

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS E EFETIVAÇÃO NO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA

ETHNIC-RACIAL RELATIONS EDUCATION: CHALLENGES AND IMPLEMENTATION IN THE PEDAGOGY CURRICULUM

EDUCACIÓN EN RELACIONES ÉTNICO-RACIALES: RETOS Y APLICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA

Marcos Antônio Batista da Silva
E-mail: marcos.psyco@yahoo.com.br
Universidade de Coimbra
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2701-0316>

RESUMO

Neste artigo, discutimos acerca dos desafios relacionados à Lei n.10.639/2003 sobre sua efetivação no currículo do curso de Pedagogia de uma universidade pública brasileira e suas implicações acerca da produção de conhecimento sobre raça, racismo e descolonização. Para tanto, analisamos à luz das teorias das relações étnico-raciais de autores contemporâneos o currículo do curso de Pedagogia de dois períodos, a saber: 2008 e 2015. Realizamos ainda entrevistas com a comunidade acadêmica (estudantes e docentes). A coleta de dados qualitativos dialoga com a teoria de raça e racismo e dos aportes teóricos sobre currículo, relações étnico-raciais e descolonização, embasados pela análise de discurso de Teun Van Dijk (2001, 2008). Os resultados da análise mostram que o debate sobre os estudos das relações étnico-raciais, ainda faz parte de disciplinas eletivas no curso investigado. Apreende-se que um currículo mais democrático e visando uma educação antirracista ainda está em construção.

PALAVRAS-CHAVE: Licenciatura em Pedagogia. Educação Antirracista. Ensino Superior. Matriz Curricular.

ABSTRACT

In this article, we discuss the challenges related to Law No. 10,639/2003 regarding its implementation in the Pedagogy course curriculum at a Brazilian public university, and its implications to produce knowledge on race, racism and decolonisation. To do this, we analysed the curriculum of the Pedagogy course from two periods, namely 2008 and 2015, in the light of the theory of ethnic-racial relations by contemporary authors. We also conducted interviews with the academic community (students and teachers). The qualitative data collection dialogues with the theory of race and racism and the theoretical contributions on curriculum, ethnic-racial relations and decolonisation, based on Teun Van Dijk's discourse analysis (2001,2008). The results of the analysis show that the debate on the study of ethnic-racial relations is still part of elective subjects on the course investigated. It appears that a more democratic curriculum aimed at anti-racist education is still under construction.

KEYWORDS: Degree in Pedagogy. Anti-racist Education. Higher Education. Curriculum Matrix.

RESUMEN

En este artículo, discutimos los desafíos relacionados con la Ley núm. 10.639/2003 sobre su implementación en el plan de estudios de la carrera de Pedagogía de una universidad pública brasileña, y sus implicaciones para la producción de conocimiento sobre raza, racismo y descolonización. Para ello, analizamos el currículo del curso de Pedagogía de dos períodos, a saber, 2008 y 2015, a la luz de la teoría de las relaciones étnico-raciales de autores contemporáneos. También realizamos entrevistas con la comunidad académica (estudiantes y profesores). La recogida de datos cualitativos dialoga con la teoría de la raza y el racismo y las aportaciones teóricas sobre el currículo, las relaciones étnico-raciales y la descolonización, a partir del análisis del discurso de Teun Van Dijk (2001, 2008). Los resultados del análisis muestran que el debate sobre el estudio de las relaciones étnico-raciales sigue formando parte de las asignaturas optativas del curso investigado. Parece que todavía se está construyendo un plan de estudios más democrático orientado a la educación antirracista.

PALABRAS CLAVE: *Licenciatura en Pedagogía; Educación Antirracista; Educación Superior; Matriz Curricular.*

INTRODUÇÃO

Neste artigo, discutimos acerca dos desafios relacionados à Lei n. 10.639/2003ⁱ e sua efetivação no currículo do curso de Pedagogia, considerando a produção de conhecimento sobre raça, racismo, antirracismo e descolonização, em particular do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)ⁱⁱ, Rio de Janeiro, Brasil. Isto é, analisamos se e como o estudo das relações étnico-raciais tem sido parte do currículo à futuros pedagogos que irão exercer atividades de docência na Educação Básica e afins (gestão, direção, educadores sociais). O pedagogo egresso do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRJ poderá atuar como docente na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional. Além de trabalhar na organização e gestão de processos educativos em espaços escolares e não escolares, que ocorrem em diferentes espaços de aprendizagem para além de escola, como anuncia o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) – Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRJ (2015): “[...], esses profissionais podem atuar em escolas, hospitais (em Classes Hospitalares), em estabelecimentos prisionais, escolas em assentamentos rurais, escolas indígenas, escolas especiais, em comunidades quilombolas (PPC/Pedagogia/UFRJ, 2015, p. 13).

Por um lado, propomos neste estudo auxiliar a (re)afirmar os campos de atuação de formação da Pedagogia no contexto brasileiro que possam trabalhar com a complexidade das questões sociais junto ao processo de aprendizagem, com discute Freire (2005), Souza Neto, Silva, Moura (2009). Por outro lado, chamamos a atenção para a descolonização dos currículos e questões étnico-raciais, da perspectiva de Souza e Carneiro (2020), Amorim *et al.* (2019), Nilma Gomes (2012), Oliveira e Candau (2010), no que se refere à introdução do ensino da

História e Cultura Afro-brasileira no campo educacional brasileiro, principalmente, para romper o silenciamento da história de populações racializadas nas sociedades contemporâneas: população negra, povos indígenas, povo Romaⁱⁱⁱ, “ciganos” (Touillt, 2017; Fernández, 2021).

Antes de darmos sequência acerca das políticas públicas educacionais brasileiras, destacamos o posicionamento de Fernández (2021) que envolve o campo educacional e a população Roma. Para este autor: “se concordamos que a forma de racismo que atinge [essa] comunidade tem raízes históricas e ideológicas específicas, devemos identificar formas concretas de destruir os alicerces dessa realidade miserável” (Fernández, 2021, p. 152, grifo do autor). E neste sentido, “a academia, a pesquisa científica e a produção de conhecimento não estão isoladas dessas práticas e de seu arcabouço político/epistemológico” (Fernández, 2021, p. 153).

Essa discussão se alinha a perspectiva de descolonização dos currículos educacionais, como tem discutido Nilma Gomes (2012), e num contexto em que se reivindica um currículo que possa contemplar uma descontinuidade da perspectiva eurocêntrica, e que possa incluir novas epistemologias, práticas pedagógicas que valorizem a história e cultura de populações racializadas. Segundo Nilma Gomes (2012, p.100), esse processo de mudança sociopolítica social exige questionamento dos lugares de poder e privilégio, além de questionar “a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade”. Ainda, segundo Nilma Gomes (2012, 2017), este processo requer mudanças de culturas acadêmicas, curriculares e epistemológicas, principalmente no ensino superior público brasileiro.

Este debate nos remete as políticas públicas educacionais implementadas no Brasil nos anos 2000, como por exemplo, a Lei n. 10.639/2003 (ensino da História e Cultura Afro-brasileira), Lei n. 11.645/2008^{iv} (ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena), e suas “Diretrizes Curriculares” (Parecer CNE/CP 3/2004^v), que propõem valorizar a história de povos racializados na sociedade brasileira no sistema educacional. Se por um lado, a introdução dessas legislações propõe a valorização e o (re)conhecimento da população negra e indígena no Brasil. Por outro lado, ainda constatamos resistência na aplicabilidade da legislação, em particular no ensino superior, onde o currículo tem expressado tensões, contradições e interesses de grupos que estão dentro e fora da universidade (Santos; Macêdo, 2022; Silva, 2017). A implementação dessas políticas públicas educacionais em algumas universidades demora a acontecer, principalmente nas universidades, onde os currículos continuam sendo espaços em

disputas, tensionamentos e silenciamentos em relação às narrativas da população negra brasileira e africana (Ferreira, 2018; Silva, 2017).

Interessa-nos com o esse artigo, tecer algumas considerações com especial atenção às práticas curriculares com vistas a uma educação antirracista, tendo como foco o Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRJ, considerando as matrizes curriculares dos anos de (2008 e 2015) e complementadas pelo Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da instituição. Assim como da análise de relatos pontuais de entrevistados^{vi} da comunidade acadêmica (estudantes e docentes) captados entre 2018 e 2022, ancorados pela análise crítica de discurso de Van Dijk (2001,2008). Há rupturas e/ou continuidades no que tange aos estudos das relações étnico-raciais no currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRJ?

DEBATES INSTITUCIONAIS E AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Compreendemos que a implementação da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e dos povos Indígenas no sistema educacional brasileiro é fundamental para garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira, principalmente no combate ao racismo. No que se refere aos povos indígenas, Kawakami (2019, p.1) questiona: “[...] as presenças indígenas nas universidades [...] tendem a provocar rupturas nas matrizes curriculares, tensionando outras materializações do conhecimento? Segundo esta autora, “precisamos pensar não só sobre [...], paradigmas e currículos que precisam ser “descolonizados”, mas também [...], conferindo significado e definindo o lugar epistemológico que a África e suas diásporas ou conhecimentos e povos indígenas” (Kawami, 2019, p. 15).

Outra legislação importante, diz respeito a Lei n.14.723 de 13 de novembro de 2023^{vii}. Esta Lei altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Esta legislação vem mudando o perfil social, econômico, e racial das universidades públicas federais brasileiras (Lopes, Silva, Ferreira, 2021). Para Joaquim Barbosa Gomes (2002), “a introdução de políticas de ação afirmativa representou, em essência, a mudança de postura do Estado, que, em nome de uma suposta neutralidade, aplicava suas políticas governamentais indistintamente, ignorando a importância de fatores como [...] raça, cor” (Gomes, 2002, p. 132).

Nesta direção, observamos outros dispositivos jurídicos complementares derivados das Políticas de Ação Afirmativa que se fizeram necessários, citamos como exemplo, as bancas de heteroidentificação. Estas têm um papel importante nas provas de concursos públicos e vestibulares. Todo edital de concurso público ou vestibular deve prever critérios objetivos para avaliar as características fenotípicas (físicas) dos candidatos. O principal objetivo delas é garantir o cumprimento da lei, ou seja, fazer com que somente pessoas pretas, quilombolas, pardas e indígenas possam ter direito às cotas raciais. A heteroidentificação é uma ferramenta importante para evitar a apropriação indevida de benefícios destinados a grupos racializados. A banca de heteroidentificação é um mecanismo objetivo para verificar a autodeclaração dos candidatos, evitando assim possíveis fraudes e garantindo a efetiva implementação das políticas de inclusão (Dantas; Almeida, 2024, Rodrigues, 2022). Sem as bancas de heteroidentificação, o processo de ação afirmativa perderia seus fundamentos e não alcançaria o resultado desejado de incremento da representatividade negra nos espaços de poder. Conforme dispõe a Instrução Normativa nº 23, de 25/07/2023^{viii}, do Ministério da Gestão e da Inovação dos Serviços Públicos.

Entendemos que devido à seletividade persistente do sistema educacional brasileiro, justifica-se a continuidade de políticas de ação afirmativa, no ensino superior público no país e no campo do trabalho (Lei 12.990/2014)^{ix}. Tais políticas públicas, (do Estado ou do setor privado) visando o aumento da presença de grupos racializados, sub-representados em esferas da vida social, para corrigir os efeitos presentes do racismo estrutural no Brasil (Almeida, 2019). No que tange à Lei 12.990/2014 e relacionado a professoras negras e professores negros no Brasil, compartilhamos das considerações de Tereza Santos (2006), que após a resistência, superação de barreiras enfrentados na trajetória educacional e ter êxito, para ingressar como docente em uma universidade pública, os professores e professoras, negros/as universitários deparam ainda com o racismo institucional. Segundo reportagem do *site* Mundo Negro^x, intitulada “Cresce o número de professores universitários negros”, de 9 de abril de 2023, por Ivair Augusto Alves dos Santos, mas há ainda um longo caminho a trilhar, “[...], no mais recente censo de 2021 os negros responderam por 24,1%, mostrando que a luta intensa dos últimos 10 anos começa a apresentar resultados positivos” (Santos, 2023, n.p). Por isso, a importância de cada vez mais se combater o racismo institucional na sociedade brasileira e promover uma educação antirracista na universidade. Para Coelho, Silva, Maeso (2023) “No espaço educacional, a educação antirracista, “visa promover práticas pedagógicas e curriculares que estabeleçam ações que valorizem a história e cultura de africanos, afrodescendentes, dos

povos indígenas do povo Roma, combatendo o racismo institucional nas sociedades contemporâneas” (Coelho, Silva, Maeso, 2023, p. 69).

Na sociedade brasileira, por um lado, há ações antirracistas em prol de populações racializadas, principalmente da população negra. Por um lado, o ingresso de estudantes racializados por meio de ações afirmativas é um passo importante para todos que apostam num curso universitário, em especial na universidade pública. Por outro, a ele se segue o desafio da permanência na universidade (Heringer, 2022). A introdução de Políticas de Ação Afirmativa no Brasil, derivada de lutas intensas do Movimento Negro brasileiro, proporcionou que corpos negros, principalmente da juventude negra, ocupassem espaços que antes lhes eram negados. Os jovens negros passaram a se movimentar em espaços primordialmente frequentados pelas elites e camadas médias brancas, incluindo as universidades públicas. Apesar dessa ocupação significar um movimento novo na sociedade brasileira, protagonizado por esses jovens negros/as, ainda há um processo de regulação do corpo negro que se dá de “maneira tensa e dialética, com a luta por emancipação social empreendida pelo negro enquanto sujeito” (Gomes, 2017, p. 98).

Com o ingresso de estudantes, em especial, oriundos do sistema de cotas no ensino superior público, notamos nas universidades que “[...]. Coletivos negros passaram a ter papel decisivo na recepção de estudantes cotistas e no controle das ações afirmativas nas universidades públicas, tornando-se atores relevantes no combate ao racismo sistêmico no ensino superior” (Guimarães, Rios, Sotero, 2020, p. 309). Estes coletivos proporcionam um espaço de acolhimento para estes grupos, buscando a (re)construção e fortalecimento da identidade e lutam por mudanças na universidade (de currículo, representação docente, políticas de permanência, bolsas de estudos, bolsas de iniciação científica, moradia, transportes, alimentação, acolhimento de saúde mental), dentre outras ações antirracistas. Tais lutas nos remetem a Paulo Freire (2005) que já nos alertará para a mútua relação entre ética e educação, principalmente os aliados de posições vantajosas, para participarem de negociações com o maior acervo de conhecimento possível. É fundamental que a Pedagogia aprofunde o debate sobre a produção de conhecimento sobre raça, racismo, antirracismo e descolonização dos currículos universitários. O racismo entendido como um sistema de opressão enraizado historicamente que está sendo desafiado por instituições e movimentos sociais nas sociedades contemporâneas (Almeida, 2019).

Segundo Van Dijk (2008, p.21), “além do discurso político, e midiático, é o discurso da educação e da pesquisa o mais influente ideologicamente falando, na sociedade”. Para este

autor, “o discurso acadêmico define ideologia oficial e dominante, estabelecendo o conhecimento e opinião oficial, se dar lugar a debate e controvérsia” (Van Dijk, 2008, p. 21). Compreendemos que é importante que crianças, jovens e adultos conheçam a sua história, sem discursos tendenciosos, ou seja, “assim as crianças espanholas poucas vezes lêem sobre ‘ciganos [povo Roma] e ‘ciganas’ [povo Roma] de seu país” (Van Dijk, 2008, p. 22, grifo do autor). Para Coelho, Silva, Maeso (2023, p.72), “[...]. A designação, quando exercida por um grupo humano sobre outro, envolve necessariamente uma relação de poder, especialmente quando está enquadrada em um sistema de dominação racista, como é o caso do Povo Roma em relação à população majoritariamente branca”.

Do mesmo modo, outras sociedades, como a população negra e indígena na América Latina têm sua história (in)visibilizada, estereotipada e muitas vezes nos livros didáticos remetem a história escravidão, mas não discutem o racismo contemporâneo na América Latina. Para Van Dijk (2008, p.21), é necessária “uma análise das estruturas e das estratégias dos gêneros dos discursos pedagógicos (currículo, livros didáticos, aulas, [...], assim como uma análise contextual para descrever e explicar como esses discursos contribuem fundamentalmente para a reprodução do racismo (Van Dijk, 2008, p.21).

PESQUISAS DA TEMÁTICA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, CURRÍCULO E PEDAGOGIA

Nas últimas décadas na sociedade brasileira o campo educacional está sendo tensionado por membros da comunidade acadêmica, alunos, professores, coletivos de estudantes, principalmente negros (Trindade, 2021; Silva; Araújo, 2023) por mudanças de culturas acadêmicas, curriculares e epistemológicas, principalmente após a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, a partir da década de 2000 no Brasil, derivadas de lutas antigas do Movimento Negro brasileiro (Gomes, 2017). No domínio curricular, pesquisadores têm discutido a temática do currículo e relações étnico-raciais, principalmente sobre a introdução da Lei n.10.639/2003, por exemplo, Oliveira e Candau (2010, p. 38) sublinham que esta Lei, “permite a visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica dominante eurocêntrica, além de pôr em debate a descolonização epistêmica”. Régis (2018, p. 232), acrescenta a este debate e diz que “o currículo é entendido como articulado às relações históricas, sociais, políticas e econômicas e como espaço de disputa em torno do que é considerado valioso a ser ensinado”. Segundo Carmo (2020, p. 184), “pensar em descolonizar

currículos requer muito mais que repensar os conteúdos discutidos em sala de aula. Descolonizar currículos requer uma nova postura de toda a comunidade escolar”.

Outros autores têm analisado, principalmente sobre currículo, relações étnico-raciais e cursos de Pedagogia/formação de professores (Paula; Selva, 2014; Passos, 2014; Silva, 2016; Gaudio; Passos, 2021; Miranda, 2020; Santos; Macêdo, 2022). Por exemplo, Paula e Selva (2014), ao discutirem sobre a formação de professores com vistas à introdução Lei, n. 10.639/2003 e suas Diretrizes, mostram a “invisibilidade do tema investigado antes do ano 2000 e a crescente demanda pelos estudos desta natureza nos anos posteriores” (Paula; Selva, 2014, p. 435). Passos (2014), ao pesquisar sobre o ensino das relações étnico-raciais em cursos de licenciatura em Santa Catarina, Brasil, no que tange à oferta, conteúdo que possibilitassem discussões sobre o tema, principalmente no curso de Pedagogia, destaca que “a educação das relações étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira e africana ainda ocupam lugares periféricos no currículo dos cursos de pedagogia oferecidos em SC” (Passos, 2014, p. 181).

Nesta direção, o estudo de Valdirene da Silva (2016, p. 8) que analisou como as questões étnico-raciais são tratadas no currículo do Curso de Pedagogia da UFSC, mostra que “das 50 disciplinas oferecidas ao longo do curso, 16 disciplinas apresentam em suas ementas conteúdos relacionados à temática étnico-racial e 06 disciplinas, embora não apresentem explicitamente, podem potencializar conhecimentos relativos à temática aqui abordada”. A autora ainda diz que “há muito ainda por se fazer no que diz respeito à efetivação dessas políticas de promoção para a igualdade racial como práticas pedagógicas político sociais no chão dos cursos de formação de professores (as)” (Silva, 2016, p. 8).

A sua vez, Santos e Macêdo (2022) apresentam algumas considerações de como o debate sobre os estudos das relações étnico-raciais perpassa o curso de Pedagogia de uma universidade do Estado da Bahia (plano político-pedagógico/ementas, trabalhos de conclusão de curso) e indicam por meio de resultados parciais que o componente curricular localizado (História e Cultura Afro-brasileira e Indígena), “possibilita a discussão sobre o racismo, o preconceito, a discriminação racial; educação antirracista; políticas afirmativas e produção de materiais didáticos” (Santos; Macêdo, 2022, p. 1). Em geral, estes autores destacam que “o currículo vem se configurando como espaço central para se pensar os percursos formativos dos professores [...]. Portanto, urge a construção de uma pedagogia decolonial e antirracista nos cursos de formação docente (Santos; Macêdo, 2022, p. 1).

Gaudio e Passos (2021, p. 94) chamam a atenção, de um lado, sobre as “proposições educacionais elaboradas pelo Movimento Negro, sobretudo a política para a educação das

relações étnico-raciais e as implicações destas nos cursos de Pedagogia. E, por outro, enfatizam a relevância de componentes curriculares que proporcionem a estudantes de Pedagogia assumirem “discussões sobre as relações étnico-raciais, a interculturalidade, a pluralidade epistêmica, o encontro de saberes, além do cruzamento das dimensões de gênero, raça e classe como lentes de análise das desigualdades sociais” (Gaudio; Passos, 2021, p. 108).

Miranda (2020) discutiu sobre a temática das relações étnico-raciais de um currículo de formação inicial de professoras da educação infantil e de anos iniciais do ensino fundamental, isto é, a partir do currículo estabelecido. Miranda (2020 p. 31576) identificou “características que materializam relações de poder envolvidas nas decisões e ações institucionais, indicando possibilidades e limites nessa formação de professores”, onde, “a instituição analisada, do ponto de vista dos registros escritos, parece não priorizar uma formação de professores voltada para o trabalho com a temática étnico-racial (Miranda, 2020, p. 31597).

A autora acrescenta que o estudo das relações étnico-raciais “interroga a colonialidade do saber e colonialidade do poder, na medida em que questiona as normalidades e a universalização de saberes e conhecimentos, e propõe a desconstrução de crenças, valores e critérios de validação do conhecimento” (Miranda, 2020, p. 31584).

Neste contexto, ressaltamos a importância do debate proposto por Aníbal Quijano que inspirou inúmeros trabalhos intelectuais nas sociedades contemporâneas, abrindo e transformando linhas de pesquisa, principalmente na América Latina, nos mais diversos campos das ciências sociais e humanidades. A contribuição histórica, política e sociológica apresentada por Aníbal Quijano, e pelos estudos pós-coloniais, com enfoque nas Américas, são importantes para o debate teórico sobre a produção de conhecimento sobre raça e racismo na sociedade brasileira.

Segundo Quijano (2005), “A colonialidade do poder baseada na imposição da ideia de raça como instrumento de dominação foi sempre um fator limitante destes processos de construção do Estado-nação baseados no modelo eurocêntrico” (Quijano, 2005, p. 136). Compartilhamos das reflexões destes autores e autoras acerca das tensões e os processos de descolonização dos currículos no campo educacional brasileiro. É fundamental e urgente mudanças de culturas acadêmicas, curriculares e epistemológicas no que se refere ao tratamento da questão étnico-racial em espaços escolares e não escolares na sociedade brasileira.

NECESSIDADE DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR E INCORPORAÇÃO DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NA PEDAGOGIA

Por meio de informações que localizamos no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) da UFRJ, observamos que para fazer jus ao grau e diploma, o aluno deve cumprir no mínimo 148 créditos com disciplinas obrigatórias e outros créditos relacionados, a saber: requisitos curriculares suplementares (41); disciplinas complementares de escolha condicionada (9); disciplinas complementares de livre escolha (4), totalizando 202 créditos. Nesta direção localizamos (45) disciplinas obrigatórias na matriz curricular do Curso de Pedagogia, no que se refere ao currículo (2008/1 a 2015/1). Para não sobrecarregar o texto, o rol de disciplinas pode ser observado no SIGA^{xi} da UFRJ. Nesta direção, pudemos observar que nenhum componente curricular obrigatório tem o seu título, ou como parte dele, menção a descritores que remetem a questões étnico-raciais. Isto é, não localizamos palavras-chave nos títulos como por exemplo: raça, racismo, antirracismo, descolonização, etnia, ou relacionada aos povos indígenas.

Apreendemos também que o documento, PPC, do curso de Pedagogia no que tange ao “Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos” anuncia que este “objetiva proporcionar o conhecimento mais acurado de algumas das muitas áreas alcançadas pela Pedagogia” (PPC/Pedagogia, 2015, p. 28), faz menção a temática dos povos indígenas: [...], dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, neste curso, poderão ser, especialmente, aprofundadas questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas, entre outras, [...]; educação indígena (PPC/Pedagogia, 2015, p. 28).

Assim, das 45 disciplinas obrigatórias, elencadas no período supracitado, privilegiamos algumas, para verificar se e como, o debate étnico-racial estaria posto em suas ementas. Citamos como exemplos os seguintes componentes curriculares: “Questões Atuais–Educação Brasileira”, relacionada a temas da Educação como política de Estado e dos Direitos Humanos nos níveis federal, estadual e municipal. Em geral, a disciplina discute a tradição e inovação na educação brasileira contemporânea, considerando a unidade escolar, o campo pedagógico, a profissionalização, participação da comunidade acadêmica e fora dela, a democratização do acesso ao ensino, financiamentos, gestão escolar, dentre outras ações. Financiamento, autonomia escolar e democratização da gestão (SIGA/Pedagogia/UFRJ, 2008, 2015). “Currículo”, [Componente curricular] que discute acerca da “História do pensamento curricular: concepções tradicionais, críticas e pós-críticas. Discussão e análise das principais questões relativas à seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar. Políticas de

currículo (SIGA/Pedagogia/UFRJ, 2008,2015). “Educação Popular e Movimentos Sociais”, relacionada a movimentos de educação popular: origens e vertentes. Concepções de educação popular. Experiências de educação popular no sistema formal de ensino e experiências não formais de ensino (SIGA/Pedagogia/UFRJ, 2008,2015). “Políticas Públicas em Educação”, que anuncia o estudo e análise de projetos educacionais na conjuntura atual (níveis federal, estadual e municipal). Diagnóstico e avaliação de políticas públicas voltadas para a educação (infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos), articulando políticas públicas para a educação e projetos sociais mais amplos (SIGA/Pedagogia/UFRJ, 2008, 2015).

Como pudemos observar por meio das ementas das disciplinas supracitadas (dentro do limite permitido e do período investigado, entre 2008 e 2015) nenhuma delas faz menção de forma direta ou indireta a questões étnico-raciais. Apreendemos que os títulos das disciplinas e os temas (currículo, movimentos sociais, educação brasileira, política públicas educacionais), ainda apresentam lacunas e/ou silêncios em seus anúncios dos respectivos componentes curriculares. Ressaltamos que não foi possível observar pelas ementas mencionadas os principais referenciais teóricos utilizados; as metodologias. Para Paulo Silva (2018), apesar de avanços das políticas educacionais, no que tange às populações racializadas “onde essas proposições se avolumavam, demandando políticas de promoção de igualdade específicas para a população negra, é possível observar o silêncio no debate acadêmico” (Silva, 2018, p. 562).

Quando nosso foco de atenção recai sobre as disciplinas eletivas do curso de Pedagogia, localizamos quatro componentes curriculares que dialogavam com nossa proposta de investigação, a saber: 1) “Educação e Etnia”, que discute:

Raça e etnicidade segundo as perspectivas antropológicas. Racismo e etnocentrismo. A superação do conceito de raça também pelas recentes contribuições da biologia molecular. Políticas de Ação Afirmativa e educação inclusiva. Cultura(s) indígena(s) e cultura(s) afro-descendente(s) na educação brasileira. (SIGA/Pedagogia/UFRJ, 2008,2015, n.p).

2) “Colonização, Educação e Pedagogia da Revolução”, cujo objetivo aborda:

Estudos sobre o conceito de colonialismo e suas repercussões na educação; o teor político da educação colonial e as relações de poder em diferentes contextos; a pedagogia anticolonial, sua episteme, seus conteúdos políticos e suas potencialidades críticas na atualidade. A disciplina terá como enfoque a articulação entre autores como Amílcar Cabral, Paulo Freire, Frantz Fanon e José Martí, que contribuíram historicamente em diferentes contextos para as reflexões sobre uma educação libertadora. (SIGA/Pedagogia/UFRJ, 2008,2015, n. p).

3) “Intelectuais Negras”, que discute:

Conhecimentos orais e escritos de mulheres negras. História, práticas e nuances dos feminismos negros (cis e transgêneros) e seus sujeitos no Brasil na América Latina e no continente Africano. Práticas educativas emancipatórias, relações de gênero e antirracismo. Pensamento feminista negro e reeducação das relações étnico-raciais em contextos escolares. Pesquisa ativista e a construção de narrativas na primeira pessoa ("escritas de si"). Diálogos horizontais entre produção escolar, acadêmica e militante. As relações entre subjetividade (saberes localizados) e conhecimento científico. O trabalho com gêneros literários diferenciados em sala de aula (livros e artigos, entrevistas, romances, poesias, letras de músicas, documentários). Os conceitos de intelectual negra e interseccionalidade (SIGA/Pedagogia/UFRJ, 2008,2015, n. p).

Foi possível observar também que a bibliografia da disciplina “Intelectuais Negras” estava constituída majoritariamente por autoras negras, dentre outras: Marta Aparecida Muniz Bento (trajetória do negro); Mercedes Jabardo (feminismo negro); Jaqueline Gomes de Jesus (identidade de gênero); Fabiana Peixoto (livro didático e relações raciais); Janete Santos Ribeiro (pedagogias emancipatórias); Azoilda Loretto da Trindade (mulher negra e mídia); Giovana Xavier (mídia afro-americana, relações raciais).

4) “Multiculturalismo e Educação”, que anuncia a discussão sobre:

O conceito de multiculturalismo e sua relevância na educação. Origens, sentidos e abordagens do multiculturalismo. O impacto do multiculturalismo nas políticas e práticas educacionais e avaliativas. Desafios e potencialidades da educação multicultural. Experiências pedagógicas em educação e formação de professores na perspectiva multicultural (SIGA/Pedagogia/UFRJ, 2008-2015, n. p).

Outras disciplinas também mereceram nossa atenção por dialogarem com nosso foco de investigação (Ensino Superior). Por exemplo, o componente curricular: “Educação Superior”. Disciplina eletiva, que discute sobre os aspectos históricos do ensino superior no Brasil (do período colonial aos dias atuais), envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão; processos de internacionalização; educação superior, carreira e vida acadêmica. A disciplina tem em sua bibliografia autores como por exemplo: João dos Reis Silva Júnior, Valdemar Sguissardi, Roberto Leher (SIGA/Pedagogia/UFRJ, 2008-2015). No entanto, não localizamos menções a questões étnico-raciais, no que tange ao ensino superior na sociedade brasileira. Fato este que se manteve em outras disciplinas, ou seja, no grupo de componentes curriculares que discutem tópicos de Políticas Públicas e Direitos Humanos.

O debate proposto por várias disciplinas deste bloco (Políticas Públicas e Direitos Humanos) com sete componentes curriculares, a saber: “Tópicos Específicos de Políticas Públicas e Direitos Humanos I”, “Tópicos Específicos de Políticas Públicas e Direitos Humanos

II”; “Tópicos Específicos de Políticas Públicas e Direitos Humanos III”; “Tópicos Específicos de Políticas Públicas e Direitos Humanos IV” ;“Tópicos Específicos de Políticas Públicas e Direitos Humanos V”; “Tópicos Específicos de Políticas Públicas e Direitos Humanos VI”; “Tópicos Específicos de Políticas Públicas e Direitos Humanos VII”, anunciam discussões de temas específicos em políticas públicas e direitos humanos com base no processo histórico e nas críticas contemporâneas, proporcionando ao aluno uma visão sobre o alcance e limites da sua proteção e promoção. (SIGA/Pedagogia/UFRJ, 2008,2015). Entretanto, não localizamos menções no que tange debates envolvendo antirracismo e Direitos Humanos. Compartilhamos das considerações de Coelho, Silva, Maeso (2023, p. 69) de que:

Educação antirracista refere-se a várias estratégias organizacionais/institucionais de combate ao racismo para eliminar formas de discriminação e opressão que atingem populações racializadas e que se reproduzem nos âmbitos da política, da economia, da educação, e das relações cotidianas, explicitando assuntos relacionados a raça, racismo, poder, privilégio, discriminação, equidade, justiça, direitos humanos.

Em geral, observamos que o debate étnico-racial no currículo do curso de Pedagogia do período investigado, quando acontece se dá em disciplinas eletivas. Isto é, a depender da escolha do aluno (disponibilidade, horários), este poderá passar pelo curso, sem necessariamente ter acesso ao debate étnico-racial. Nesta direção, compartilhamos das reflexões de autores, que chamam a atenção para o tema. Maldonado-Torres (2016, p.75) sublinha que é fundamental que espaços acadêmicos busquem “romper com as formas de racismo epistêmico que fazem parte das humanidades e das ciências. Essas áreas são tipicamente conhecidas como ‘estudos étnicos’, incluindo os estudos de povos indígenas, bem como das comunidades racializadas em todos os lugares e em suas diásporas”. Segundo Grosfoguel (2016, p. 44), “a existência de diversidade epistêmica garante o potencial para os esforços de decolonização”. É importante destacar que esse conteúdo é para todos, pretos, pardos, indígenas, amarelos, brancos, porque dizem respeito a todos os brasileiros, com vista a uma educação antirracista.

DISCURSOS ÉTNICO-RACIAIS ACERCA DE UM CURRÍCULO EM CONTRUÇÃO

Observamos que durante os períodos investigados (2008 -2015), não notamos mudanças substanciais no que tange a produção de conhecimento, sobre a produção de conhecimento sobre raça, racismo, e antirracismo na matriz curricular. Ou seja, as disciplinas como por

exemplo: “Educação e Etnia”. “Colonização, Educação e Pedagogia da Revolução”. “Intelectuais Negras”. “Multiculturalismo e Educação”, continuavam por ocasião deste estudo, tendo como marco temporal (2022), ministrados como componentes curriculares eletivos.

Nesta direção, ilustramos este debate com alguns relatos pontuais, captados junto a entrevistados^{xii} da comunidade acadêmica da UFRJ (estudantes e docentes) derivadas de entrevistas realizadas na cidade do Rio de Janeiro (2018 e 2022). Por exemplo, R1(estudante), ao ser perguntando sobre debate étnico-racial em disciplinas que deveriam ser obrigatórias na formação de futuros pedagogos, visto que eles irão trabalhar na Educação Básica, onde é obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Indígena, nos relata:

Eu vou te contar uma coisa que ilustra um pouco essa situação. Nós temos estas disciplinas como eletivas, não é? na Pedagogia. Por exemplo, uma disciplina chamada “Educação e Etnia”, que já existe desde início dos anos 2000. Que, na prática, é sobre educação e relações raciais. A disciplina é voltada para a questão racial e discute a questão da Lei 10639/2003. Outra disciplina “Intelectuais Negras”, trabalha, especificamente, com a questão das mulheres negras (R1, estudante de Pedagogia, Rio de Janeiro, entrevista realizada em 24 de outubro de 2018).

Outro entrevistado, E1, diz: “Olha, isso, aqui, é uma disciplina que está aberta aos alunos para fazer”, só que, na prática, muitos alunos nem sabem que essa disciplina existe [disciplina sobre relações étnico-raciais]. É muito, muito aquém, ainda. Deveria trazer isso como prioridade, não é?” (E1, docente, Rio de Janeiro, entrevista realizada em 14 de outubro de 2018, grifo do autor). Tais relatos, por um lado, reconhecem a importância das disciplinas supracitadas, e dialogam com a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, onde apreende-se que a introdução nas instituições de ensino superior no país de temas relacionados a temática racial é fundamental: Por exemplo: “em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática” (Brasil, 2004, p. 24). Por outro lado, ao perguntarmos a outro entrevistado R2: como os futuros pedagogos se não cursarem disciplinas eletivas que discutem o tema do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena irão desenvolver conteúdo para ministrar aulas da temática? O entrevistado responde: “ficará uma lacuna imensa” (R2, estudante, Rio de Janeiro, entrevista realizada em 7 de agosto de 2022).

Entendemos que a diversidade social ocupa as instituições educacionais pela presença concreta das comunidades que a frequentam: estudantes negros, de povos indígenas, brancos,

jovens, adultos, de diferentes segmentos sociais, e que o compromisso da Educação é um bem público e a equidade constitui valor crucial ao campo educacional que precisa incluir novas práticas pedagógicas, reconhecendo e valorizando a contribuição destas populações racializadas na formação da sociedade brasileira e de outras sociedades contemporâneas. Assim, reiteramos a importância da aplicabilidade destas legislações, que devem ser encaradas como parte fundamental do conjunto de políticas públicas educacionais que objetivam uma educação antirracista. A lei 10.639/2003 completou duas décadas, no entanto, observamos ainda a efetividade da legislação em alguns contextos, como mostra a matéria publicada por Carolina Pimentel (2023), da Agência Brasil, que destaca que “Mais de 70% das cidades não cumprem lei do ensino afro-brasileiro. Segundo pesquisa, 53% fazem atividades pontuais e 18% não adotam ações” (Agência Brasil, 2023, n. p).

Ressaltamos ainda que as instituições educacionais “precisam compreender que a Lei n 10.639/2003 não apenas como obrigatoriedade de inclusão de uma série de novos conteúdos” (Pereira; Lima, 2016, p. 109), mas como instrumento de mudanças de rupturas nas culturas acadêmicas, curriculares e epistemológicas e “potencial para provocar uma mudança cultural na sociedade” (Pereira; Lima, 2016, p. 109). Para Sousa (2023): “Nesse sentido, a Lei 10.639 garantiu a possibilidade de deslocar as pessoas do lugar de objeto, de escravizado, as colocando no lugar de sujeitos detentores de conhecimento, de saberes, de técnicas que contribuíram para a formação da sociedade brasileira (Sousa, 2023, p. 89).

O relato de outro estudante ilustra esta discussão e reafirma a importância dos estudos das relações étnico-raciais no currículo universitário:

Quando iniciei os estudos sobre relações étnico-raciais no curso, em especial da disciplina “Educação e Etnia”, foi quando eu comecei a ter contato com o tema, e principalmente, com as teorias e debates acerca da questão racial no Brasil. Antes, eu não tinha essa noção, mesmo. Coursar a disciplina mudou a minha forma de pensar completamente, “da água para o vinho”. Minha posição política, minha posição ideológica, minha luta contra o racismo. Foi quando eu comecei a pensar em me engajar nessas questões, especificamente. Porque mesmo já tendo experienciado o racismo, nossa, e um racismo, num jovem negro, principalmente, vindo de onde eu vim, não é? [...], um bairro pobre e com muitos problemas, muitos problemas de violência (E2, estudante, Rio de Janeiro, entrevista realizada em 18 de março de 2019).

A disciplina proporcionou ao estudante conhecer e aprofundar o conhecimento sobre o antirracismo, proporcionando uma maior compreensão sobre a forma como as injustiças historicamente enraizadas estão a ser questionadas nas sociedades contemporâneas, principalmente no Brasil, por instituições e movimentos sociais de base, além de propor discussões que proporcionaram uma análise das relações de poder que configuram o

antirracismo em diversos contextos, e as ligações entre os níveis (inter)nacional, e local. Assim como os processos de diálogo e conflito entre organizações de base e instituições. Nós, pesquisadores, professores, alunos, sociedade civil “precisamos continuar repartido essa produção com todas as pessoas da educação, já que se trata de uma grande parceira no compromisso com a luta antirracista” (Sousa, 2023, p. 89).

Outra entrevistada, E3, acrescenta:

No curso de Pedagogia, você tem uma maioria de alunas negras, trabalhadoras que trabalham em áreas diversas, ou na área de educação – são professoras sem terem o curso superior, ou que exercem funções em creches, em escolas. E aí, o curso de Pedagogia significa a possibilidade de elas se profissionalizarem, terem uma mobilidade social e educacional, então é fundamental que tenham disciplinas obrigatórias no curso de pedagogia que discutam as relações étnico-raciais na sociedade brasileira (E3, estudante, Rio de Janeiro, entrevista realizada em 20 de julho de 2022).

Para Leal (2003), quando se aborda os desafios e avanços da Lei n. 10.639/2003, apreendemos que, apesar da introdução desta política pública educacional, “ há consenso entre trabalhadoras e trabalhadores da Educação quanto a importância de se falar sobre o racismo dentro da sala de aula e que a resistência contra esse tipo de crime é forte dentro do ambiente escolar (Leal, 2023, p. 89). Quando o assunto com um de nossos entrevistados recaiu sobre a bibliografia utilizada em disciplinas do curso de Pedagogia, para além das disciplinas elencadas, que discutem de forma direta a temática racial, R3 cita como exemplo a sua experiência docente que envolve uma disciplina relacionada a fundamentos da Sociologia no campo da educação e relata:

Então, eu ministro uma disciplina que tem um debate envolvendo autores clássicos da Sociologia. Marx, Weber, Durkheim, Bourdieu. Mas eu reservo uma parte do curso, por minha conta, para trazer um debate com autores que possam discutir nas aulas as relações raciais, e aí, eu trago vários autores, trago Nilma Gomes por exemplo. Mas, muitas vezes, é a única vez na vida acadêmica, que os estudantes têm contatos com a temática dos estudos das relações étnico-raciais, caso não cursem disciplinas eletivas. (R3, docente, Rio de Janeiro, entrevista realizada em 24 de outubro de 2018).

Compreendemos que muitas vezes, a introdução de mudanças epistemológicas no currículo universitário, acontece devido aos professores engajados com uma educação antirracista. Neste sentido compartilhamos das reflexões de Amorim *et al.*, (2019, p. 8) que a discussão sobre inclusão e descolonização obriga a “uma constante (re)negociação de poder, lugar, identidade”. Ainda com R3, quando lhe foi perguntado acerca da importância do debate étnico-racial na universidade, o entrevistado responde: “eu penso que nós não podemos pensar um Brasil plenamente democrático, plenamente justo, se nós não tratarmos de uma forma

explícita, e muito determinada a questão da desigualdade racial” (R3, docente, Rio de Janeiro, entrevista realizada em 24 de outubro de 2018).

Na trilha de Osorio (2021), captamos que, nas últimas três décadas, a desigualdade racial de renda persistiu quase intocada no Brasil, onde não se passa uma semana sem algum caso de racismo e discriminação exposto. Para este autor, “é preciso avançar no entendimento de que todas as iniciativas que contribuem para a redução da desigualdade de renda constituem políticas para a população negra e para a superação da desigualdade racial (Osorio, 2021, p. 23). Por um lado, é importante refletirmos sobre as desigualdades sociais e o combate ao racismo na sociedade brasileira. E por outro, considerarmos que ao mesmo tempo em que as políticas públicas educacionais (Estado) são fundamentais para a superação de desigualdades, e do combate ao racismo, elas têm se efetivado na maioria das vezes pela ação e força dos sujeitos e dos movimentos sociais de base (movimento negro, movimento dos povos indígenas) entre outros grupos racializados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procuramos chamar a atenção sobre a discussão contemporânea que aborda a produção de conhecimento sobre raça, racismo e antirracismo e descolonização em currículos acadêmicos, em particular, no curso de Pedagogia, considerando a implementação de políticas públicas educacionais (o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e dos povos Indígenas) de currículos universitários, trazendo à tona a contribuição dos movimentos sociais de base (movimento negro, movimento dos povos indígenas) para a luta antirracista. Deste modo, buscamos dialogar com os desafios apresentados pelas lutas concretas e seus desdobramentos no ensino superior público por meio de um recorte de membros da comunidade acadêmica com foco, em particular do povo negro.

As entrevistas foram analisadas sobre a perspectiva da análise crítica do discurso de van Dijk (2001), considerando “a maneira como o abuso e a desigualdade do poder social são representados, reproduzidos, legitimados e resistidos pelo texto e pela fala no contexto social e político” (Van Dijk, 2001, p. 466). Deste modo, foi fundamental dialogar com alternativas que têm sido formuladas pelos movimentos sociais, em particular o Movimento Negro no Brasil, coletivos estudantis negros/indígenas universitários que questionam a produção e disseminação de conhecimento eurocêntrico, desvelando o racismo, e considerando as relações de poder, em especial no âmbito educacional.

As análises críticas relativas às identidades latino-americanas, em especial no Brasil, com exceções, no ensino superior brasileiro, apontam para discursos acadêmicos centrados em narrativas eurocêntricas, sem a devida consideração pela história e pela cultura das populações racializadas. Esses discursos por muito tempo contribuíram para uma ideologia do “branqueamento” dessas populações, no sentido de desvalorizar e apagar a diversidade e as particularidades dessas das populações, indígenas e negras, “ciganas” /Roma, que embora tenham e continuam contribuindo ativamente à história das sociedades contemporâneas em diferentes países, seu acesso aos direitos fundamentais tem sido negligenciado, silenciado por muito tempo evidenciando uma desigualdade sem igual.

A demanda por currículos educacionais que pensassem uma estrutura de ensino antirracista, trabalhando com os estudos das relações étnico-raciais é antiga. Em diversos contextos do Movimento Negro, percebemos o papel central da necessidade de (re)educação da sociedade no que tange ao racismo e ao antirracismo. Nas duas últimas décadas, o combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e as mais diversas formas de intolerância compareceram às agendas de diferentes países e fóruns mundiais fortalecendo as agendas antirracistas e inclusivas mundial e local, amparadas por um debate público envolvendo organizações governamentais, não-governamentais e movimentos sociais, sociedade civil e academia, em analisar as dinâmicas das relações raciais com vistas à superação das desigualdades e romper silenciamentos da história, da educação, como tem discutido diversos atores, Michel-Rolph Trouillot, Paulo Vinicius Baptista da Silva, entre outros.

Apesar de duas décadas de vigência da Lei n 10.639/2003, na rede de ensino no país, os estudos das relações étnico-raciais no currículo universitário muitas vezes dependem, ainda, de iniciativas pontuais de professores comprometidos com a luta antirracista. As nossas análises por meio de documentos institucionais e relatos de membros da comunidade acadêmica indicam que a construção de um currículo mais democrático almejando uma educação antirracista ainda está em construção.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Mais de 70% das cidades não cumprem lei do ensino afro-brasileiro**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/mais-de-70-das-cidades-nao-cumprem-lei-do-ensino-afro-brasileiro>. Acesso em: 12 jul.2024.

ALMEIDA, Silvio Luis de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

AMORIM, José Pedro et al. Descolonização do currículo: ou de como não “perder de ganhar com a diversidade”. **Rizoma freireano**, Xàtiva, n. 27, [s.i]. 2019.

BRASIL. **INSTRUÇÃO NORMATIVA MGI Nº 23**, DE 25 DE JULHO DE 2023.

Disponível em: <https://www.gov.br/lncce/pt-br/concurso-lncce-2023-1/instrucao-normativa-mgi-no-23-de-25-de-julho-de-2023.pdf>. Acesso em 18 jul. 2024.

BRASIL. **LEI Nº 10.639**, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Disponível em: L10639 (planalto.gov.br). Acesso em 18 jul. 2024.

BRASIL. **LEI Nº 11.645**, DE 10 MARÇO DE 2008. Disponível em: L11645 (planalto.gov.br). Acesso em: 06 nov. 2023.

BRASIL. **LEI Nº 12.711**, DE 29 DE AGOSTO DE 2012. Disponível em: L12711 (planalto.gov.br). Acesso em: 06 nov. 2023.

BRASIL. **LEI Nº 12.990**, DE 9 DE JUNHO DE 2014. Disponível em: L12990 (planalto.gov.br). Acesso em: 06 nov. 2023.

BRASIL. **LEI Nº 14.723**, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2023. Disponível em: L14723 (planalto.gov.br). Acesso em 12 jul. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 003/2004**. Disponível em: Parecer CNE/CP nº 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004 (mec.gov.br). Acesso em 06 nov. 2023.

CARMO, Maria Virginia Freire dos Santos. Por uma educação antirracista: descolonizar currículos como desafio para a construção da democracia. **Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama**, Eunápolis (BA), v. 11, n. 1, p. 173-186, jan./jun. 2020.

COELHO, Luana, SILVA, Marcos; MAESO, Silvia (Orgs.). O Antirracismo em disputa, conceitos, debates públicos e projetos políticos. **Caderno de debate do projeto POLITICS**. 2023. Disponível em:

https://www.ces.uc.pt/ficheiros2/files/01_POLITICS_V7_Versao%20Digital.pdf. Acesso em: 2 mai. 2024.

DANTAS, Adriana; ALMEIDA, Ana Maria. A Difusão das Comissões de Heteroidentificação nas Universidades Públicas: Instituições e Mudança Organizacional. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 67, n. 4, p. e20220081, 2024.

FERNÁNDEZ, Caetano. O racismo contra os Roma e a agenda acadêmica branca: pontos cegos ocultos do sistema educacional. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 37, p.150-167, set/dez. 2021.

FERREIRA, Verônica Moraes. **Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de pedagogia**. 225 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAUDIO, Eduarda Souza, PASSOS, Joana Célia dos. Decolonialidade e relações raciais: um olhar sobre o ensino de História no currículo do curso de Pedagogia da UFRGS. **Intellèctus**, Rio de Janeiro, v.20, n.1, p. 92-111, 2021.

GOMES, Joaquim Barbosa. Ações afirmativas: aspectos jurídicos. *In*: SEYFERTH, Giralda (Org.). **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002. p.123-143.

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

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [s.i], v. 12, n.1 p. 98-109, 2012.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n.1, p.25-49, jan./abr. 2016.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo, RIOS, Flavia.; SOTERO, Edilza. COLETIVOS NEGROS E NOVAS IDENTIDADES RACIAIS. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 309–327, 2020.

HERINGER, Rosana Rodrigues. Políticas de acesso e permanência na Universidade do Texas, Austin (EUA): elementos para reflexão sobre o caso brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e78962, p.1-23, 2022.

KAWAKAMI, Érica Aparecida. Currículo, ruídos e contestações: os povos indígenas na universidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, e240006, p.1-18, 2019.

LEAL, Iêda. Lei 10.639 - Após 20 anos, história e combate ao racismo resiste no ambiente escolar. **Mátria**, Ano 21, v. 1, n. 21, p. 88-89, 2023. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/revistas/cnte_revista_matria_2023_web.pdf. Acesso em: 06 nov. 2023.

LOPES, Ronaldo André, SILVA, Guilherme Henrique Gomes da e FERREIRA, Eric Batista. A Lei de Cotas e o acesso à Universidade Federal de Alfenas por estudantes pertencentes a grupos sub-representados. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 260, p. 148-176, 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. Traduzido do original "Transdisciplinarietà y decolonialidad". Tradução de Joaze Bernardino-Costa. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-97, 2016.

MIRANDA, Vanessa Regina Eleutério. Formação de Professores para o Trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais. **Brazilian Journal of Development**., Curitiba, v. 6, n. 5, p. 31576-31600, 2020.

OLIVERIA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

OSORIO, Rafael Guerreiro. **A Desigualdade racial no Brasil nas três últimas décadas**. Brasília: IPEA, 2021.

PASSOS, Joana Célia dos. Relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizer os currículos anunciados. **Poiésis**, Tubarão, v.8, n.13, p. 172-188, Jan./Jun., 2014.

PAULA, Benjamin Xavier de; Guimarães, Selva. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, 2014.

PEREIRA, Amilcar Araujo; LIMA, Thayara Silva. "Isso não é História"? Professores de História no Rio de Janeiro entre perspectiva e narrativas nacionais e locais sobre história e cultura afro-brasileira. In: GABRIEL, Carmen Teresa, MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bonfim. **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, p. 107-128.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Orgs.). **A colonialidade do saber: eurocentrismos e ciências sociais- Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, 2005. p. 117-142.

RÉGIS, Kátia. Currículo. In: SILVA, Paulo Vinicius Baptista da, RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de (Orgs.). **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.p.209-264.

RODRIGUES, Gabriela Machado Bacelar. Incorporando a mestiçagem: a fraude branca nas comissões de heteroidentificação racial. **Horizontes Antropológicos**, v. 28, n. 63, p. 307–331.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. Cresce o número de professores universitários negros. **Mundo negro**, 2013. Disponível em: <https://mundonegro.inf.br/cresce-o-numero-de-professores-universitarios-negros/>. Acesso em: 06 nov. 2023.

SANTOS, Rafael Conceição dos; MACÊDO, Dinalva De Jesus Santana. Educação étnico-racial no currículo do curso de Pedagogia: uma perspectiva de formação “outra” ... *In: Anais do V Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares e VI (IN)FORMACCE*, 2021.

SANTOS, Tereza Josefa Cruz dos. Professores universitários negros: uma conquista e um desafio a permanecer na posição conquistada. *In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). Cor e Magistério*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói, RJ:EDUFF, 2006. p.165-192.

SILVA, Marcos Antonio Batista da. Racismo Institucional: pontos para reflexão. *Laplage em Revista*, Sorocaba, vol.3, n.1, jan. -abr. 2017, p.127-13, 2017.

SILVA, Marcos Antonio Batista da; ARAÚJO, Danielle Pereira de. Agora é nós por nós”: as políticas de ação afirmativa e a (re)organização política afro-indígena nas universidades. Editorial. *Revista Humanidades & Inovação*, Palmas, v.10, n.10, p.9-11, 2023.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Políticas Afirmativas. *In: SILVA, Paulo Vinicius Baptista da, RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de (Orgs.). Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte*. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018. p. 561-622.

SILVA, Valdirene Aparecida da. **Relações raciais e formação de professores: um olhar a partir do currículo do curso de Pedagogia da UFSC**. Trabalho de Conclusão de Curso -TCC (graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Santa Catarina- Florianópolis, 2016.

SOUSA, Elisabeth Fernandes de. **Lei 10.639 - Após 20 anos, história e combate ao racismo resiste no ambiente escolar**. 2023. Disponível em:
https://www.cnte.org.br/images/stories/revistas/cnte_revista_matria_2023_web.pdf. Acesso em: 06 nov. 2023.

SOUZA NETO, João Clemente, SILVA, Roberto; MOURA, Rogério (Orgs.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

SOUZA, Mário Luiz de; CARNEIRO, João Paulo. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: currículo, avaliação, educação e diversidade. *Rev. Exitus*, Santarém, v. 9, n. 5, p. 160-189, 2019.

TRINDADE, Luana. **“Fortalecendo os fios: a emergência dos coletivos de estudantes negros e negras em universidades da região sudeste”**. Tese de doutorado (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal de São Carlos - São Carlos, 2021.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando el pasado: el poder y la producción de la historia**. Granada: Editorial Comares, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Projeto Pedagógico de Curso. PPC-Curso de Licenciatura em Pedagogia, 2015**. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/08/PPC-atualizado-2014-2015.pdf>. Acesso em: 6 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Sistema Integrado de Gestão Acadêmica -SIGA.2008**. Disponível em: <https://www.siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/B137164D-92A4-F79F-3C28-DD379D8B0991.html>. Acesso em: 5 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Sistema Integrado de Gestão Acadêmica -SIGA. 2015**. Disponível em: <https://www.siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/8B78EE56-92A4-F799-25C3-0F7EAA7A469A.html>. Acesso em: 05 out. 2023.

VAN DIJK, Teun Adrianus. Critical Discourse Analysis. *In*: SCHIFFRIN, Deborah.; TANNEN, Deborah.; HAMILTON, Heidi. **The Handbook of Discourse Analysis**. Oxford: Blackwell Publishers, 2001.p. 352-371.

VAN DIJK, Teun Adrianus. Racismo e discurso na América Latina. *In*: VAN DIJK, Teun Adrianus (Org.). **Introdução**. São Paulo: Contexto, 2008. p .11-24.

NOTAS

ⁱ LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

ⁱⁱ A UFRJ é uma instituição de ensino, pesquisa e extensão, com sede na cidade do Rio de Janeiro, no Estado do Rio de Janeiro, criada pelo Decreto n.º 14.343/1920, com o nome de Universidade do Rio de Janeiro, reorganizada pela Lei n.º 452/1937, sob o nome de Universidade do Brasil, à qual foi outorgada autonomia pelo Decreto-lei n.º 8.393/1945, passando a denominar-se Universidade Federal do Rio de Janeiro pela Lei n.º 4.831/1965, atualmente constituída de acordo com o Plano de Reestruturação aprovado pelo Decreto n.º 60.455-A/1967. Estatuto da UFRJ, atualizado em 18 jun.2019. Resolução n.º 12, de 30 mai.2019.

ⁱⁱⁱ Na trilha de Cayetano Fernández, este artigo evita a referência ao povo Roma com o termo “cigano”. Para uma melhor compreensão sobre a temática, ver o estudo intitulado “O racismo contra os Roma e a agenda acadêmica branca: pontos cegos ocultos do sistema educacional”, de Cayetano Fernández, do ano de 2021.

^{iv} LEI Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

^v Parecer CNE/CP nº 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

^{vi} Utilizaremos E1, E2(estudantes) e R1, R2 (docentes) como denominações dos entrevistados.

^{vii} LEI Nº 14.723, de 13 de dezembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública.

^{viii} Instrução Normativa nº 23, de 25 de julho de 2023, diz sobre a aplicação da reserva de vagas para pessoas negras nos concursos públicos e processos seletivos para a contratação por tempo determinado no âmbito dos órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

^{ix} LEI N° 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

^x Cresce o número de professores universitários negros. Redação -9 de abril de 2023. Por Ivair Augusto Alves dos Santos. <https://mundonegro.inf.br/cresce-o-numero-de-professores-universitarios-negros/>

^{xi}<https://siga.ufrj.br/sira/temas/zire/frameConsultas.jsp?mainPage=/repositorio-curriculo/B137164D-92A4-F79F-3C28-DD379D8B0991.html>

^{xii} A pesquisa foi aprovada pela Plataforma Brasil/Comitê de Ética. Número do CAAE: 02024318.5.0000. 5582. Número do Parecer: 3412173.