com os povos originários daqui.”

Krenak (2021) elabora também o conceito de intersecção para expressar o racismo estrutural como “supercamadas de um evento que se incide sob o mesmo corpo em gente que está dispersa em vários continentes e imersos em diferentes culturas com diferentes sentidos para a vida” e fala contra a generalização da vida, a importância de respeitar as diferenças de cosmovisão e ideia de comunidades que cada povo tem sobre si, pois os humanos são

radicalmente diversos justamente por ser parte da natureza. Suas ideias propõem o pisar suavemente sobre a terra, elaborando uma pedagogia da coexistência:

Nós somos radicalmente diferentes uns dos outros, apesar da gente fazer um movimento constante do ponto de vista da educação, do ponto de vista da formação de mentalidades de que nós queremos ser iguais, existe uma convocatória que talvez venha desde o tempo em que se instala a ideia de modernidade, de que nós vamos andar em direção a um comum, a um igual, e nada na natureza nos informa sobre essa movida em direção a um igual, tudo na natureza explode em diversidade (Krenak, 2021).

Ao problematizar a generalização da vida e a imposição de modelos civilizatórios baseados na igualdade abstrata, Krenak (2019) afirma que a diversidade não é obstáculo, mas condição da própria existência. Para o autor, os humanos são radicalmente diversos por serem parte da natureza, e qualquer projeto educativo que ignore essa diversidade atua contra os próprios princípios da vida. Essa perspectiva fundamenta uma pedagogia da coexistência, orientada pelo respeito às diferenças de cosmovisão, de território e de organização comunitária.

Bispo dos Santos (2016) vai dizer que a permanência histórica dos povos quilombolas, apesar de mais de cinco séculos de violência colonial — marcada pela expropriação territorial, imposição linguística, religiosa e econômica — constitui, em si, uma prova de potência civilizatória e de resistência. Para o autor, essa sobrevivência não deve ser interpretada a partir de parâmetros coloniais de sucesso, trabalho ou produtividade, mas como expressão de outros modos de existência que se recusam a submeter-se às lógicas do Estado, do capital e da universidade. Ao reivindicar o quilombo como referencial epistemológico e político — ancorado em experiências históricas como Palmares, Canudos e outras comunidades quilombolas — Santos recusa tanto a hierarquização acadêmica quanto a centralidade da noção de trabalho disciplinado, defendendo formas de vida orientadas pela necessidade, pela autonomia e pelo tempo da terra. Os saberes ancestrais são o retorno para a terra, o respeito às suas maneiras de estar no mundo como luta política.

Bispo dos Santos fala sobre a produção acadêmica e que é necessária a confluência nessa fronteira entre os quilombos e a universidade, para unir os saberes. Ele aponta que a universidade tem que ir ao território para aprender com os mestres locais. Reconhece a importância da academia, mas era um dos defensores dos saberes tradicionais nessa fronteira. Bispo dos Santos diz:

Por que eu chamo o saber da academia de saber sintético? Porque ele é um saber também voltado para a produção de coisas, que prioriza coisas, que prioriza o ter e não o ser. O ser tem pouco valor pro saber sintético, de tal forma que o ser, apesar de ser o criador do ter, mas o ter é a criatura que devora o seu criador, as pessoas atuam sempre em função do ter. (Santos, 2016)

Ailton Krenak (2019; 2020), a partir das cosmovisões indígenas, também propõe uma crítica profunda à racionalidade moderna e produtivista que separa humanidade e natureza e subordina a vida à lógica da utilidade e do consumo. Suas reflexões defendem uma ética do pertencimento e da interdependência entre todos os seres vivos, convidando a educação a rever seus fundamentos e a abrir espaço para outras formas de existir e aprender.

A noção de contracolonialidade, portanto, emerge como um desdobramento crítico das discussões sobre colonialidade e decolonialidade, ao deslocar o foco analítico das estruturas de dominação para as práticas históricas de resistência e reexistência dos povos subalternizados. Trata-se de reconhecer que comunidades indígenas, quilombolas e negras, além de sofrerem os efeitos da colonização, também produziram estratégias próprias de enfrentamento, negociação e recriação de seus modos de vida, saberes e pedagogias.

Santos (2022) elabora sobre o contracolonialismo e união das aldeias, quilombos e favelas, as chamadas periferias:

[...] Nós não estamos de brincadeira, nossa ancestralidade tomou de conta. Tomou foi de conta. Agora é valendo, é nós! Isso é que é a contracolônização. Quando caíram por terra as teorias e entraram em cena as cosmologias, ou seja, a ancestralidade chegou valendo, chegou fervendo e nós estamos ganhando – como sempre ganhamos – nós nunca perdemos. Ganhar, para nós, não é destruir o outro, é impedir que o outro destrua alguma coisa. Isso é que é guerra para nós. E nós vamos cada vez mais impedir que eles destruam alguma coisa. Porque se eles continuarem assim, como diz, lindamente, Davi Kopenawa: – Eles vão destruir a si próprios. Então é isso, a contracolônização é exatamente o diálogo com as cosmologias, o diálogo com a ancestralidade, o diálogo com as encruzilhadas e, tipo assim, eu tenho dito muito isso: No dia em que a favela confiar nos quilombos, no dia que os quilombos perderem o medo da favela e no dia em que os quilombos, as favelas e as aldeias, todas confluírem, o asfalto vai derreter e isso não vai demorar muito não, já está começando. O mote é favela, quilombo, aldeia. Aldeia, favela, quilombo. Quilombo, favela e aldeia. É a circularidade, tá na roda e olha Babau, eu não tenho medo da bíblia enquanto ela for retangular porque o tambor é redondo, o pandeiro é redondo, o maracá é redondo. (Santos, 2022)

No âmbito da formação inicial de professores, a aproximação com a perspectiva contracolonial não se reduz ao reconhecimento do currículo como espaço de disputa — aspecto já amplamente discutido por diferentes correntes críticas da educação. A contracolonialidade, conforme formulada por Santos (2023), acrescenta a essa discussão os saberes tradicionais quilombolas como modos de existência e produção de conhecimento constituídos na relação com o território, na ancestralidade e na vida comunitária.

Nesse sentido, tais saberes não se configuram apenas como conteúdos passíveis de incorporação curricular, mas como práticas que tensionam os próprios limites da forma escolar e do conhecimento sistematizado nos moldes ocidentais. Assim, mais do que incluir esses

saberes no currículo, a perspectiva contracolonial exige reconhecer sua autonomia, seus fundamentos próprios e sua existência para além da institucionalização escolar.

Tais perspectivas dialogam com a educação crítica e emancipatória que tem como fundamento central a ideia de que o processo educativo deve ultrapassar a mera transmissão de conteúdos, visando à formação de sujeitos conscientes de sua realidade social e capazes de intervir nela de forma transformadora, o que inclui pensar o lugar do corpo negro e do indígena em nossa sociedade como corpos políticos. Ao abordar o papel político do Movimento Negro, Gomes (2017) destaca que a corporeidade negra produz saberes emancipatórios construídos com uma carga pesada de regulação por ter em seu contexto social o capitalismo, o racismo e o machismo.

O Movimento Negro, como sujeito político, de acordo com Gomes (2017), destaca que a trajetória do negro, no Brasil, é produtora de saberes e que, esse movimento, ao socializar a presença negra na história, atribui um significado político para a corporeidade negra. Deste modo, desloca o lugar colonial atribuído ao negro como exótico, como erótico, como subalterno. Afirma, assim, a humanidade do negro.

Fazermos-nos humanos é a grande tarefa da humanidade, conforme Paulo Freire (1987). Ele enfatiza que a educação precisa ser entendida como prática da liberdade, em oposição à educação bancária que reduz os estudantes à condição de receptáculos passivos do conhecimento. Nesse sentido, afirma que a pedagogia emancipatória propõe o diálogo, a problematização e a valorização das experiências históricas e culturais dos educandos como elementos essenciais para a construção coletiva do saber.

Gomes avalia que Freire analisa que os processos de humanização trazem consigo a desumanização, o que não significa perda de esperança: Freire percebia, nos movimentos de rebeldia e protestos pelo mundo, manifestações e buscas de humanização e de “compromisso ético do mundo com os grupos oprimidos. E era capaz de colocar a educação no cerne dessas tensões” (Gomes, 2017, p. 45).

A dimensão crítica da educação implica desvelar as estruturas de opressão que atravessam o cotidiano, como o racismo, o sexismo, o classismo e outras formas de desigualdade. No caso específico das relações étnico-raciais, a escola e a formação docente desempenham papel fundamental na desconstrução de estereótipos e na valorização da diversidade, sobretudo quando reconhecem e legitimam os saberes tradicionais de povos indígenas, quilombolas. Conforme Fanon (2008), a alienação racial resulta em processos de desumanização que precisam ser superados mediante práticas educativas que promovam dignidade e reconhecimento.

Ao se apoiar em saberes tradicionais, nas perspectivas decoloniais e contracoloniais, como propõem Krenak (2019; 2020) e Bispo dos Santos (2023), a pedagogia emancipatória assume esse compromisso e esse movimento aproxima a educação da luta por justiça social, pois reconhece que o conhecimento é sempre situado, implicado em disputas de poder e capaz de contribuir para a transformação das condições de vida das comunidades quilombolas e indígenas.

Portanto, a educação crítica e emancipatória constitui mais do que um projeto pedagógico, constitui um projeto político de sociedade. Sua efetivação requer currículos que contemplem a interculturalidade e que deem visibilidade às contribuições dos quilombolas e indígenas na constituição do país. Mais do que incluir conteúdos pontuais, trata-se de ressignificar o processo formativo em sua totalidade, possibilitando que futuros docentes desenvolvam práticas comprometidas com a equidade racial através dos conhecimentos dos saberes tradicionais.

Esta pesquisa dialoga com diferentes perspectivas críticas da educação, como a teoria crítica, a decolonialidade e a interculturalidade crítica, na medida em que estas permitem problematizar a hierarquização dos saberes no campo educacional. Assumimos a contracolonialidade como de grande importância na análise, por possibilitar compreender os saberes tradicionais quilombolas como objetos de reconhecimento curricular e como práticas de existência que desafiam os próprios fundamentos da racionalidade moderna ocidental.

A contracolonialidade, nesse sentido, não se apresenta como uma categoria analítica abstrata, mas como a nomeação de modos de vida historicamente constituídos na resistência de povos quilombolas e indígenas. Trata-se de uma elaboração situada, produzida a partir das experiências desses povos no contexto brasileiro, que não apenas critica a colonialidade, mas afirma outras formas de viver, conhecer e se relacionar com o mundo. Ao contrário das abordagens que buscam integrar esses saberes ao currículo, a perspectiva contracolonial evidencia que tais conhecimentos mantêm sua força precisamente por não se submeterem integralmente às lógicas institucionais da escola.

A construção do referencial teórico permitiu compreender o currículo como artefato político e cultural. A partir dessa compreensão, definimos a necessidade de uma abordagem metodológica coerente com os pressupostos antirracistas e críticos assumidos pela pesquisa. Assim, a sessão 5 apresenta os dados obtidos a partir da análise das disciplinas obrigatórias de Educação das Relações Étnico-Raciais identificadas nos PPCs de cursos de Pedagogia de universidades públicas do Estado de São Paulo.

## **5 SABERES TRADICIONAIS NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO: APRESENTAÇÃO DOS DADOS DOCUMENTAIS**

Este trabalho, como informamos na introdução, orienta-se por uma perspectiva metodológica antirracista respaldada em Sefa Dei (2008) e no referencial teórico-metodológico decolonial, intercultural e contracolonial, especialmente amparado em Krenak e Bispo dos Santos. Buscamos mapear a presença dos saberes tradicionais quilombolas e indígenas nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, bem como reconhecer como essas presenças ou ausências são indissociáveis de relações históricas de poder. Partimos do entendimento de que uma educação antirracista requer o enfrentamento das desigualdades epistêmicas e o compromisso com práticas investigativas que valorizem a diversidade dos saberes produzidos na resistência contracolonial dos povos quilombolas e indígenas.

Assim, para a investigação, utilizamos os dados da pesquisa “A Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Pedagogia do Brasil” (CNPq 402937/2021-0) e consideramos o banco de dados disponibilizados e o relatório final do subgrupo sudeste. A referida pesquisa, de âmbito nacional, foi dividida em subgrupos relacionados às cinco regiões do país. Atuei como pesquisadora voluntária no subgrupo sudeste no ano de 2024. O subgrupo sudeste tinha como coordenadora a professora Rosana Batista Monteiro.

O subgrupo sudeste analisou 46 Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Pedagogia, de instituições públicas desta região, sendo doze de cursos do Estado de São Paulo. A análise apresentou um mapeamento consistente da presença da EREER nos PPCs, indicando as instituições que já implementaram disciplinas obrigatórias sobre o tema.

No uso dos dados da referida pesquisa, nosso recorte são os cursos de Pedagogia das universidades públicas do Estado de São Paulo que contemplam disciplinas obrigatórias de EREER. O recorte parte do pressuposto de que, para se verificar a presença de saberes tradicionais quilombolas e/ou indígenas, a maior possibilidade será nas disciplinas de EREER oferecidas nos cursos. Considerando que as disciplinas optativas (ou similares) não são regularmente oferecidas de fato, optamos por analisar apenas as obrigatórias. Assim, realizamos uma análise documental qualitativa dos PPCs de 4 cursos de Pedagogia e 5 disciplinas obrigatórias.

Como procedimento inicial, partindo da base de dados informada, realizou-se o levantamento e a organização dos PPCs, com atenção especial às ementas das disciplinas vinculadas à EREER, às justificativas curriculares e aos objetivos formativos explicitados nos documentos. Em seguida, procedeu-se à leitura exploratória dos materiais, com o objetivo de

identificar recorrências, ausências e deslocamentos no tratamento dado aos saberes tradicionais quilombolas e indígenas no âmbito da formação inicial de professores, nos cursos de Pedagogia selecionados.

A etapa seguinte consistiu em uma leitura analítica e interpretativa dos documentos, orientada por categorias teóricas previamente definidas a partir do referencial antirracista e decolonial adotado no estudo, tais como: saberes tradicionais, colonialidade do saber, interculturalidade crítica e formação docente. Essas categorias não foram utilizadas como instrumentos de classificação rígida, mas como lentes interpretativas que possibilitam compreender os sentidos atribuídos aos conhecimentos quilombolas e indígenas nos currículos analisados.

Em consonância com Dei (2008), a análise documental não se limita à descrição do conteúdo dos PPCs, mas busca problematizar os contextos históricos, políticos e institucionais que atravessam a produção desses documentos. Assim, o procedimento metodológico adotado permite evidenciar tanto os limites impostos pela colonialidade presente no currículo quanto as possibilidades de ruptura e reconfiguração dos currículos, especialmente nos casos em que se observam aproximações com perspectivas interculturais.

Definidos os pressupostos metodológicos e os procedimentos da investigação, tornou-se possível avançar para a análise dos dados produzidos. Passamos, então, à apresentação dos dados extraídos das ementas das disciplinas de ERER, buscando identificar a incidência dos saberes tradicionais e os modos pelos quais o currículo da formação inicial de professoras/es incorpora — ou silencia — essas epistemologias.

Os resultados da pesquisa “A Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Pedagogia do Brasil” sistematizados no relatório do subgrupo sudeste apontam as IES do Estado de São Paulo que contemplam essas licenciaturas, conforme o Quadro 4 a seguir.

**Quadro 4 - Universidades com cursos de Licenciatura em Pedagogia no Estado de São Paulo**

<b>Estado</b>	<b>Universidade</b>	<b>Campus/cidade</b>	<b>Org. Adm.</b>	<b>Ano do PPC</b>
<b>São Paulo</b>	1. USP	São Paulo	Estadual	2022
	2. USP	Ribeirão preto	Estadual	2021
	3. Unicamp	Campinas	Estadual	2019
	4. Unifesp	Guarulhos	Federal	<b>2023</b>
	5. UFSCar	São Carlos	Federal	2018
	6. UFSCar	Sorocaba	Federal	2022
	7. Unesp	Araraquara	Estadual	2007/2015
	8. Unesp	Bauru	Estadual	2021
	9. Unesp	Marília	Estadual	2018
	10. Unesp	Rio Claro	Estadual	2023
	11. Unesp	São José RP	Estadual	2019
	12. Unesp	Pres. Prudente	Estadual	2019

Fonte: Monteiro *et al*, 2025.

A partir da análise dos PPCs, conforme Monteiro *et al.* (2025), dos 12 cursos de Pedagogia, apenas quatro possuíam disciplinas obrigatórias de ERER (equivalente), sendo dois deles da Universidade Federal de São Carlos - Campus Sede/São Carlos e Sorocaba (UFSCar), um da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e um da Universidade de São Paulo, Campus Cidade Universitária (USP). O Quadro 5 a seguir mostra as instituições de ensino superior e as disciplinas identificadas:

**Quadro 5 - Disciplinas obrigatórias de EREER**

<b>São Paulo</b>	<b>IES/Campus</b>	<b>Disciplina(s) Obrigatória(s) Específicas</b>
	<b>1. Universidade Federal de São Carlos Campus: Sorocaba</b>	Relações Étnico-raciais e Educação
	<b>2. Universidade Federal de São Carlos Campus: São Carlos</b>	Didáticas e Educação das relações Étnico Raciais
	<b>3. Universidade Estadual de Campinas Campus: Campinas</b>	1. Histórias e Culturas afro-brasileiras e africanas 2. Histórias e Culturas de povos indígenas brasileiros
	<b>4. Universidade de São Paulo Campus: Cidade Universitária</b>	Cultura & Educação Afro-brasileira e Indígena

Fonte: Monteiro *et al.*, 2025.

Passamos, a seguir, a apresentar a ementa de cada uma das disciplinas obrigatórias identificadas nos quatro cursos de Pedagogia.

### 5.1 EMENTAS DAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DE EREER DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

Apresentamos, a seguir, quadros síntese elaborados a partir da análise das ementas das disciplinas obrigatórias de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) dos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Estado de São Paulo selecionadas para o estudo. Os quadros reúnem informações relativas à carga horária das disciplinas, aos conteúdos programáticos descritos, à presença ou ausência de indicações metodológicas, bem como às principais referências bibliográficas indicadas nas ementas, com atenção especial àquelas relacionadas aos saberes tradicionais.

A organização desses dados em quadros tem como objetivo facilitar a leitura e comparar os dados entre as instituições analisadas, evidenciando aproximações, diferenças e recorrências na forma como a temática das relações étnico-raciais e dos saberes tradicionais é incorporada nos currículos. Ressalta-se que a análise se detém exclusivamente sobre as ementas das disciplinas obrigatórias de EREER, compreendidas aqui como documentos institucionais que expressam escolhas curriculares, limites e possibilidades formativas, sem adentrar na análise integral dos Projetos Pedagógicos de Curso.

Esse procedimento metodológico permite observar, de modo mais preciso, como os saberes tradicionais aparecem nas ementas curriculares oficiais, constituindo um ponto de

partida para a discussão posterior acerca das potencialidades e lacunas na formação inicial de professores no campo da Pedagogia.

**Quadro 6 - Instituições, disciplinas obrigatórias de EREER, carga horária**

<b>Universidade / Campus</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária</b>
<b>UFSCar – Sorocaba</b>	Relações Étnico-Raciais e Educação	<b>60h (4 Créditos teóricos e 1 prático)</b>
<b>UFSCar – São Carlos</b>	Didáticas e Educação das Relações Étnico-Raciais	<b>60h (2 Créditos teóricos e 2 PCC*)</b>
<b>Unicamp</b>	EP915 – Histórias e Culturas Afro-brasileiras e Africanas	<b>45h (2 Créditos teóricos + 1 prático)</b>
<b>Unicamp</b>	EP916 – Histórias e Culturas dos Povos Indígenas Brasileiros	<b>45h (2 Créditos teóricos + 1 prático)</b>
<b>USP</b>	EDA0224 – Cultura e Educação Afro-brasileira e Indígena	<b>90h (80 horas teórico + 10h de PCC)</b>

\* Prática como Componente Curricular.

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Observa-se que os Projetos Pedagógicos de Curso explicitam a distribuição da carga horária entre atividades teóricas, práticas e de práticas como componentes curriculares de forma distinta, evidenciando diferentes formas de distribuição da carga horária entre as três modalidades.

Para fins desta análise, compreende-se que os saberes tradicionais podem aparecer nas ementas de forma explícita, quando nomeados e referenciados diretamente por meio de autores, comunidades e práticas indígenas e quilombolas, ou de forma implícita, quando abordados por meio de matrizes culturais africanas, afro-brasileiras e indígenas, ainda que não nomeados com essa terminologia. Como se pode verificar no Quadro 6, há uma disciplina que apresenta de forma implícita a abordagem de saberes tradicionais e outras quatro de forma explícita. Considerou-se, para definir a forma de presença dos saberes tradicionais – implícita ou explícita – a menção aos grupos/povos tradicionais – indígenas e/ou quilombolas –, a descrição de conteúdos e as referências bibliográficas presentes nas ementas.

**Quadro 7 - Conteúdos e referências associadas aos saberes tradicionais nas disciplinas obrigatórias de ERER**

Universidade / Campus	Forma de presença de Saberes Tradicionais	Povos Mencionados	Referências relacionadas aos saberes tradicionais	Conteúdos das Ementas
UFSCar-Sorocaba	Presença explícita	Povos indígenas e populações afro-brasileiras	Diretrizes ERER; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006	Formação docente; história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; educação intercultural, antirracista e decolonial
UFSCar-São Carlos	Presença explícita	Povos indígenas e afro-brasileiros	Parecer CNE nº 3/2004, Lei 11645; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira, SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas e GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira, SILVA, Petronilha B. G. E. O jogo das diferenças. O multiculturalismo e seus contextos, Belo Horizonte, Autêntica, 2000. Bergamaschi (Nhembo e educação escolar nas aldeias Guarani); Azoinayce, R. W. & Januário, E. 2004. (Entrevista com o Professor Rony Paresi Cadernos de Educação Indígena, Barra dos Bugres); Silva & Grupioni (A temática indígena na escola, novos subsídios para professores de 1o e 2º. Brasília, Ministério da Educação e Cultura); História Geral da África (UNESCO)	Articulação entre didática e ERER; enfrentamento ao racismo; valorização de saberes afro-brasileiros e indígenas
Unicamp - EP915	Presença implícita	Africanidades	Ementa menciona temas, mas <b>não explicita referências bibliográficas</b>	Relações raciais, africanidades, democracia racial, ações afirmativas
Unicamp - EP916	Presença explícita	Povos indígenas brasileiros	Ênfase em saberes e práticas culturais indígenas; referências não detalhadas	Saberes, práticas culturais, históricas e educativas dos povos indígenas
USP	Presença explícita	Afro-brasileiros, quilombolas e povos indígenas	ALMEIDA, Mariléa de. Devir quilomba: antirracismo, afeto e política nas práticas de mulheres quilombolas. São Paulo: Elefante, 2022; CAPUTO, Stela Guedes. Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012; CARRIL, Lourdes de F. B. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. Rio de Janeiro, 2017; KOPENAWA, David (2011). Bem-viver: um aprendizado para a humanidade. KRENAK, Ailton (1994). Abertura em etnografia: Identidades Reflexivas; JECUPÉ, Kaká Werá (2000). A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio; MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro: 1970-1990, 2012.	Aspectos de história e cultura afro-brasileira e indígena, legislação, formação docente e diversidade étnico-racial; interculturalidade; combate ao racismo

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

A ementa da disciplina Relações Étnico-Raciais e Educação, ofertada pela UFSCar – Campus Sorocaba, apresenta uma proposta formativa que articula a Educação das Relações Étnico-Raciais à formação inicial de professores, situando-a de maneira histórica, política, social e cultural (Anexo 1). A disciplina contempla a introdução à história e à cultura afro-brasileira, africana e indígena, reconhece o movimento negro como parte constitutiva do campo educacional e explicita um conjunto amplo de conceitos relacionados às relações raciais, como multiculturalismo, interculturalidade, decolonialidade, branquitude e negritude. A ementa enfatiza concepções e práticas pedagógicas antirracistas, bem como suas epistemologias, e propõe o desenvolvimento de projetos interdisciplinares voltados à reeducação das relações étnico-raciais e ao ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Ao destacar como objetivo geral a formação de educadores capazes de reconhecer, respeitar e valorizar as culturas que constituem a sociedade brasileira, a disciplina explicita o compromisso com o combate ao racismo, a promoção da educação democrática e a problematização dos fatores que produzem desigualdades e iniquidades nos processos educativos e na produção científica.

A ementa da disciplina Didáticas e Educação das Relações Étnico-Raciais, ofertada pela UFSCar – Campus São Carlos caracteriza a EREER como dimensão constitutiva da Didática, compreendendo os processos de ensinar e aprender de forma situada histórica, social e culturalmente (Anexo 2). A proposta enfatiza a construção de conhecimentos, valores, atitudes, competências e sensibilidades éticas voltadas à eliminação de práticas racistas e discriminatórias, ao fortalecimento das identidades e pertencimentos étnico-raciais e à promoção de uma convivência respeitosa com a diversidade cultural. Ao articular a EREER aos meios, instrumentos, estratégias e modalidades pedagógicas, a disciplina desloca o debate para o campo das práticas formativas concretas, destacando a importância das experiências de formação que possibilitem a vivência, a análise e a proposição de intervenções pedagógicas no cotidiano educacional. A ementa também se ancora em marcos legais, como o Parecer CNE/CP nº 3/2004 e a Lei nº 11.645/2008, evidenciando o compromisso institucional com a valorização das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas no processo de formação inicial de professores.

As ementas das disciplinas da Unicamp (Anexo 3) não apresentam as referências bibliográficas. A ementa da disciplina EP915 – Histórias e Culturas Afro-brasileiras e Africanas, ofertada pela IES, estrutura-se a partir da problematização da ideologia da democracia racial e das relações racializadas no Brasil, situando o papel da escola tanto em seus aspectos históricos quanto contemporâneos. A disciplina aborda a Educação das Relações Étnico-Raciais como eixo central, articulando-a às discussões sobre ações afirmativas e às

diferentes perspectivas de enfrentamento ao racismo nos âmbitos político, institucional e relacional. A ementa também contempla o estudo das africanidades presentes em práticas culturais e educativas, ampliando o debate para além do espaço escolar estrito e reconhecendo a dimensão cultural da formação.

A ementa da disciplina EP916 – Histórias e Culturas de Povos Indígenas Brasileiros, ofertada pela Unicamp, propõe o estudo das dinâmicas culturais dos povos indígenas no Brasil, considerando seus processos históricos e sociais de contato com as sociedades não indígenas. A disciplina contempla a análise dos saberes, das práticas culturais e das práticas educativas indígenas, reconhecendo a centralidade desses conhecimentos na compreensão da diversidade étnica e cultural do país.

A ementa da disciplina EDA0224 – Cultura e Educação Afro-brasileira e Indígena, ofertada pela USP (Anexo 4), propõe a apresentação e discussão introdutória de aspectos da história e da cultura afro-brasileira e indígena como subsídios à atuação futura de pedagogas e pedagogos. A ementa explicita que essa abordagem se orienta por uma perspectiva de interculturalidade, de combate ao racismo e de reconhecimento de possibilidades educativas que extrapolam o modelo escolar ocidental. Tanto a ementa quanto os objetivos da disciplina indicam a centralidade da formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais, articulando o conhecimento histórico e cultural das populações africanas, afro-brasileiras e indígenas à implementação dos dispositivos legais previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), especialmente os artigos 26, 26-A e 79-B. Observa-se que a proposta formativa não se restringe à dimensão teórica, uma vez que prevê a realização de viagens didáticas, previstas na ementa.

Ao enfatizar o reconhecimento e a valorização de formas de educação não circunscritas ao modelo escolar ocidental, a disciplina mobiliza referenciais bibliográficos que dialogam com saberes tradicionais historicamente produzidos por povos indígenas e saberes tradicionais das populações negras (quilombolas e de terreiro), situando-os como componentes relevantes da formação docente. Dessa maneira, a ementa e os objetivos indicam uma compreensão ampliada de educação, ancorada na interculturalidade e na articulação entre história, cultura, legislação educacional e práticas pedagógicas.

O que se pode observar nos dados obtidos é que, entre as cinco disciplinas obrigatórias identificadas, nenhuma apresenta caráter exclusivamente teórico, uma vez que todas indicam, em diferentes proporções, a presença de atividades práticas ou de práticas como componente curricular (PCC). No entanto, essa articulação entre teoria e prática ocorre de maneira distinta: enquanto algumas disciplinas apresentam apenas a previsão de componentes práticos

vinculados ao desenvolvimento de atividades pedagógicas ou reflexivas no interior do curso, a ementa da USP destaca-se por explicitar a realização de atividades práticas externas, como viagens didáticas e visitas a espaços de educação formal e não formal, indicando uma proposta formativa que reconhece outros territórios educativos e experiências culturais como espaços legítimos de produção de conhecimento.

De modo geral, observa-se como elemento comum entre as disciplinas a centralidade da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena, o enfrentamento ao racismo e a formação de professores comprometidos com práticas pedagógicas antirracistas, e os saberes tradicionais indígenas aparecem de forma explícita em todas as ementas. Entretanto, também se evidencia que os saberes tradicionais quilombolas não são mencionados explicitamente, exceto na ementa da USP.

## 5.2 OS PERFIS DOCENTES RELACIONADOS ÀS DISCIPLINAS

No levantamento dos dados documentais, analisando os PPCs e as ementas, foi possível identificar informações distintas acerca das/o docentes vinculadas/o às disciplinas obrigatórias de Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos analisados.

No curso de Pedagogia da UFSCar, Campus Sorocaba, o nome de Rosana Batista Monteiro<sup>5</sup> não consta diretamente na ementa da disciplina. Contudo, sua vinculação à formação em Educação das Relações Étnico-Raciais pode ser identificada por meio dos documentos institucionais do curso, uma vez que a docente integra, como colaboradora, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Pedagogia de 2021, conforme registrado no Projeto Pedagógico de Curso. Em seu Currículo Lattes, podemos confirmar que a professora é a responsável pela disciplina. Esse dado indica sua participação na organização e consolidação da proposta formativa do curso, incluindo a disciplina relacionada à EREER.

A disciplina “Didáticas e Educação das Relações Étnico-Raciais” do curso de Pedagogia da UFSCar, Campus São Carlos, é indicada no PPC como sendo do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas. Na listagem de docentes do referido departamento identificamos a professora Tatiane Cosentino Rodrigues<sup>6</sup> que, de acordo com seu Currículo Lattes, é a responsável pela disciplina desde 2013.

No caso da USP, os nomes de Mille Caroline Rodrigues Fernandes e Rosenilton Silva de Oliveira aparecem explicitamente na ementa da disciplina EDA0224 – Cultura e Educação

<sup>5</sup> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2567706339313166>

<sup>6</sup> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8361431964064731>

Afro-brasileira e Indígena, sendo, portanto, identificados como docentes responsáveis pela oferta da disciplina no período analisado.

A professora Rosana Batista Monteiro tem participação em projetos de pesquisa relacionados à avaliação de políticas públicas para a população negra e formação de profissionais em contextos educacionais, com doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, o que demonstra um compromisso com a dimensão política e institucional das relações étnico-raciais no currículo e na educação superior. A participação da docente em projetos articulados à população negra e à formação de profissionais da educação para as relações étnico-raciais indica uma relação epistemológica ampla com temas afins à ERER. Essa articulação sugere que sua escolha como responsável pela disciplina não é neutra. Monteiro também é pesquisadora da saúde da população negra, líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Territórios Negros e Saúde, segundo dados do Currículo Lattes.

Tatiane Cosentino Rodrigues é professora do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2011), modalidade sanduíche da Georgia State University (EUA). Sua trajetória acadêmica concentra-se nas temáticas da educação e das relações étnico-raciais. A docente também apresenta experiência internacional consolidada, com atuação como professora visitante no Centre de Recherche Éducation et Formation da Université Paris Nanterre (França) e participação na coordenação de redes internacionais de pesquisa vinculadas ao Programa Abdias Nascimento (CAPES), envolvendo instituições dos Estados Unidos, Europa e América Latina.

Mille Caroline Rodrigues Fernandes<sup>7</sup> é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, vinculada ao Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Além de sua atuação docente na formação de professores, também está ligada a programas e atividades que envolvem estudos de currículo e educação das relações étnico-raciais, com ênfase em dimensões socioculturais da formação docente. Dados de seu Currículo Lattes indicam que ela atua em temas relacionados à educação escolar quilombola, currículo e formação docente para as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira, com pós-doutorado em Educação (IEA/USP).

Com doutorado e Mestrado em Educação e Contemporaneidade (UNEB/2020), fez Doutorado Sanduíche no Instituto Superior de Ciências da Educação-ISCED/Luanda, como bolsista PDSE/CAPES. Prestou serviço como relatora na Secretaria de Educação do Estado da

---

<sup>7</sup> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0292007055718941>

Bahia (Coordenação de Educação para as Relações Étnico-raciais e Diversidade), juntamente à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, ampliando pesquisas e elaborando Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola. Sua atuação acadêmica não se limita à docência isolada, mas se conecta a grupos e redes de pesquisa que problematizam as relações raciais no currículo. Em seu Currículo Lattes e na Plataforma Júpiter – Sistema de Gestão Acadêmica da Pró-reitoria de Graduação da USP, consta que é a professora responsável pela disciplina “EDA0224 - Cultura e educação afro-brasileira e indígena”, juntamente com o professor Rosenilton Silva de Oliveira.

Rosenilton Silva de Oliveira<sup>8</sup> é professor livre docente no Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP. Ele possui formação avançada em Antropologia Social, com doutorado pela USP e pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (França), e atua em pesquisa sobre temas como educação, identidade, religião e políticas públicas com recorte étnico-racial. Coordena o Fateliku - grupo de pesquisa sobre educação, relações étnico-raciais, gênero e religião.

A produção acadêmica de Oliveira situa-se em um cruzamento entre antropologia, educação e relações étnico-raciais, o que lhe confere um repertório teórico amplo para articular currículo, identidade cultural e políticas públicas educacionais. Sua expertise indica uma aproximação com abordagens que consideram as dimensões socioculturais e históricas da educação, demonstrando a relevância epistemológica de sua contribuição para a construção crítica do currículo e da EREER. Cabe destacar que sua pesquisa de livre docência, obtida em 2024, articulou a educação antirracista à formação de pedagogas, no contexto do Brasil e África do Sul. No seu Currículo Lattes e na Plataforma Júpiter da USP, como informamos anteriormente, consta que é um dos responsáveis pela disciplina “EDA0224 - Cultura e educação afro-brasileira e indígena”.

No que se refere aos perfis dos docentes responsáveis pelas disciplinas analisadas, observa-se que todos se autodeclararam pessoas negras, conforme indicado em suas apresentações públicas e registros audiovisuais<sup>9</sup>. Esse dado não é aleatório, evidenciando o protagonismo de intelectuais negros na produção de conhecimento no campo da Educação das Relações Étnico-

<sup>8</sup> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0421464044519437>

<sup>9</sup> A autodeclaração dos docentes pode ser verificada em registros audiovisuais disponíveis em plataformas públicas, nos quais os próprios professores se apresentam. Exemplos disponíveis em: Monteiro: [LIVE] Mais Saúde com Agente | Racismo e Saúde (<https://www.youtube.com/watch?v=JohKLE-BnPs>); Rodrigues: Ser criança e a sociologia da infância (<https://www.youtube.com/watch?v=hpQQ9yRJ6Mk>); Fernandes: Latidos XVI - Mille Caroline Rodrigues Fernandes (Brasil) (<https://www.youtube.com/watch?v=rG84Qw4UI2A>); Oliveira: Racismo e intolerância religiosa na escola (<https://www.youtube.com/watch?v=EgF78ao0qI>).

Raciais, bem como a relação entre trajetória social, experiência racial e posicionamento político-epistemológico na docência universitária.

Em relação às disciplinas do curso de Pedagogia da Unicamp, considerando que nosso ponto de partida eram os dados disponíveis nas ementas e nos respectivos PPC, não foi possível identificar os/as docentes responsáveis. O PPC do curso não apresenta uma relação de docentes do curso.

## 6 SABERES TRADICIONAIS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

A análise dos dados desta pesquisa é orientada por uma perspectiva contracolonial, compreendida a partir das reflexões de Antônio Bispo dos Santos (2023), em diálogo com o campo dos estudos decoloniais e antirracistas. A contracolonialidade, tal como formulada pelo autor, não se apresenta como uma categoria analítica abstrata, mas como a nomeação de modos de vida historicamente constituídos na resistência de povos quilombolas e indígenas frente aos processos coloniais. Nessa perspectiva, os saberes tradicionais não são entendidos apenas como conteúdos culturais a serem incorporados ao currículo, mas como formas de existência, de organização social e de produção de conhecimento que se mantêm vivas apesar das tentativas sistemáticas de apagamento promovidas pela colonialidade. Assim, ao analisar as ementas das disciplinas de Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de Pedagogia, esta pesquisa adota a contracolonialidade como chave interpretativa para identificar tanto os limites impostos pelos currículos universitários quanto as brechas institucionais que possibilitam o reconhecimento e a valorização desses saberes na formação inicial de professores.

As cinco ementas das disciplinas que compõem o *corpus* desta pesquisa evidenciam avanços significativos na incorporação da EREER na formação inicial de professores, nos cursos de Pedagogia, ao mesmo tempo em que revelam limites epistemológicos no reconhecimento pleno dos saberes tradicionais, especialmente os de matriz quilombola.

Embora a ementa da UFSCar Sorocaba não utilize a categoria saberes tradicionais como eixo organizador explícito, a centralidade conferida à história e à cultura afro-brasileira, africana e indígena permite inferir a presença desses saberes no processo formativo. Os saberes tradicionais indígenas estão explícitos na ementa.

No caso da UFSCar – Campus São Carlos, a disciplina analisada apresenta uma particularidade ao situar a Educação das Relações Étnico-Raciais no campo da Didática, compreendendo-a como dimensão constitutiva dos processos de ensinar e aprender. Essa opção desloca o debate da EREER de um plano exclusivamente normativo ou conceitual para o âmbito das mediações pedagógicas concretas, enfatizando estratégias, instrumentos e experiências formativas voltadas à eliminação de práticas racistas e discriminatórias no cotidiano escolar. Tal abordagem aproxima-se das reflexões de Nilma Lino Gomes (2017), ao compreender a formação docente como processo ético-político orientado para a reeducação das relações raciais.

Assim como no caso da UFSCar Sorocaba, os saberes tradicionais quilombolas não aparecem como categoria explícita na ementa da UFSCar São Carlos. No entanto, as referências à história e à cultura afro-brasileira, africana, ao termo etnia, bem como o diálogo com produções acadêmicas que historicizam a África e reconhecem a pluralidade de experiências culturais, indicam uma abertura ao reconhecimento de formas não hegemônicas de produção de conhecimento. A ementa traz de forma explícita os saberes tradicionais indígenas. Essa configuração sugere uma interculturalidade presente no plano das práticas e dos conteúdos.

As disciplinas ofertadas pela Unicamp apresentam uma organização distinta, ao separar os campos afro-brasileiro/africano e indígena em duas disciplinas obrigatórias: “EP915 – Histórias e Culturas Afro-brasileiras e Africanas” e “EP916 – Histórias e Culturas de Povos Indígenas Brasileiros”. Como vimos, a EP915 estrutura-se a partir da problematização da ideologia da democracia racial, das relações racializadas no Brasil e das ações afirmativas, situando a educação como espaço central de enfrentamento ao racismo estrutural. Embora a EP915 não explicita diretamente os saberes tradicionais quilombolas como categoria central, a valorização das africanidades em práticas culturais e educativas indica uma aproximação indireta com esses saberes.

Por sua vez, a disciplina “EP916 – Histórias e Culturas de Povos Indígenas Brasileiros”, apresenta de forma explícita os saberes indígenas como eixo estruturante da proposta formativa. Ao reconhecer os modos de vida, as práticas culturais, os processos educativos próprios e as epistemologias indígenas, a ementa amplia o horizonte da formação inicial de professores para além das narrativas hegemônicas, afirmando a legitimidade desses conhecimentos no campo educacional. Nesse sentido, a EP916 aproxima-se de uma interculturalidade crítica, ao reconhecer os povos indígenas como sujeitos produtores de conhecimento e não apenas como objetos de estudo.

A disciplina “EDA0224 – Cultura e Educação Afro-brasileira e Indígena”, ofertada pela USP, destaca-se no conjunto analisado pela explicitação direta da educação escolar quilombola e pela ampla presença de referências bibliográficas voltadas aos saberes tradicionais afro-brasileiros, quilombolas e indígenas. Tanto a ementa quanto os objetivos da disciplina indicam uma compreensão ampliada de educação, orientada pela interculturalidade, pelo combate ao racismo e pelo reconhecimento de possibilidades educativas que extrapolam o modelo escolar ocidental. A previsão de atividades como viagens didáticas a espaços de educação formal e não formal reforça essa perspectiva, ao reconhecer o território, a ancestralidade e a oralidade como dimensões legítimas da produção de conhecimento.

Ao mencionar explicitamente em suas referências bibliográficas os saberes quilombolas, educação dos terreiros de candomblé e educação escolar quilombola, e ao mobilizar produções de intelectuais negros e indígenas contemporâneos, a disciplina da USP apresenta uma densidade epistemológica diferenciada no trato dos saberes tradicionais. Essa configuração aproxima-se do que Oliveira (2012) define como interculturalidade crítica, ao articular o reconhecimento cultural às dimensões políticas e epistemológicas desses saberes. Tal movimento também permite identificar uma aproximação com perspectivas contracoloniais, nos termos de Antônio Bispo dos Santos (2023), na medida em que reconhece conhecimentos historicamente produzidos na resistência de povos quilombolas e indígenas como fundamentos legítimos da formação docente, ainda que o conceito de contracolonialidade não seja nomeado explicitamente na ementa.

À luz das metodologias de investigação antirracistas propostas por Dei (2008), observa-se que as disciplinas analisadas assumem o enfrentamento ao racismo como dimensão política e pedagógica, reconhecendo a educação como espaço de disputa de narrativas, identidades e conhecimentos, revelando esforços institucionais para o cumprimento das diretrizes legais de educação no ensino superior.

Silva (2021) afirma, em sua tese, que a caracterização do corpo docente que elaborou os PPCs por ela analisados (das universidades públicas do Estado de São Paulo) constitui uma lacuna de sua pesquisa no sentido de que tais dados elucidariam “quem, em determinado contexto, representou a forma como o racismo é abordado nos projetos de educação” (Silva, 2021, p. 231). Monteiro (2010) aponta que estudantes do movimento negro da universidade pesquisada em sua tese passaram a pressionar “para que, inicialmente, alguns professores e, posteriormente, a instituição, incluísse temas relacionados às relações étnico-raciais e ao estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana no curso de Pedagogia” (Monteiro, 2010, p. 212). Essas duas afirmações indicam a importância dos atores envolvidos na implementação das DCNERER nos PPCs.

Conforme discutido ao longo desta dissertação, o currículo constitui um campo de escolhas políticas e simbólicas, conforme afirma Silva (2005). À luz da perspectiva decolonial, conforme Oliveira (2012), e da noção de contracolonialidade elaborada por Santos (2023), a análise integrada das ementas e dos perfis acadêmicos das professoras e do professor responsáveis pelas disciplinas demonstra que a organização curricular expressa escolhas antirracistas. No caso da USP, as trajetórias de docentes como Mille Caroline Rodrigues Fernandes e Rosenilton Silva de Oliveira, marcadas por investigações no campo da formação docente e das relações étnico-raciais, contribuem para compreender a densidade epistemológica

da disciplina, especialmente no que se refere à incorporação dos saberes tradicionais quilombola e indígena, saberes tradicionais de terreiro de religiões de matriz africana e de educação escolar quilombola nos currículos. Nessa direção, a presença destes temas pode ser compreendida como ampliação temática e como movimento de deslocamento epistêmico que dialoga com a decolonialidade (Oliveira, 2012) e com a contracolonialidade ao afirmar outras formas de existência, aprendizagem e produção de saber enraizadas em territórios e coletividades historicamente marginalizadas (Santos, 2023), apagadas dos currículos. Assim, as trajetórias docentes acompanham a proposta da disciplina e constituem parte ativa da sua construção.

De modo semelhante, na UFSCar Sorocaba e na UFSCar São Carlos, a atuação das professoras Rosana Batista Monteiro e Tatiane Cosentino Rodrigues em pesquisas voltadas às políticas públicas educacionais, à educação da população negra e à formação docente para as relações étnico-raciais permite compreender a estruturação das disciplinas como resultado de escolhas situadas política e epistemologicamente. Tal interpretação ampara-se na compreensão do currículo como construção social e histórica, atravessada por disputas de poder e projetos formativos, conforme argumenta Tomaz Tadeu Silva (2005).

Nessa perspectiva, a presença de determinados conteúdos e abordagens não se configura como decisão neutra, mas como expressão de posições teóricas e compromissos políticos assumidos pelos sujeitos que produzem e implementam o currículo. Ao mesmo tempo, a investigação antirracista proposta por Sefa Dei (2008) evidencia que a produção curricular está vinculada às trajetórias e aos posicionamentos dos agentes educativos, especialmente quando orientados pela valorização de epistemologias historicamente marginalizadas. Em diálogo com Nilma Lino Gomes (2017), compreende-se ainda que a formação docente para as relações étnico-raciais constitui um processo ético-político que demanda intencionalidade pedagógica e engajamento com projetos de transformação social.

Ao articular análise curricular, referencial teórico e autoria docente, esta pesquisa reafirma a compreensão do currículo como espaço de disputa epistemológica e aponta para a necessidade de aprofundar, no âmbito da formação docente, perspectivas antirracistas e interculturais por meio dos saberes tradicionais.

## 6.1 QUANDO A EMENTA ENCONTRA A PRÁTICA: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA UFSCAR/SOROCABA

No âmbito da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus Sorocaba, esta pesquisa traz uma experiência formativa relacionada à implementação da Educação das

Relações Étnico-Raciais no ensino superior que se mostra relevante para a análise aqui desenvolvida. Trata-se da disciplina “Relações Étnico-Raciais e Educação”, ofertada no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, em caráter de disciplina obrigatória e ministrada pela professora Mariana Martha de Cerqueira Silva, que exercia a docência como professora substituta da professora Rosana Monteiro, que estava em exercício provisório na UnB entre 2023 e 2025.

A professora Mariana tem uma trajetória acadêmica e profissional também consolidada no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais, atuando de forma articulada no ensino, na pesquisa e na extensão, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo, com mestrado e doutorado em Educação pela UFSCar, realizou estágio doutoral no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e pesquisa de pós-doutorado no Instituto de Psicologia da USP. Sua atuação extrapola o espaço universitário, envolvendo participação em instâncias institucionais e políticas, como conselhos municipais voltados à população negra, além de inserção em grupos de pesquisa e coletivos que articulam educação, territórios negros e movimentos sociais. Em sua tese de doutorado que consta nas referências bibliográficas como Silva (2021), a professora se autodeclara negra.

Particpei da disciplina como estagiária pós-graduanda durante o período de realização desta investigação<sup>10</sup>. A disciplina tem estreita relação com a ofertada ao curso de Pedagogia e analisada neste trabalho. A inserção dessa experiência no texto da dissertação é mobilizada neste trabalho não como relato autobiográfico, mas como material analítico situado, compreendido como um gênero de produção de conhecimento que permite articular vivência, prática pedagógica e análise crítica que me permitiu tensionar os limites da análise documental realizada a partir das ementas dos Projetos Pedagógicos de Curso. Nem todas as experiências formativas relevantes aparecem explicitadas nos documentos institucionais, sendo necessário considerar também as práticas pedagógicas concretas.

Assumir a própria trajetória como parte do processo investigativo dialoga com a perspectiva da investigação antirracista proposta por Sefa Dei (2008), para quem a produção do conhecimento não é neutra nem descolada das posições sociais, raciais e institucionais ocupadas pelas/os pesquisadoras/es. Nessa abordagem, o ato de pesquisar implica reconhecer as relações de poder que atravessam tanto o campo empírico quanto a própria prática investigativa, compreendendo que experiências, memórias e vínculos com o objeto de estudo informam as perguntas formuladas, os modos de interpretação e as escolhas analíticas realizadas.

---

<sup>10</sup> Estágio realizado no contexto do Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD).

A disciplina constituiu um espaço privilegiado de articulação entre fundamentos teóricos, experiências pedagógicas e reflexões críticas sobre o papel da educação no enfrentamento do racismo estrutural. Sua oferta no interior de um curso da área das Ciências Biológicas revelou-se particularmente significativa, uma vez que tensiona a ideia recorrente de que a EREER se restringe às áreas das Ciências Humanas ou da Educação. Ao contrário, a disciplina evidenciou que a discussão sobre raça, colonialidade e desigualdades atravessa todos os campos do conhecimento, inclusive aqueles historicamente associados a uma suposta neutralidade científica. As DCNERER determinam que a abordagem de tais temas deve ocorrer em todos os cursos do ensino superior (Brasil, 2024).

Do ponto de vista formativo, a disciplina proporcionou aos estudantes um contato sistemático com a legislação educacional, com produções acadêmicas de autoras e autores negros e indígenas e com experiências concretas de educação antirracista. Para mim, enquanto estagiária de docência e pesquisadora, esse processo foi decisivo para compreender como a EREER pode ser trabalhada de forma consistente no ensino superior, indo além do cumprimento formal da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08. A proposta pedagógica da disciplina buscou promover deslocamentos de olhar, convidando os estudantes a revisitar seus repertórios culturais e concepções de conhecimento.

Um aspecto central dessa experiência foi a presença de dois estudantes quilombolas, oriundos do Vale do Ribeira, também em estágio de docência. A participação dos doutorandos do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFSCar-So), Elson Alves da Silva e Luiz Marcos de França Dias teve impacto direto na dinâmica da disciplina, ampliando o debate. Suas contribuições trouxeram para o espaço formativo saberes vinculados à experiência, à territorialidade e à vivência comunitária, valorizando o lugar de sujeitos produtores de conhecimento. Construimos a disciplina juntamente à professora Mariana Silva contribuindo para a seleção de conteúdos e da metodologia da disciplina, demarcando a pertinência do debate quilombola que esteve presente no curso. Tal configuração está diretamente relacionada aos efeitos das políticas de ações afirmativas no ensino superior, que têm possibilitado o acesso de estudantes quilombolas à graduação e à pós-graduação e, conseqüentemente, sua inserção em espaços de formação docente.

Nesse contexto, uma das atividades por mim desenvolvidas consistiu na elaboração e condução de uma aula voltada à discussão da história da África e da população negra a partir de uma abordagem histórica e visual crítica. A proposta buscou problematizar os efeitos do colonialismo no continente africano, por meio da análise de mapas étnicos históricos em contraposição ao mapa do continente pós-Conferência de Berlim e uma representação de

esculturas de corpos de homens brancos sem cabeça, através da imagem da obra de arte “The Scramble for Africa”, 2003, de Yinka Shonibare, que simboliza a referida Conferência. Para a síntese do racismo em imagem, apresentei “A Redenção de Cam” (1895), de Modesto Brocos, utilizada como disparador para uma análise crítica sobre os projetos de branqueamento da sociedade brasileira, que culminaram no mito da democracia racial.

A análise coletiva da obra em sala de aula possibilitou aos estudantes compreenderem que o racismo não se manifesta apenas em discursos explícitos, mas também em imagens, símbolos e narrativas naturalizadas ao longo da história. A utilização das imagens como recurso pedagógico permitiu aos estudantes confrontarem narrativas hegemônicas e refletirem sobre os processos históricos de racialização, exploração e expropriação que marcaram a estrutura social do país.

Outro momento significativo da disciplina foi a realização de uma atividade de campo no Quilombo Cafundó, localizado no interior do estado de São Paulo. A visita possibilitou o contato direto com o território, com as lideranças comunitárias e com os modos de vida quilombolas, permitindo aos estudantes compreenderem os saberes tradicionais não como conteúdos abstratos, mas como práticas vivas, enraizadas na relação com a terra, na ancestralidade e na coletividade. Essa experiência revelou a potência pedagógica do território como espaço educativo e reafirmou a centralidade dos saberes quilombolas na construção de uma educação intercultural e antirracista.

Para mim, essa vivência reforçou a compreensão de que a educação intercultural e contracolonial exige deslocamentos epistemológicos e metodológicos, incluindo o reconhecimento do território como espaço educativo e da oralidade como forma legítima de produção e transmissão de conhecimento. A visita ao quilombo evidenciou, ainda, o distanciamento entre os currículos universitários e as realidades dos povos tradicionais, tema central desta dissertação, ao mesmo tempo em que apontou caminhos possíveis para a construção de práticas pedagógicas decoloniais através dos estudos contracoloniais.

A experiência como estagiária de docência também me permitiu observar os impactos da disciplina na formação dos licenciandos em Ciências Biológicas. Muitos estudantes relataram que aquele era o primeiro contato com discussões acadêmicas sobre racismo, colonialidade e educação, o que revela lacunas significativas na formação inicial de professores. Ao mesmo tempo, a disciplina evidenciou o potencial transformador da EREER quando trabalhada de forma crítica e contextualizada.

Nesse sentido, a disciplina “Relações Étnico-Raciais e Educação” contribuiu tanto para a ampliação do repertório teórico dos estudantes, quanto para a formação ética e política de

futuros professores. Para a minha pesquisa, essa experiência foi fundamental para compreender, de maneira concreta, como o currículo se materializa nas práticas docentes e como a EREER pode atuar como eixo estruturante da formação inicial, e não apenas como tema optativo ou complementar na Licenciaturas.

A inclusão desta experiência no texto da dissertação justifica-se como parte constitutiva do percurso analítico da pesquisa. Ao articular teoria, prática pedagógica e reflexão crítica, essa vivência reforça a compreensão de que a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais depende de experiências formativas que promovam deslocamentos epistemológicos, reconheçam os saberes tradicionais e enfrentem, de forma direta, a colonialidade do saber e do ser presente nos currículos universitários.

## 6.2 RETOMADA DO PROBLEMA DE PESQUISA E DO PERCURSO INVESTIGATIVO

As análises das disciplinas permitiram identificar padrões, presenças e ausências na forma como os saberes tradicionais aparecem nas ementas investigadas. A partir desses achados, este capítulo se dedica à discussão dos resultados, articulando-os ao referencial teórico adotado e refletindo sobre suas implicações para a formação inicial de professores, o currículo e as políticas públicas educacionais. O percurso investigativo foi orientado pelos pressupostos da investigação antirracista, conforme discutido ao longo da dissertação, assumindo que a produção do conhecimento não é neutra.

Esta dissertação teve como objetivo conhecer se/e como os saberes tradicionais quilombolas e indígenas se apresentam nos cursos de Licenciatura em Pedagogia por meio da análise das ementas das disciplinas obrigatórias de EREER. A pesquisa partiu do entendimento de que a formação inicial de professores constitui um espaço estratégico para o enfrentamento do racismo estrutural e institucional.

Conforme discutido por Monteiro (2010), a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nos currículos de Pedagogia é atravessada por dinâmicas institucionais que podem limitar seu potencial transformador. Ainda que a presente investigação não tenha analisado diretamente as práticas pedagógicas, a centralidade atribuída à disciplina obrigatória e o perfil acadêmico das docentes e do docente responsáveis, indicam que a consolidação da EREER no processo formativo tende a estar associada a escolhas político-pedagógicas situadas. Assim, dialogando com Monteiro (2010), compreende-se que a institucionalização da EREER depende não apenas de sua previsão formal nos documentos curriculares, mas também das condições institucionais e das intencionalidades formativas que sustentam sua implementação.

Ao longo do trabalho, buscou-se abordar o currículo, compreendendo-o como um campo de disputas simbólicas, políticas e epistemológicas, conforme indicado por George Sefa Dei (2008), Nilma Lino Gomes (2007) e Tomaz Tadeu da Silva (2005). Tal perspectiva permitiu analisar as ementas das disciplinas não como documentos meramente técnicos ou administrativos, mas como textos curriculares atravessados por relações de poder, que expressam projetos formativos e concepções de conhecimento alinhadas — ou não — a uma educação antirracista. Conforme aponta Monteiro (2010, p. 205):

Entendemos que, ao abordamos as relações étnico-raciais, não estamos analisando apenas diferenças estéticas e/ou manifestações culturais desvinculadas do contexto histórico que lhes dão origem, mas relações de poder, hierarquias que partem de determinados pressupostos, historicamente constituídos, que determinam a hegemonia de determinado grupo ou classe. Tais questões, na contemporaneidade, somente podem ser explicadas pela história, no contexto do capitalismo.

A análise documental realizada junto aos PPCs conforme a base de dados da pesquisa “A Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de Pedagogia do Brasil” (CNPq 402937/2021-0), revelou, como dado central da referida pesquisa, que a incorporação da EREER nos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Estado de São Paulo ocorre de forma desigual e limitada. Das doze Instituições de Ensino Superior que contemplam estes cursos, apenas quatro — UFSCar Sorocaba, UFSCar São Carlos, Unicamp e USP — apresentam disciplinas obrigatórias especificamente voltadas à EREER em seus currículos.

Esta ausência não pode ser compreendida como um dado secundário ou meramente administrativo, mas como um indicador relevante das tensões que atravessam a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER).

Silva (2021, p. 231) aponta que:

Nas DCNERER o debate racial é assunto que apresenta centralidade histórica e estrutural na organização da sociedade e no sentido de educação, entretanto, nas demais diretrizes (BRASIL, 2006; 2015; 2019), é o “guarda-chuva” conceitual da palavra “diversidade” que é utilizado para referendar o sentido da EREER.

Tal constatação leva Silva (2021) a questionar como se organizam políticas públicas comprometidas com a justiça social quando o próprio racismo permanece como tema secundarizado ou invisibilizado nos currículos de formação docente. Diante desse panorama, a opção metodológica desta pesquisa por aprofundar a análise das disciplinas obrigatórias de Educação das Relações Étnico-Raciais decorre da necessidade de compreender, em contextos nos quais a EREER se institucionaliza formalmente no currículo, quais sentidos, epistemologias e limites orientam sua materialização no plano documental.

Nesse sentido, a análise das ementas da UFSCar Sorocaba, UFSCar São Carlos e Unicamp permitiu identificar avanços na incorporação dos saberes tradicionais indígenas, bem como história e cultura afro brasileira e africanidades, evidenciando que a presença formal da EREER no currículo, embora constitua um avanço político relevante, não assegura, por si só, a explicitação dos saberes tradicionais quilombolas como conhecimentos constitutivos da formação inicial de professores nos textos das ementas.

Por fim, a análise permitiu identificar experiências curriculares que apontam possibilidades concretas de avanço, como no caso da disciplina ofertada pela Universidade de São Paulo, cuja ementa apresenta maior densidade epistemológica no tratamento dos saberes tradicionais e reconhece explicitamente os saberes tradicionais quilombolas, de terreiro e a educação escolar quilombola como referência formativa. Tais experiências evidenciam que é possível construir currículos comprometidos com uma perspectiva antirracista, intercultural e decolonial, em diálogo com ideias contracoloniais, desde que haja intencionalidade política e epistemológica na elaboração das propostas formativas. Nesse processo, conforme evidenciado ao longo da análise, a atuação das docentes e do docente envolvidos revela-se elemento central para a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais para além do cumprimento formal das diretrizes legais.

### 6.3 CURRÍCULO, RACISMO INSTITUCIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE: A PERSISTÊNCIA DA DEMOCRACIA RACIAL COMO IDEOLOGIA CURRICULAR

Trabalhamos nesta dissertação com apenas cinco disciplinas obrigatórias de EREER, de quatro cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo. É a partir desse cenário que se torna pertinente avançar na discussão sobre o currículo da formação inicial de professores enquanto espaço atravessado por escolhas políticas, disputas epistemológicas e mecanismos de silenciamento, que podem ser compreendidos à luz do racismo institucional. Ao manter a EREER fora do núcleo obrigatório da formação em grande parte dos cursos de Pedagogia, os currículos tendem a privilegiar abordagens genéricas da diversidade, frequentemente descoladas de uma análise crítica das relações raciais e das hierarquias que estruturam a sociedade brasileira e o próprio campo educacional, conforme problematiza Silva (2021).

Nesse sentido, o debate sobre a ideologia da democracia racial contribui para compreender como tais silenciamentos se produzem e se legitimam no âmbito curricular. Conforme argumentam Munanga (2003), Gomes (2017) e Gonzales (2020), a democracia racial constitui um mito fundador da sociedade brasileira, cuja função histórica foi mascarar as

desigualdades raciais estruturais, naturalizando a exclusão da população negra dos espaços de poder, de produção de conhecimento e de reconhecimento social. No campo educacional, esse mito se expressa em currículos que afirmam a diversidade de forma abstrata e despolitizada, ao mesmo tempo em que evitam o enfrentamento explícito das hierarquias raciais que organizam a universidade e os processos formativos.

A análise das cinco ementas evidencia que, embora haja o reconhecimento formal da Educação das Relações Étnico-Raciais, contemplando os saberes tradicionais indígenas, os saberes tradicionais quilombolas ainda ocupam uma posição indireta no currículo prescrito, tal como expresso nos textos oficiais das ementas. É preciso destacarmos aqui a necessidade de aprofundamentos sobre a prática desenvolvida nos cursos, pois a minha experiência com o estágio na UFSCar Sorocaba demonstrou que a abordagem de saberes quilombolas ocorreu na disciplina de Relações Étnico Raciais e Educação, mesmo não estando descrita na ementa. Essa condição é particularmente relevante, pois aquilo que não se encontra formalmente inscrito no currículo prescrito tende a não ser objeto de exigência institucional, avaliação ou responsabilização formativa, o que limita sua consolidação como conhecimento constitutivo da formação inicial de professores.

Tal configuração dialoga com as contribuições de Clóvis Moura (2019; 2021; 2022), para quem o racismo no Brasil não se sustenta apenas por meio da violência explícita, mas sobretudo pela institucionalização de mecanismos de silenciamento e invisibilização das lutas e produções intelectuais negras. O currículo, nesse sentido, funciona como um dispositivo de controle simbólico que seleciona quais memórias, histórias e epistemologias são dignas de serem ensinadas. É nesse sentido que a ausência ou a presença indireta dos saberes tradicionais quilombolas nas ementas deve ser compreendida não como mero detalhe técnico, mas como expressão de escolhas políticas que atravessam a organização curricular da formação docente.

Essa lógica também se articula às reflexões de Oliveira (2012) acerca da colonialidade do saber e da subjetividade. Ao deslegitimar saberes produzidos fora da matriz eurocêntrica, o currículo contribui para a internalização de hierarquias raciais, afetando tanto os sujeitos em formação quanto os futuros processos educativos que esses professores irão conduzir. A formação inicial docente, quando não problematiza essas hierarquias, acaba por reproduzir práticas pedagógicas que reforçam a inferiorização simbólica de corpos e culturas racializadas.

Lélia Gonzalez (2020) contribui de forma decisiva para a compreensão desse processo ao denunciar o caráter profundamente racista da cultura brasileira e a centralidade da branquitude como norma invisível. A ausência ou a abordagem superficial dos saberes tradicionais quilombolas e das epistemologias negras nos currículos analisados pode ser

compreendida como expressão do que Gonzalez denomina de racismo por denegação — um racismo que se afirma justamente ao negar sua própria existência. Nesse contexto, o currículo do curso de Pedagogia sustenta a ficção da igualdade racial enquanto mantém intactas as estruturas de exclusão.

Ao discutir a formação de professores, Nilma Lino Gomes (2017) destaca que a educação antirracista exige uma revisão profunda dos fundamentos epistemológicos da formação docente, e não apenas a inclusão pontual de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana. Os resultados desta pesquisa corroboram essa análise, ao demonstrar que a ERER, quando dissociada de uma crítica estrutural ao currículo, corre o risco de ser reduzida a um cumprimento formal da legislação, sem impacto significativo na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça racial.

Nesse mesmo sentido, as DCNERER enfatizam que a educação das relações étnico-raciais implica reconhecer os povos negros e indígenas como sujeitos históricos e produtores de conhecimento. A análise das ementas indica, entretanto, que esse reconhecimento ainda é limitado, no que se refere aos saberes tradicionais quilombolas.

As contribuições de Salloma Salomão (2021) permitem ampliar essa discussão ao evidenciar o papel central da oralidade, da memória e das práticas culturais negras como formas legítimas de produção de conhecimento. A desconsideração dessas dimensões nos currículos de Pedagogia aponta para uma concepção restrita de ciência e educação, que desvaloriza saberes construídos historicamente em contextos de resistência negra.

Dessa forma, a articulação entre currículo, racismo institucional e formação inicial de professores, à luz dos autores mobilizados nesta dissertação, evidencia que o enfrentamento do mito da democracia racial no campo educacional exige uma transformação estrutural dos projetos formativos. Tal transformação passa pelo reconhecimento dos saberes tradicionais como epistemologias centrais, pela valorização das experiências históricas de resistência negra e indígena e pela compreensão do currículo como espaço político de disputa. Somente a partir desse movimento será possível avançar na construção de uma formação docente efetivamente comprometida com a superação do racismo estrutural e institucional.

#### 6.4 IMPLICAÇÕES DA PESQUISA PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS FORMATIVAS

Os resultados desta pesquisa trazem implicações relevantes para as políticas públicas educacionais e para as práticas formativas no âmbito da formação inicial de professores,

especialmente no que se refere à implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e ao reconhecimento dos saberes tradicionais quilombolas e indígenas no currículo do curso de Pedagogia.

No campo das políticas públicas, a constatação de que apenas quatro, entre doze universidades públicas do Estado de São Paulo, incorporaram disciplinas obrigatórias de ERER em seus cursos de Pedagogia, conforme apontado nos dados da pesquisa “A Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de Pedagogia do Brasil” (CNPq 402937/2021-0), demonstra os limites da efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Embora tais diretrizes estabeleçam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, os dados indicam que sua implementação permanece dependente de escolhas institucionais localizadas, e não de uma política estruturante que assegure sua presença no núcleo central da formação docente.

Esse cenário aponta para a necessidade de fortalecimento das políticas de acompanhamento, avaliação e responsabilização das instituições de ensino superior quanto ao cumprimento das DCNERER. A ausência da ERER como componente obrigatório em grande parte dos currículos sugere que a legislação, embora fundamental, não tem sido suficiente para garantir a transformação efetiva dos projetos pedagógicos de curso, o que reafirma o caráter estrutural do racismo institucional no campo educacional.

Embora o Estado brasileiro tenha avançado recentemente na formulação de políticas públicas voltadas à equidade racial na educação, como a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) e a Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), tais iniciativas incidem prioritariamente sobre a Educação Básica, não alcançando de forma direta e estruturada a formação inicial de professores no ensino superior. Nesse sentido, os dados desta pesquisa indicam que, embora haja investimentos e avanços normativos direcionados às escolas, a institucionalização da Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de Pedagogia permanece frágil, sendo tratada como exceção e não como eixo estruturante da formação inicial.

No que se refere às práticas formativas, a análise das ementas evidencia que a presença formal da ERER no currículo não assegura, por si só, a incorporação explícita dos saberes tradicionais quilombolas como fundamentos epistemológicos da formação inicial de professores. Essa constatação reforça a importância de compreender o currículo prescrito como um dispositivo político central na organização da formação docente. Como analisamos, aquilo que não está formalmente inscrito nas ementas limita o alcance das práticas pedagógicas antirracistas e interculturais no ensino superior. Nesse sentido, a explicitação dos saberes

tradicionais quilombolas no currículo constitui uma condição fundamental para que possam ser apropriados de forma sistemática e crítica pelos futuros professores.

Do ponto de vista epistemológico, os achados da pesquisa indicam a necessidade de avançar para além de abordagens genéricas da diversidade cultural, incorporando perspectivas que reconheçam os saberes tradicionais como formas legítimas de produção de conhecimento. A aproximação com a contracolonialidade, conforme formulada por Antônio Bispo dos Santos (2023), permite compreender esses saberes como mais do que conteúdos culturais, vendo-os como expressões de modos de vida, territorialidades e projetos históricos de resistência ao colonialismo.

Ao evidenciar experiências curriculares que avançam nessa direção, como as cinco ementas das disciplinas aqui analisadas, onde todas trazem os saberes tradicionais indígenas e história e cultura dos afro-brasileiros e africanidades, e também considerando o caso da disciplina do curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo, que traz os saberes tradicionais quilombolas e dos terreiros de religiões de matriz africana, esta pesquisa aponta que a incorporação explícita destes saberes tradicionais no currículo é possível quando há intencionalidade política e epistemológica na elaboração das propostas formativas. Tais experiências sinalizam caminhos para a construção de currículos comprometidos com uma formação docente antirracista, intercultural e contracolonial, capazes de romper com hierarquias epistemológicas e ampliar os horizontes da educação para as relações étnico-raciais.

Por fim, as implicações desta pesquisa indicam que o fortalecimento da ERER na formação inicial de professores exige ações articuladas entre políticas públicas, instituições formadoras e sujeitos envolvidos na construção curricular. Reconhecer os saberes tradicionais quilombolas e indígenas como conhecimentos constitutivos da formação docente não é apenas uma questão pedagógica, mas uma escolha política fundamental para o enfrentamento do racismo estrutural e para a consolidação de uma educação comprometida com a justiça social e epistemológica.

## 6.5 LIMITES DA PESQUISA E PERSPECTIVAS FUTURAS

Como toda investigação científica situada histórica, política e epistemologicamente, esta pesquisa apresenta limites que precisam ser explicitados, não como fragilidades, mas como elementos constitutivos do próprio processo investigativo. Reconhecer tais limites é parte fundamental de uma postura ética e crítica diante da produção de conhecimento, especialmente

em pesquisas que se propõem a enfrentar estruturas históricas de desigualdade, como o racismo estrutural e institucional no campo educacional.

Um primeiro limite refere-se ao recorte documental adotado. A análise concentrou-se no currículo prescrito, materializado nas ementas das disciplinas obrigatórias de EREER dos PPCs dos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Estado de São Paulo, não abrangendo de maneira sistemática o currículo vivido, isto é, as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas em sala de aula. Como discutido ao longo do trabalho, existe uma distância potencial entre o que está formalmente inscrito nos documentos curriculares e aquilo que se concretiza no cotidiano da formação docente. Embora a experiência de estágio de docência na UFSCar Sorocaba tenha permitido vislumbrar práticas que ampliam e tensionam os limites do currículo escrito, tais vivências não foram generalizadas para as demais instituições analisadas, o que reforça o caráter documental desta investigação.

Embora as ementas dos PPCs sejam compreendidas nesta pesquisa como textos curriculares atravessados por relações de poder, elas não capturam integralmente os processos de disputa, resistência e reinvenção que ocorrem no interior das instituições. A dependência de iniciativas individuais de docentes engajados com a pauta antirracista, evidenciada ao longo da análise, sugere que o currículo formal pode ocultar tanto práticas pedagógicas potentes quanto mecanismos sutis de esvaziamento institucional da Educação das Relações Étnico-Raciais.

No que se refere ao enfoque nos saberes tradicionais quilombolas e indígenas, reconhece-se que a pesquisa privilegiou sua presença — explícita ou implícita — nos textos das ementas, não contemplando de maneira sistemática outras dimensões do currículo, como materiais didáticos, planos de ensino, avaliações e atividades de extensão. Estudos futuros poderiam ampliar esse escopo, investigando como os saberes tradicionais são mobilizados em diferentes instâncias da formação inicial, bem como os modos pelos quais estudantes e docentes percebem e atribuem sentido a esses conhecimentos no processo formativo.

Como perspectiva futura, esta pesquisa aponta para a necessidade de investigações que articulem a análise documental com abordagens empíricas, como entrevistas com docentes, estudantes e gestores, observação de práticas pedagógicas e análise de políticas institucionais de formação docente. Tais estudos poderiam contribuir para compreender de maneira mais aprofundada as relações entre currículo prescrito, currículo vivido e currículo oculto no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Por fim, ao assumir uma perspectiva contracolonial, esta pesquisa abre caminho para aprofundamentos teóricos e metodológicos que tomem os saberes tradicionais não apenas como objetos de análise, mas como referenciais epistemológicos capazes de reconfigurar os próprios

modos de produzir conhecimento na universidade. Estudos futuros poderiam explorar de forma mais sistemática a incorporação de epistemologias quilombolas e indígenas na pesquisa educacional, contribuindo para o fortalecimento de uma formação docente comprometida com os saberes tradicionais.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa mobilizou referenciais antirracistas, decoloniais, interculturais e contracoloniais para analisar o currículo da formação inicial de professores. Ainda que esse arcabouço tenha se mostrado potente para evidenciar as hierarquias epistemológicas presentes nos cursos de Pedagogia, reconhece-se que outros aportes teóricos — como os feminismos negros e os estudos sobre branquitude — podem aprofundar e complexificar ainda mais as análises desenvolvidas. Essas perspectivas constituem caminhos fecundos para investigações futuras que desejem ampliar o debate sobre currículo, raça e poder no ensino superior.

As perspectivas futuras desta pesquisa também se relacionam à ampliação do escopo empírico para além do estado de São Paulo, possibilitando análises comparativas entre diferentes regiões do país. Tal ampliação permitiria compreender como as políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais são apropriadas, tensionadas ou esvaziadas em contextos institucionais diversos, contribuindo para uma compreensão mais abrangente das desigualdades regionais e institucionais na formação inicial de professores.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo compreender se/e como os saberes tradicionais quilombolas e indígenas se apresentam nos cursos de Licenciatura em Pedagogia das universidades públicas do Estado de São Paulo, a partir da análise das ementas das disciplinas obrigatórias de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) dos Projetos Pedagógicos de Curso destas universidades. Partiu-se do entendimento de que a formação inicial de professores constitui um espaço estratégico para o enfrentamento do racismo estrutural e institucional, uma vez que o currículo do curso de Pedagogia participa ativamente da legitimação (ou do silenciamento) de determinados conhecimentos, sujeitos e epistemologias.

Ao longo do percurso teórico, metodológico e analítico desenvolvido neste trabalho, foi possível evidenciar que o currículo não se constitui como um espaço neutro de transmissão de conhecimentos, mas como um artefato cultural, político e histórico, atravessado por relações de poder que definem quais saberes são legitimados e quais permanecem à margem. O percurso investigativo revelou, de forma inequívoca, que a institucionalização da ERER no ensino superior público do Estado de São Paulo ainda é marcada por profundas desigualdades. Foram analisadas cinco disciplinas obrigatórias de ERER de 4 cursos de Pedagogia, a partir de seus Projetos Pedagógicos de Curso. Esse dado, por si só, evidencia que a ERER permanece como exceção e não como regra na formação inicial de professores, apesar de sua previsão legal definida nas DCNERER.

A análise das ementas permitiu identificar avanços importantes no reconhecimento da centralidade das histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas na formação docente. Observou-se a mobilização de categorias como interculturalidade, decolonialidade, branquitude, negritude, africanidades e educação antirracista, bem como o diálogo com marcos legais e com produções acadêmicas comprometidas com o enfrentamento do racismo. Esses elementos indicam que a ERER vem sendo incorporada aos currículos como resposta às exigências normativas e às disputas políticas que atravessam o campo educacional.

Entretanto, ao se analisar especificamente a presença dos saberes tradicionais quilombolas e indígenas, emergem limites significativos no plano do currículo prescrito. Com exceção da disciplina “EDA0224” da Universidade de São Paulo, os saberes tradicionais quilombolas não aparecem explicitamente nomeados como eixo estruturante das ementas. Em grande parte dos casos, sua presença ocorre de forma implícita, diluída em referências amplas à história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Tal configuração evidencia que, embora haja abertura conceitual para o diálogo intercultural, a formalização desses saberes como

conhecimentos constitutivos da formação docente ainda se mostram ausentes no texto curricular.

Essa constatação é particularmente relevante, pois o currículo prescrito, materializado nas ementas, possui centralidade na organização institucional da formação, orientando avaliações, exigências acadêmicas e responsabilidades docentes. Aquilo que não está explicitamente inscrito no currículo tende a ocupar um lugar periférico, dependendo da iniciativa individual de docentes e de experiências pontuais para se efetivar. Assim, ainda que o currículo vivido possa, em determinadas situações, ampliar e tensionar os limites do currículo prescrito, a ausência formal dos saberes tradicionais nas ementas fragiliza sua consolidação como dimensão estruturante da formação inicial de professores.

À luz do referencial teórico mobilizado, compreende-se que tais limites não decorrem de falhas pontuais ou meramente técnicas, mas expressam disputas epistemológicas profundas no interior do currículo do curso de Pedagogia. Conforme argumentam Silva (2005), Gomes (2017) e Dei (2008), o currículo é um campo de escolhas políticas e simbólicas, no qual determinados conhecimentos são legitimados, enquanto outros permanecem marginalizados. A perspectiva contracolonial, inspirada nas reflexões de Antônio Bispo dos Santos (2023), permitiu aprofundar essa leitura ao compreender os saberes tradicionais como modos de existência, formas próprias de produção de conhecimento e projetos históricos de resistência.

Um dado relevante da pesquisa refere-se à importância dos atores envolvidos na elaboração e implementação dos currículos. A caracterização do corpo docente responsável pelas disciplinas e pela elaboração dos PPCs constitui um elemento fundamental para compreender os sentidos atribuídos à EREER no currículo. A análise integrada das ementas e dos perfis acadêmicos das professoras e do professor identificados neste estudo evidenciou que trajetórias de pesquisa e atuação comprometidas com a educação antirracista, com o currículo crítico e com as relações étnico-raciais contribuem para uma maior densidade epistemológica das disciplinas. Esse dado reforça a compreensão de que o currículo não é neutro em termos das relações étnicas e raciais e que sua configuração reflete disputas políticas, epistemológicas e institucionais. A presença de estudantes indígenas e quilombolas no ensino superior, especialmente no público, em razão das políticas de cotas, pressionam a inclusão de suas histórias, cultura e epistemologias nos currículos, o que se constituiu como um processo justo de reparação, reconhecimento e valorização.

No campo das políticas públicas, os resultados desta pesquisa apontam para a necessidade de fortalecimento dos mecanismos de acompanhamento, avaliação e responsabilização das instituições de ensino superior quanto ao cumprimento das DCNERER,

pois a transformação curricular nas universidades ainda se manifesta, em grande medida, por iniciativas institucionais isoladas e da atuação de sujeitos comprometidos com a pauta antirracista.

Por fim, esta dissertação assume explicitamente seu posicionamento político-epistemológico ao afirmar que a formação inicial de professores constitui um campo estratégico para a transformação da educação brasileira. Reconhecer os saberes tradicionais como epistemologias legítimas é fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente democrática.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, A. J. de. **A Pedagogia Guarani nas percepções dos professores Guarani e Kaiowá: um estudo a partir dos relatórios da Ação Saberes Indígenas na Escola.** Orientador: Carlos Magno Naglis Vieira. 2019. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2019.
- ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural.** São Paulo, SP: Jandaíra, 2021.
- ALVES, D. J. S. **Etnociência indígena e preservação da floresta: aspectos culturais na perspectiva de egressos indígenas da Licenciatura Intercultural da Amazônia.** Orientador: Reginaldo de Oliveira Nunes. Coorientador: Prof. Dr. José Roberto Linhares de Mattos. 2022. 91f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências da Natureza) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2022.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Ministério da Educação. Disponível em: [www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana](http://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana). Acesso em: 20 out. 2025
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 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 20 out. 2025
- BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** DF: Diário Oficial da União. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 22 out. 2025.
- BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008.** DF: Diário Oficial da União. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 22 out. 2025.
- BRASIL. **Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq), de 2024.** Ministério da Educação. Disponível em: [www.gov.br/mec/pt-br/pneerq](http://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq). Acesso em: 22 out. 2025.
- BRASIL. **Ação Saberes Indígenas na Escola.** Disponível em: [https://anec.org.br/wp-content/uploads/2025/04/PORTARIA-SECADI\\_MEC-No-37-DE-8-DE-ABRIL-DE-2025-PORTARIA-SECADI\\_MEC-No-37-DE-8-DE-ABRIL-DE-2025-DOU-Imprensa-Nacional.pdf](https://anec.org.br/wp-content/uploads/2025/04/PORTARIA-SECADI_MEC-No-37-DE-8-DE-ABRIL-DE-2025-PORTARIA-SECADI_MEC-No-37-DE-8-DE-ABRIL-DE-2025-DOU-Imprensa-Nacional.pdf). Acesso em 22/10/2025.
- CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser.** São Paulo: Zahar, 2023.
- CASTRO, E. R. de. **“Tem que comer o que dá sangue”:** saberes tradicionais e práticas culturais no cuidar e educar de crianças quilombolas. Orientador: Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes. Coorientadora: Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria. 2021. 158 f: il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2021.

COSTA, D. S. S. da. **Formação, docência e saberes culturais na escola quilombola 4 de Março**. Orientadora: Profa. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira. 2019. 100 f.: il. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará, PA, 2019.

DEI, G. J. S. Questões críticas nas metodologias de investigação antirracista: uma introdução. In: DEI, G. J. S.; JOHAL, D. S. (Orgs.). **Metodologias de investigação antirracistas: questões críticas**. Portugal: Edições Pedagogo, 2008.

EDUCAFRO. Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes. Disponível em: <https://www.educafro.org.br>. Acesso em: 30 abr. 2026

FANON, F. **Pele Negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador, BA: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, G. W. **O Uso de Plantas nas curas populares: saberes e educação**. Orientador: Pedro Rodolpho Jungers Abib. 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2022.

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

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, dez. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000300009>. Acesso em: 20 jan. 2025.

GOMES, N. L. **O movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização: Flavia Rios, Márcia Lima. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2020.

HARARI, Y. N. **Sapiens: Uma breve história da humanidade**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, A. **“Literatura e a Voz da Liberdade com Ailton Krenak”**. Sesc Paraná, 2019. 1 vídeo (1:39:35h). Publicado por Sesc Paraná. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=K6\\_SDuEDqaM](https://www.youtube.com/watch?v=K6_SDuEDqaM). Acesso em: 29 ago. 2024.

KRENAK, A. **“Pisar suavemente sobre a terra: Rumo a uma pedagogia da coexistência. Ailton Krenak - Ativista Indígena”**. Instituto Ubíqua, 2021. 1 vídeo (31min). Publicado por Universidade de Loughborough. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OJTzYfizvN8> Acesso em: 29/08/2024.

LIMA, F. A. de. **Base Nacional Comum Curricular: apagamentos e implicações da diversidade na formação em exercício da coordenação pedagógica**. Orientadora: Ana Lúcia

Gomes da Silva. 2021. 186 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, BA, 2021.

LONGHINI, G. D. N. Da cor da terra: etnocídio e resistência indígena. **Tecnologia & Cultura**, v. Especial, Rio de Janeiro, p. 65-73, 2021.

MARTINS, K. V. **Formação inicial de professores de biologia**: Elementos da etnoecologia para uma prática docente sensível à diversidade cultural. Orientadora: Geilsa Costa Santos Baptista. Coorientadora: Rosiléia Oliveira de Almeida. 2019. 108f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, BA, 2019.

MOMO, M. E. E. **Os povos indígenas e sua produção acadêmica no âmbito do programa de ações afirmativas da UFSCar**. Orientadora: Carolina Raquel Duarte de Mello Justo. Coorientador: Angela Maria Carneiro de Carvalho. 2019. 137f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2019.

MONTEIRO, R. B. **A educação para as relações étnico-raciais em um curso de pedagogia**: estudo de caso sobre a implantação da resolução CNE/CP 01/2004. Orientador: João dos Reis Silva Júnior. 2010. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2010.

MONTES, G. G. **O potencial contra-hegemônico da educação do campo**: Um estudo sobre os jovens estudantes de ensino superior do assentamento Dênis Gonçalves-MG. Orientador: Vicente Paulo dos Santos Pinto. 2023. 106 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2023.

MOURA, C. **O Negro, de bom escravo a mau cidadão?** Ilustração: Marcelo D'Saete. 2. ed. São Paulo: Editora Dandara, 2021.

MOURA, C. **Os quilombos e a rebelião negra**. São Paulo: Editora Dandara, 2022.

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2019. (Coleção Palavras Negras).

MOURA, M. C. P. de. **Etnopesquisa-formação sobre PANC com uma Comunidade Quilombola**: estratégia educativo-pedagógica na educação profissional. Orientador: Heron Ferreira Souza. 2023. 137 f.: il. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Baiano, Catu, BA, 2023.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. A. P. **Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EdUFF, 2003, p. 15-34.

NETO, E. F. da S. **Do Maracatu de Pimpões e de Biluca**: Saberes de Ancestralidade Africana e a Formação Atravessada pela Tradição. Orientadora: Ana Lúcia Oliveira. 2019. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mosoró, RN, 2019.

NUNES, S. R. F. **Diálogos de saberes interculturais na formação docente: uma análise da educação matemática da licenciatura indígena na Universidade Estadual do Maranhão.** Orientadora: Márcia Cristina Gomes. 2021. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, MA, 2021.

OLIVEIRA, G. P. de. **Inserção dos letramentos sociais na produção de planos educacionais individualizados voltados à permanência e ao êxito de estudantes indígenas no IFRS.** Orientadora: Veronice Camargo da Silva. 2023. 156 f. il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, RS, 2023.

OLIVEIRA, L. F. de. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História.** Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

OLIVEIRA, V. dos S. de. **Diálogos de saberes interculturais: Política de Ação Afirmativa Étnico-racial, Desenvolvimento Territorial e Bem Viver no contexto dos(as) acadêmicos(as) da Faculdade Indígena Intercultural – UNEMAT.** Orientador: Liliane Cristine Schlemer Alcântara. Coorientador: Flávio Bezerra Barros. 2023. 276 f. Tese (Doutorado em Ciências Ambientais) – Universidade do Estado do Mato Grosso, Cáceres, MT, 2023.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SALOMÃO, S. **Pretos, prussianos, índios e caipiras: culturas e invisibilidades históricas nos arredores da cidade de São Paulo: Séculos XVIII e XIX: biotrajecória.** Itapeverica da Serra, SP: Edição do Autor, 2021.

SANTOS, A. P. L. **O ensino de matemática por meio das crenças Guarani/Kaiowá e a repercussão na identidade de professores indígenas na região de Dourados/MS.** Orientador: Prof. Dr. Paulo Souza da Silva. 2019. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Matemática) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados, MS, 2019.

SANTOS, A. B. dos. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Ubu / PISEAGRAMA, 2023.

SANTOS, A. B. dos. **“Diálogos Amefricanos: Confluências na Retomada com Cacique Babau e Nego Bispo”.** Coletivo Legítima Defesa, 2022. 1 vídeo (1:47:35h). Publicado por: Coletivo Legítima Defesa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Akm9vLsy5cw&t=2s>. Acesso em: 30 ago. 2024.

SANTOS, A. B. dos. **“Nego Bispo: Contracolônialidade e justiça climática”.** Observatório da Branquitude, 2023. 1 vídeo (1:01h). Publicado por: OdB. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=wTdZl-B2v\\_Y&t=1560s](https://www.youtube.com/watch?v=wTdZl-B2v_Y&t=1560s). Acesso em: 26 ago. 2024.

SANTOS, A. B. dos. **“Roda de Conversa com o Mestre Quilombola Antônio Bispo dos Santos”.** Centro de Estudos em Desigualdade e Discriminação (CEDD/UnB) e o Maré - Núcleo de Estudos em Cultura Jurídica e Atlântico Negro, 2016. 1 vídeo (1:20:55h). Publicado por: Maré/UnB. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=39WrbYFO5Oo>. Acesso em: 27 ago. 2024.

SANTOS, L. P. A. **Políticas de permanência no ensino superior público entre os anos de 2013 a 2020: uma análise das comunidades tradicionais em Palmeira dos Índios/AL.** Orientador: José Lidemberg de Sousa Lopes. 2023. 110f. Dissertação (Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Cultura) – Universidade Estadual de Alagoas, Arapiraca, AL, 2023.

SILVA, A. R. **Quilombolas na pós-graduação. Construindo ÉBGÉS de resistência – Deslocamentos pessoais, coletivos, político-pedagógicos e pluriepistêmicos no ensino superior.** Orientadora: Tatiane Cosentino Rodrigues. Coorientadora: Lilian Cristina Bernardo Gomes. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2022.

SILVA, D. A. da. **Coletivos universitários, formação profissional e novos perfis dos alunos de Medicina da UFRJ.** Orientadora: Vera Helena Ferraz de Siqueira. 2022.188f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2022.

SILVA, E. A. da. Educação Escolar Quilombola em Quilombos do Vale do Ribeira: Um debate atual. In: SILVA, M. M. de C.; MONTEIRO, R. B.; CARRIL, L. **Relações Étnico-Raciais em Políticas Públicas: Reflexões sobre Educação, Saúde e Territórios Negros.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

SILVA, M. R. da. **Educação Indígena: Construções Dialógicas entre os saberes tradicionais e conhecimentos científicos no Campus Avançado do Oiapoque.** Orientadora: Eulina Coutinho Silva do Nascimento. 2019. 96 f.: il. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

SILVA, M. M. de C. **Pedagogia a lápis cor de pele: Educação das Relações Étnico-Raciais em cursos de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo.** Orientadora: Emília Freitas de Lima. 2021. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2021.

SILVA, M. M. de C.; MONTEIRO, R. B.; CARRIL, L. **Educação das Relações Étnico-Raciais: Compromisso curricular do Ensino Superior. Relações Étnico-Raciais em Políticas Públicas: Reflexões sobre Educação, Saúde e Territórios Negros.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

SILVA, P. B. G. **“Relações étnico-raciais e educação”.** TEDx UFF, 2016. 1 vídeo (21min). Publicado por Alexandre do Nascimento. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OYzkJaBH04c>. Acesso em: 13 dez. 2025.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2 ed. 9ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TARGINO, E. D. de S. **O estado do conhecimento nas produções de TCCs do curso de licenciatura intercultural indígena/ Insikiran (2015 a 2019).** Orientadora: Leila Maria Camargo. 2022. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, RR, 2022.

VOUSGERAU, D. S. A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-

189, jan./abr. 2014. DOI: 10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/273457405>. Acesso em: 01 ago. 2025.

WIECZORKOWSKI, J. R. S. **Estado da arte de produções acadêmicas de discentes Indígenas na educação superior em Rondônia**. Orientadora: Kachia Hedeny Téchio. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências da Natureza) – Universidade Federal de Rondônia, Rolim de Moura, RO, 2018.

ZEPHIRO, K. A. **Oguatá porã em busca da arandu eté**. Repisando as pegadas das licenciaturas interculturais indígenas: formação de professores e decolonialidade. Orientador: Aloísio Jorge de Jesus Monteiro. 2022. 243 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022.

## ANEXO 1 – EMENTA DA DISCIPLINA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO – UFSCAR, CAMPUS SOROCABA

### PERFIL 5

#### RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E EDUCAÇÃO (RERE)

**Requisito:** não tem

Ementa: A educação das relações étnico-raciais e sua relação com a formação de professores e com a prática pedagógica, na escola e em outros espaços educativos, de forma situada histórica, política, social e culturalmente. Introdução a História e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Movimento negro e educação. Conceitos de multiculturalismo, interculturalidade, decolonialidade, branquitude e negritude. Concepções e práticas pedagógicas antirracista e suas epistemologias. Projetos interdisciplinares para a reeducação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

#### Objetivos gerais

Conhecer e ser capaz de desenvolver práticas pedagógicas que reconheçam, respeitem e valorizem a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena, corroborando com a reeducação da relações étnico-raciais, o combate a toda forma de racismo, e com a educação democrática, na perspectiva de pedagogias antirracista, multi e interculturais, questionando e desconstruindo os complexos fatores que reproduzem desigualdades e iniquidades, na escola, nos processos formativos e na produção científica no campo da educação.

#### Bibliografia básica

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: SECAD, 2010. 256 p. ISBN 8529600428.  
GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 180 p. (Cultura negra e identidades). ISBN 8586583197.  
SILVA, José Carlos Gomes da, ARAÚJO, Melvina Afra Mendes de, SOUSA, Flávia Alves de (orgs.). Política da promoção da igualdade racial na escola. São Paulo: Unifesp, 2017. Formato: ebook. ISBN 978-85-93527-04-3 (recurso eletrônico). Disponível em: UNIAFRO-Completo.pdf (unifesp.br).

#### Bibliografia complementar

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n.1 de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Diário Oficial da União, 22 de jun 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>  
MUNANGA, K. (org.) Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

## ANEXO 2 – EMENTA DA DISCIPLINA DIDÁTICAS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS – UFSCAR, CAMPUS SÃO CARLOS

### 450219 – DIDÁTICAS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (DTPP)

**Número de créditos:** 04 – **Carga horária:** 30h (teóricas) e 30h (práticos como componente curricular).

**Requisito:** não tem

**Ementa:**

49

A disciplina focaliza a educação das relações étnico-raciais como dimensão indispensável à Didática, campo de investigação da ciência Pedagogia, que estuda meios, instrumentos, modalidades, estratégias utilizadas para ensinar e aprender, situando-os histórica, social e culturalmente. Busca conhecer e compreender *didáticas* próprias a diferentes raízes étnico-raciais que constituem a nação brasileira, a fim de fortalecer a formação de cidadãos, sujeitos de direitos, participantes e comprometidos com a construção de uma sociedade justa para todos e respeitosa com a diversidade cultural. Preocupa-se com a construção de conhecimentos, posturas, valores, atitudes, sensibilidades éticas, competências e critérios, mediações, instrumentos, modalidades, estratégias para apreender-ensinar-aprender.

#### **Objetivos:**

Construir experiências de formação em que os participantes possam vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção em que se busquem valorizar culturas que constituem a nação brasileira, eliminar práticas racistas e discriminatórias, criar condições para a convivência respeitosa, apoiar o fortalecimento de identidades, pertencimento étnico-racial e auto estima, nos termos do Parecer CNE/CP 3/2004, assim como histórias e culturas dos povos indígenas, conforme a Lei 11645/2008.

#### **Bibliografia Básica:**

BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (Org.); Petronilha Beatriz Goncalves e Silva (Org.); Valter Roberto Silverio (Org.). **De preto a afro-descendente:** trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2003. 345 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/BB 14/1999 Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília, 1999. (www.mec.gov.br/cne )

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana. Brasília, 2004. [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne)

#### **Bibliografia Complementar:**

ABRAMOWICZ, Anete. A pluralidade de ser judeu. In: GOMES, Nilma L. & SILVA, Petronilha B. G. E. Experiências étnico raciais para formação de professores. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2006. p. 35-49.

ANDREWS, George Reid. Negros e brancos em SP (1888-1988). Tradução: Magda Lopes. São Paulo: EDUSC, 1998.

CHNAIDERMAN, Miriam. Minorias, discriminação étnica, preconceito, miséria...da tragédia cotidiana a uma ética da alteridade. In ABRAMOVWICZ, A. SILVÉRIO, V.R. (orgs) Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola, Campinas, Papirus, 2005.

DÁVILA, Jerry. Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945). São Paulo: Editora Unesp, 2006. GOMES, Nilma L. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In SILVA, P.B.B.; BARBOSA, L. M. A. de (Org.) O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro. São Carlos: EDUFSCar, 1997.

GUIMARÃES, Antonio S. Classes, raças e democracia. São Paulo: Editora 34, 2002.

HANCHARD, Michael G. Orfeu e o poder: movimento negro no Rio e SP. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma L. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Editora Global, Ação Educativa, 2006.

PETRUCELLI, José L. A cor denominada: estudos sobre a classificação étnico-racial. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

RODRIGUES, Tatiane C. Embates e contribuições do movimento negro à política educacional nas décadas de 1980 e 1990. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha B. G.; PINTO, Regina P. (Org.). Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas. Brasília: INEP/MEC, v. III, p. 251-263.

Educação Indígena, Barra dos Bugres, MT, UNEMAT, 3º grau Indígena, v. 3, n. 1, p. 160-163. [http://indigena.unemat.br/publicacoes/cadernos3/CadernosDeEducacaoEscolarIndigena\\_V3.pdf](http://indigena.unemat.br/publicacoes/cadernos3/CadernosDeEducacaoEscolarIndigena_V3.pdf)

BERGAMASCHI, M. A. Nhembo e educação escolar nas aldeias Guarani. Educação Porto Alegre, Faculdade de Educação PUC/RS, v. 29, p. 109-132, 2007. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/faced/article/viewFile/542/378>

BENTO, Maria Aparecida Silva, Branquitude e poder, a questão das cotas para negros, . An. 1Simp. Internacional do Adolescente May.2005. [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000082005000100005&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000082005000100005&script=sci_arttext)

CARVALHO, Marília ? Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos, <http://www.scribd.com/doc/7017591/Quem-e-Negroquem-e-BrancoDesempenho-Escolar-e-Classificacao-Racial-de-Alunos>

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo, Humanitas, Contexto, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03, Coleção Educação para Todos, Brasília, MEC/BID/UNESCO, 2005, p 39-62.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira, SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. ?Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas?. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 109-123, jan./jun. 2003.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira, SILVA, Petronilha B. G. E. O jogo das diferenças. O multiculturalismo e seus contextos, Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

MUNANGA, Kabengele. Org. Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília, ministério da Educação, 2005. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4575.pdf>.

NASCIMENTO, Elisa L. A matriz africana no mundo. São Paulo: Selo Negro, 2008.

SILVA, Aracy Lopes da & GRUPIONI, Luís Donisete B. A temática indígena na escola, novos subsídios para professores de 1o e 2º. Brasília, Ministério da Educação e Cultura, Assessoria de Educação Escolar Indígena; USP Mari grupo de educação Indígenas, UNESCO, 1995.

História Geral da África: África do século VII ao XI. [General History of Africa, III: Africa from the seventh to the eleventh century]. Valter Roberto Silvério (Coord.); Mohammed El Fasi (Ed.). David Yann Chaigne (Trad.)...et al.. Brasília: UNESCO, 2010. v.3. 1024 p. -- (Coleção História Geral da África da UNESCO; v.3)

### ANEXO 3 – EMENTAS DAS DISCIPLINAS HISTÓRIAS E CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS E AFRICANAS E HISTÓRIAS E CULTURAS DE POVOS INDÍGENAS BRASILEIROS - UNICAMP

EP915 – Histórias e Culturas afro-brasileiras e africanas  
OF:S-2 T:001 P:001 L:000 O:000 D:000 HS:002 SL:002 C:002 AV:N EX:N FM:75%

**Pré-Req.: Não há**

**Ementa:** Ideologia da democracia racial, relações racializadas no Brasil e o papel da escola – aspectos históricos e contemporâneos: educação das relações étnico-raciais; ações afirmativas e perspectivas (políticas, institucionais e relacionais) de enfrentamento ao racismo; africanidades em práticas culturais e educativas.

EP916 – Histórias e Culturas de povos indígenas brasileiros

OF:S-2 T:001 P:001 L:000 O:000 D:000 HS:002 SL:002 C:002 AV:N EX:N FM:75%

**Pré-Req.: Não há**

**Ementa:** Estudos sobre as dinâmicas culturais dos povos indígenas no Brasil. Processos históricos e sociais de contato com as sociedades não indígenas. Saberes, práticas culturais e educativas indígenas.

#### LEGENDA:

- OF - Período de oferecimento da disciplina, de acordo com a convenção:
- S-1 - 1º período letivo
- S-2 - 2º período letivo
- S-5 - Ambos os períodos letivos, mas só terá direito à matrícula, aluno de curso em que pela proposta para cumprimento do currículo, apresente a disciplina mencionada no semestre correspondente.
- S-6 - A Critério da Unidade de Ensino.
- T - Horas aula semanais de atividades teóricas.

Fonte: Unicamp, 2019.

## ANEXO 4 – USP: EMENTA DA DISCIPLINA CULTURA E EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA - USP

### Disciplina: EDA0224 - Cultura e Educação Afro-brasileira e Indígena EDA0224 - Afro-Brazilian and Indigenous Culture and Education

**Créditos Aula:** 4

**Créditos Trabalho:** 1

**Carga Horária Total:** 90 h ( Práticas como Componentes Curriculares: 10 h )

**Tipo:** Semestral

**Ativação:** 15/07/2025

**Desativação:**

#### **Ementa**

Trata-se de apresentar e discutir, de maneira introdutória, aspectos de história e cultura afro-brasileira e indígena na forma de subsídios para a atuação futura dos pedagogos e pedagogas numa perspectiva de interculturalidade, combate ao racismo e reconhecimento destas outras possibilidades de educação para além do modelo escolar ocidental. Realização de viagens didáticas para espaços de educação formal e não formal relacionados à temática africana, afro-brasileira e indígena.

*This course introduces and discusses aspects of Afro-Brazilian and indigenous history and culture in order to support the future teachers performance in an intercultural approach, with a view to fight against racism and recognize educational possibilities that go beyond the western school model. It includes didactic tours to formal and non-formal education spaces related to the African, Afro-Brazilian and Amerindian issue.*

#### **Objetivos**

Apresentar e discutir dimensões da história e cultura afro-brasileira e indígena na forma de subsídios para a atuação futura de pedagogas e pedagogos na implementação da educação para as relações étnico-raciais numa perspectiva intercultural, combate ao racismo, reconhecimento e valorização de possibilidades de educação para além do modelo escolar ocidental. A partir de um conjunto de ferramentas-conceitos e aspectos de história e cultura das populações africanas, afro-brasileira e indígena, objetiva-se a consecução dos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei 9.394/2016, art. 26, 26-A e 79-B) na promoção de uma educação multicultural que respeite as diferenças étnicas e raciais, com vistas a superação de todas as formas de discriminação e preconceitos. Realizar viagens didáticas para espaços de educação formal e não formal relacionados à temática africana, afro-brasileira e indígena.

## Bibliografia

- ALMEIDA, Mariléa de. *Devir quilomba: antirracismo, afeto e política nas práticas de mulheres quilombolas*. São Paulo: Elefante, 2022.
- ANJOS, Juliane Olívia dos. *As Joias de Oxum: as crianças na herança ancestral afro-brasileira*. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação).
- ARAÚJO, Débora O. *Literatura infantil e ancestralidade africana: o que nos contam as crianças? Momento diálogos em Educação*, v. 28, n.1, p. 109-126. Jan/abr., 2019.
- ARAÚJO, Emanuel. *A mão afro-brasileira: significados da contribuição artística e histórica*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo / Museu Afro Brasil, 2010.
- ARAÚJO, Patrício Carneiro. *Entre ataques e atabaques - intolerância religiosa e racismo nas escolas*. São Paulo: Aché, 2017.
- BAKKE, Rachel R. B. *Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639*. São Paulo: FFLCH-USP, 2011. Tese de doutorado.
- BARBOSA, Franciroy C. et. al. (org). *Islam, decolonialidade e(m) diálogos plurais*. São Bernardo do Campo: Ambigrama, 2022.
- BARTH, Fredrik. "Grupos étnicos e suas fronteiras". In: *Teorias da Etnicidade*. POUTIGNAT, P; STREIFF-Fenart.. São Paulo: Unesp, 1998.
- CAMPOS, Alzira Lobo de Arruda; GOMES, Maria Helena Scalabrini C.; GODOY, Marília Gomes Ghizzi. *Representações míticas e produção de conhecimentos: a criança (Kyringue) Guarani Mbya e os CECIs*. *Educação & Linguagem*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 41-62, jul./dez. 2016.
- CAMPOS, Margarida Cássia; GALLINARI, Tainara Sussai. *A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil*. In. *Revista Nera - ano 20, nº. 35 - janeiro/abril de 2017*.
- CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Negros, estrangeiros: os escravos libertos e sua volta à África*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 2002.
- CARRIL, LOURDES DE FÁTIMA BEZERRA. *Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto*. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 539-564, June 2017
- CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Educação Anti-racista: Caminhos abertos pela lei federal nº10.639/2003*. Coleção Educação para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.
- DINIZ, Débora, LIONÇO, Tatiana, CARRIÃO, Vanessa. *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Brasília: UNESCO, Editora Letras Livres, Editora UnB, 2010.
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961. FERRARO, Caio. *Religiões afro-brasileiras na escola: silenciamentos que a lei 10639/03 (ainda) não pôde revogar*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2019. Dissertação de Mestrado.
- FERREIRA-SANTOS, M. (2005). *Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku*. In: SECAD/MEC. (Org.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. 1 ed. Brasília: Edições MEC/BID/ UNESCO - Coleção Educação para Todos, p. 205-229.
- FERREIRA-SANTOS, M. (2010). *Matrizes de la persona afro-ameríndia: escritura como obra de vida*. In: FLOREZ, C.M. (Org.). *Urdimbres*. Cali (Colombia): Editorial Buenaventuriana, p. 219-248.
- FERREIRA-SANTOS, M.(2012). *Ancestralidad, transparencia y participación ciudadana en Sumak Kawsay*. Quito: IAEN - Instituto de Altos Estudios Nacionales - Universidad de Posgrado del Estado.
- FISCHMANN, Roseli. *Da laicidade do estado como fundamento da cidadania igualitária: uma luta histórica no campo da educação*. *Cadernos CERU (USP)*, v. 31, p. 45-59, 2020.
- FURTADO, Marivania Leonor Souza. *Do outro lado da ponte: um olhar sobre a educação escolar indígena(ist)a*. In: AIRES, M. MM. P. (org). *Escolas indígenas e políticas interculturais no Nordeste brasileiro*. Fortaleza: EDUCEC, 2009.
- GILROY, Paul. *O Atlântico negro*. São Paulo, 34, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. *Movimento Negro e Educação: Resignificando e politizando a raça*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.
- GONZALES, Lélia. *Racismo e sexismo na cultura brasileira*. In: SILVA, Luiz Antônio Machado et alii. *Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos*. Brasília, ANPOCS, 1983. 303p. p. 223-44. (Ciências Sociais Hoje, 2.).
- GUIMARÃES, Antônio Sergio. *Como trabalhar com raça em Sociologia*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003.
- HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003 HAMPATÉ Bâ, A. *A tradição viva*. In: *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://www.casadasafricas.org.br/wp/wp-content/uploads/2011/08/A-tradicao-viva.pdf>
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

<https://portalservicos.usp.br/luiperweb/obterDisciplina?nomdis=&soldis=eda0224&print=true>

2/4

Fonte: USP, 2025.