



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,  
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS LATINO-  
AMERICANOS (PPGIELA)**

**EDUCAÇÃO AFROCENTRADA: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DO CURSO DE  
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL)**

**YNARA VICTORIA BORGES SOARES**

Foz do Iguaçu  
2025

**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,  
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS LATINO-  
AMERICANOS (PPG IELA)**

**EDUCAÇÃO AFROCENTRADA: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DO CURSO DE  
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL)**

**YNARA VICTORIA BORGES SOARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Estudos Latino-Americanos.

Orientadora: Profa. Dra. Angela Maria de Souza

Foz do Iguaçu  
2025

YNARA VICTORIA BORGES SOARES

**EDUCAÇÃO AFROCENTRADA: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DO CURSO DE  
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Estudos Latino-Americanos.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa Dra. Angela Maria de Souza  
UNILA

---

Prof. Dr. Marcos de Jesus Oliveira  
UNILA

---

Profa. Dra. Marleide Rodrigues da Silva Perrude  
UEL

Foz do Iguaçu, 20 de fevereiro de 2025

Catálogo elaborado pelo Setor de Tratamento da Informação  
Catálogo de Publicação na Fonte. UNILA - BIBLIOTECA LATINO-AMERICANA - CENTRAL

S676

Soares, Ynara Victoria Borges.

Educação afrocentrada: uma análise do currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) / Ynara Victoria Borges Soares. - Foz do Iguaçu, 2025.  
166 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos. Foz do Iguaçu - PR, 2025.

Orientadora: Angela Maria de Souza.

1. Currículo. 2. Decolonialidade. 3. Interdisciplinaridade na educação. 4. Lei 10.639/03. 5. Lei 11.645/08. 6. Raça, gênero e classe. I. Souza, Angela Maria de. II. Título.

CDU 37.043.2(81)

*As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar esta dignidade despedaçada.*

**Chimamanda Ngozi Adichie**

## RESUMO

A educação enquanto instrumento que articula saberes, conhecimentos e práticas é um movimento que faz parte do desenvolvimento de todo ser humano. Diante disso, os currículos integram o processo de educar que molda, conscientiza e prepara os sujeitos para a sociedade. Portanto, o presente trabalho analisou o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) a partir de um olhar interseccional, tendo como principal recorte raça, gênero, classe e educação. Os objetivos específicos buscaram analisar como a lógica do racismo estrutural, institucional e epistêmico estão introjetados na área da educação compreendendo como as políticas educacionais em especial as Leis 10.639/03 e 11.645/08 se constituem como resultados de uma política de movimentos sociais que buscam por uma educação cidadã para todas as pessoas. Por fim, analisou-se se o currículo do curso de Pedagogia possibilita a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no curso de Pedagogia. A pesquisa é de qualitativo, de natureza aplicada, interdisciplinar e utilizou enquanto métodos a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, a aplicação de um questionário estruturado com os coordenadores (as) e docentes (as) do curso de Pedagogia da (UEL) com questões abertas e de múltipla escolha e por fim o método de escriturização da escritora afro-brasileira Conceição Evaristo (2017), pois a escrita desta pesquisa são bagagens históricas que criam desconforto e abalam as teorias padronizadas cunhadas pela colonialidade e modernidade no âmbito educacional. Conclui-se que, a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no curso de Pedagogia vem sendo colocada em prática não somente pelo currículo que rege as disciplinas do curso, mas por meio de outras práticas pedagógicas desenvolvidas pelo NEAB – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Estadual de Londrina (UEL), projetos de ensino, pesquisa e extensão, estágio obrigatório, eventos, palestras e grupos de estudos no seio da instituição. Mesmo assim, o currículo do curso de Pedagogia da (UEL) apresenta escassez de autores (as) negros (as) na composição de sua matriz curricular, o que acaba afetando a formação de todos os estudantes e tão pouco possui uma disciplina específica que trabalhe a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no curso de pedagogia.

**Palavras-chave:** Currículo. Decolonialidade. Interdisciplinar. Leis 10.639/03 e 11.645/08. Raça, gênero e classe.

## ABSTRACT

Education as an instrument that articulates knowledge, knowledge and practices is a movement that is part of the development of every human being. Therefore, curricula are part of the education process that shapes, raises awareness and prepares individuals for society. Therefore, the present work analyzed the curriculum of the Pedagogy course at the State University of Londrina (UEL) from an intersectional perspective, with race, gender, class and education as its main focus. The specific objectives sought to analyze how the logic of structural, institutional and epistemic racism are introjected into the area of education, understanding how educational policies, especially Laws 10,639/03 and 11,645/08, are constituted as results of a policy of social movements that seek citizenship education for all people. Finally, it was analyzed whether the curriculum of the Pedagogy course enables the implementation of Laws 10.639/03 and 11.645/08 in the Pedagogy course. The research is of a qualitative nature, of an applied, interdisciplinary nature and used as methods bibliographical research, documentary research, the application of a structured questionnaire with the coordinators and teachers of the Pedagogy course at (UEL) with questions open and multiple choice and finally the writing method of the Afro-Brazilian writer Conceição Evaristo (2017), as the writing of this research is historical baggage that creates discomfort and shakes standardized theories coined by coloniality and modernity in the educational sphere. It is concluded that the implementation of Laws 10.639/03 and 11.645/08 in the Pedagogy course has been put into practice not only by the curriculum that governs the course subjects, but through other pedagogical practices developed by NEAB – Center for Afro-Brazilian Studies of the State University of Londrina (UEL), teaching, research and extension projects, mandatory internship, events, lectures and study groups within the institution. Even so, the curriculum of the Pedagogy course at (UEL) has a shortage of black authors in the composition of its curricular matrix, which ends up affecting the training of all students and does not have a specific discipline that works on the implementation of Laws 10.639/03 and 11.645/08 in the pedagogy course.

**Key words:** Curriculum. Decoloniality. Interdisciplinary. Laws 10.639/03 and 11.645/08. Race, gender and class.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEX	Atividades Acadêmicas de Extensão
CECA	Centro de Educação, Comunicação e Artes
DCN	Diretrizes Nacionais Curriculares
FNB	Frente Negra Brasileira
ILAACH	Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História
LAI	Laboratório dos Anos Iniciais
MNU	Movimento Negro Unificado
MSN	Movimento Social de Negritude
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
ODS	Objetivo Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PPC	Projeto Político de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEX	Pró-reitoria de Extensão
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
RP	Residência Pedagógica
SME	Secretária Municipal de Educação
TEN	Teatro Experimental do Negro
UC	Universidade de Coimbra
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO PESSOAL .....</b>	<b>10</b>
<b>2. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>24</b>
2.2 METODOLOGIA .....	34
<b>CAPÍTULO 1: RACISMO E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>39</b>
1.1 <i>As leis 10.639/03 e 11.645/08 e os movimentos que as possibilitaram .....</i>	<i>57</i>
<b>CAPÍTULO 2: POPULAÇÃO NEGRA E EDUCAÇÃO: NEGAÇÃO E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>70</b>
2.1 MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO: UMA QUESTÃO DE COR .....	82
<b>CAPÍTULO 3: PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA (PPC) .....</b>	<b>92</b>
3.1 MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA .....	97
3.1.1 Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão.....	121
3.1.1.1 <i>Estágio Obrigatório .....</i>	<i>130</i>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO NEAB.....</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DOCENTE .....</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO .....</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO COLEGIADO DE PEDAGOGIA .....</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>165</b>

## 1 APRESENTAÇÃO PESSOAL

Nas vastas experiências que fui adquirindo ao longo da vida, precisei aprender a ser mulher de grandes responsabilidades desde pequena, sem o meu consentimento. Uma época em que bravura era saber se virar e sobreviver pelos becos da vida. Há quem diga que todo ser humano é sujeito de direitos, mas não é bem assim. Me parece que o direito é conquistado.

O não (com)sentimento à flor da pele é uma expressão que apresenta algumas nuances da minha história marcada por momentos, desafios, sentidos e vivências. A flor da pele é porque toca, transparece semblante, transcende o corpo, desvela descobertas, exhibe o real, mas perpassa o imaginário. Faz sentir o que é possível. Nos entraves da existência, seja ela plena ou inacabada, a menina precisou apaziguar suas dores sozinha. Em meu entorno a força, a resistência e por vezes a solidão me acompanhavam. Essas companhias me foram boas, todas residiam em meu caminho para frutificar, fortalecer e florescer, apesar dos destroços espalhados em seu ser.

Recordações de quando eu ouvia as pessoas cochicharem umas às outras e me dizerem: “garota, quando você crescer terá que fazer muitas coisas de gente grande” foi um marco em minha vida. Eu pensava: “mas já não faço? Vou à escola sozinha, fico em casa comigo mesma, cuido da minha irmã, arrumo minha casa”. Gente grande faz isso, não faz?

O não (com)sentimento em minha vida atravessou diversas dimensões: a do corpo quando fui violada em minha própria morada. A dimensão da consciência e da memória, quando me contaram uma história que não me pertencia e colonizaram meus pensamentos e saberes. A dimensão dos direitos que dizem que todo ser humano tem, mas no meu caso foi preciso lutar grandes batalhas para conquistá-los. A dimensão do direito de ser criança e usufruir de uma infância plena com acesso à educação de qualidade, do brincar, possuir alimentação saudável e a dignidade de existir.

A dimensão do direito de ser quem realmente eu sou e por meio da minha beleza, que não é exótica, com meu tom de pele escuro exalando melanina, meu cabelo crespo que fala por si só e minhas características únicas que só eu tenho e que me tornam especial. A dimensão do poder de fala, da audácia, do empoderamento e da escuta que em muitos momentos ofereceram-me acolhimento e afetividade.

Durante longos anos me disseram como deveriam ser as coisas e o que eu teria que fazer para sobreviver diante do modelo opressor instaurado na sociedade, ou seja, me encaixar em padrões vistos como promissores. Era totalmente uma vida regrada por alheios. Dimensões opacas, negligenciadas, infringidas. Até um momento, nada era sobre mim, tudo era sobre o outro.

O despertar para mim se deu no seio da universidade, dentro dos movimentos sociais, pela oportunidade da partilha, do afeto, no contato com outras mulheres negras, na difusão da negritude tecendo laços e trilhando histórias. Belas narrativas surgiram em minha essência por meio do (com)sentimento de minhas vivências e experiências. Precisei entender que era preciso curar para amar e amar para curar. Desatando os nós e tecendo novos caminhos.

A menina que se deparou com o furacão da vida foi impulsionada a se ressignificar. As conquistas desbravadas, as aventuras trilhadas, o mundo todo de ponta cabeça. Percebi que minha ótica estava direcionada para o outro lado. O lado da não potência. Quando passei a conhecer esta potência que correu ao meu encontro não quis mais largar. Igual quando subia no pé de manga e não pretendia mais descer, era o dia todo! Sentindo os sabores, construindo amores, se deleitando no simples. Tudo (com)sentimento à flor da pele. A menina se reconheceu, não apenas se encontrou, se reconectou.

Sentia em minha essência a constância das mudanças, a nova interface, as nuances do desconhecido. Fui compreendendo a cultura que me rodeava, o sistema que eu burlava e me adaptando ao meu novo EU. Tudo (com)sentimento aflorado, aclamado, defumado. Me libertei e meu corpo e mente fizeram jus ao meu propósito de menina mulher na trilha pela existência. Re(existir) para ser.

O lugar deste trabalho será de permitir novas reflexões acerca do que ainda está estigmatizado: A presença de mulheres negras no ensino superior e suas epistemologias afrocentradas. Essa pesquisa diz muito a respeito do meu ser, das minhas experiências acadêmicas e neste trabalho utilizarei da minha enunciação enquanto pesquisadora negra para evidenciar a importância de se ampliar as percepções sobre representações concretas de algumas vivências que refletem as suas pluralidades, a realidade da existência entre mundos de sujeitos, sociedades e espaços.

O ângulo adotado por este estudo resgata as raízes da construção do conceito de raça, gênero e classe sob o olhar da perspectiva interseccional. Infelizmente, para

a realização da construção de um arcabouço teórico sistematizado, comprovado e validado, terei que revisitar minhas dores e perpassar por feridas ainda não cicatrizadas, pela consciência e memória que a mim foram constituídas ao longo do tempo por meio da colonialidade do poder e do racismo estrutural.

A minha formação humana ao longo da vida me fez refletir sobre quem eu sou e qual a construção de educação que me foi oferecida nos espaços educacionais em que me fiz presente, em alguns momentos conscientemente, em outros apenas fisicamente, quase nunca de maneira integral, pois muitas das vezes não conseguia me encaixar devido ao racismo estrutural, epistemológico e a falta de pedagogias negras. Faço das palavras de Aparecida Sueli Carneiro (2005) as minhas:

Posteriormente, as ciências, benditas sejam, encontrariam a explicação científica para os meus males, decretando a minha inferioridade natural em relação aos outros humanos, constatada pela medição de meu cérebro certificadamente incapaz para a atividade intelectual; pela avaliação de minhas produções culturais perceberam a minha insuficiente capacidade de autogoverno, e autodeterminação; notaram a ausência, nas sociedades das quais sou originária, de formas de organização social reconhecíveis como tal; identificaram minha ignorância cujo atestado é a inexistência de escrita para registrar os meus feitos (sendo esses hoje desconhecidos para mim como para ti) e revelaram meu estágio primitivo pelos fetiches que adoro que não alcançam o sentido da verdadeira religião. (p. 20).

Este estudo surgiu diante de uma inquietação minha ainda no processo de conclusão do curso de Pedagogia na (UEL) em meados dos anos de 2018 dentro de uma sala de aula envolto de estudantes e docentes na qual algumas bibliografias utilizadas nas disciplinas de História da Educação e Psicologia como por exemplo Paulo Freire, Dermeval Saviani, Michel Foucault, Carlos Rodrigues Brandão, João Luiz Gasparin, Vigotski, Maria Lucia Spedo Hilsdorf, Jean Rousseau dentre outros escritores, me fizeram questionar o meu não lugar e a “não participação da população negra na história do Brasil e composição da cultura brasileira”.

Os estudos centralizados em pensadores brancos europeus e latino-americanos e suas teorias permeavam o ambiente acadêmico e circulava a ideia de uma vertente universal e propositalmente hegemônica direcionada para os estudos na área da educação. Por mais que as disciplinas na UC e UEL elencassem em sua matriz curricular alguns pensadores latino-americanos, a presença de autores (as) negros (as) foi escassa delimitando outras possibilidades de ver o mundo e de se ter contato com teorias afrocentradas e outros saberes emancipatórios.

Portanto, nesta pesquisa, me colocarei enquanto autora, produtora de conhecimento e parte desta pesquisa, pois os escritos aqui referidos são fragmentos da minha trajetória educacional e que visam contribuir com a discussão deste trabalho. Neste relato de experiência, compartilharei algumas experiências educacionais vivenciadas no curso de Ciências da Educação na Universidade de Coimbra (UC) e no curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina (UEL) enquanto ato simbólico e prático de costurar a pesquisa como um todo, pois os fragmentos deste relato dão vida a constituição desta pesquisa em forma de indagações e possíveis caminhos. Importante destacar que

Ao analisarmos as vivências e as experiências que nos fazem quem somos e nos mostram o quê, como e onde podemos ressignificá-las, nos deparamos com uma bagagem de histórias que fortalecem e reconfiguram esse percurso de modificação de ideias, perspectivas, posicionamentos e argumentos, em relação à existência e resistência do povo preto (Hilário, Santos, 2021, p. 1611).

A escrivência de Conceição Evaristo (2017) oportunizará sentido às histórias enunciadas neste trabalho, bem como compreender que este método é um ato político que por meio da grafia a construção de uma cadeia de sentidos. “Nossa escrivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada” (Evaristo, 2020, p. 33”.

Compreenderemos que a interseccionalidade busca perceber como a interação entre os diferentes sistemas de opressão atravessam e impactam mulheres negras, neste caso, eu Ynara, me colocarei nesses cruzamentos interseccionais e educacionais, pois compreendo que pesquisa se faz interligando teoria, prática e experiências. Utilizaremos a autora Lélia Gonzalez (2022) para nos conduzir acerca da temática de interseccionalidade e enfatizamos a necessidade de evidenciar autores(as) que antes de nós já se debruçaram em temáticas acerca do povo preto. Hilário e Santos (2021) afirma que

Memórias são muito mais do que simples histórias contadas para entreter, elas são carregadas de sabedoria, dor, experiência, de significados e sentidos que tendem a despertar naqueles que as escutem o interesse no aprofundamento do reconhecimento de sua existência (p. 1611).

“Como consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber. É por aí que o discurso ideológico se faz presente” (Gonzalez, 2020, p. 70). Neste sentido, a consciência

traduzida para a realidade dos sujeitos em condição de alienação pode ser compreendida como a dialética dos conhecimentos entre dominador e dominado e a contradição desses saberes, pois é a partir daí que o pensamento eurocêntrico exerce hegemonia acerca de determinada cultura apagando histórias.

Lélia Gonzalez (2020) considera a memória “como o não saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção” (2020, p.17). Se nossa memória foi roubada, exprimida e moldada a caber na consciência do outro, como é possível ressignificar ou até mesmo obter lembranças do que nunca foi nosso? Este é um desafio para nós enquanto mulheres pretas dentro das academias, pois o ponto de partida não deveria se iniciar pela dor.

A consciência expressa pela autora como lugar de alienação nos transmite a mensagem de que a consciência guia nossos pensamentos, assim como nossas ações são guiadas por meio da memória, ou seja, a memória nos proporciona um caminho pautado na imaginação, um lugar de figuras e simbolismos. Assim, é possível relacioná-la com a consciência que está no campo do pensamento, da criticidade e da reflexão (Gonzalez, 2020).

Partindo de algumas memórias incumbidas de consciência, em Coimbra, cursando Ciências da Educação, tive alguns embates que me desafiaram a não cair nas estimativas cruéis e definidas do pensamento que já se tinha em Portugal enquanto pessoas imigrantes, inclusive mulheres negras. Me deparei várias vezes sendo abordada nas avenidas e ruas por homens brancos portugueses perguntando qual o valor para me relacionar com eles. Em outros momentos, a desconfiança que eu estudava na Universidade de Coimbra (UC), instituição renomada e a mais antiga de Portugal frequentada pela elite branca, era motivo de presunção.

Na segunda semana de adaptação no país, precisei começar a busca por empregos pois minha família não tinha condições de me manter durante o período do intercâmbio. Antes de viajar, eu e minha família fizemos vaquinha online, vendemos objetos de casa, minha mãe com o acerto do trabalho doméstico dela investiu na troca de reais por euros e juntas, trabalhamos muito durante as madrugadas de garçonne, servindo a branquitude nos grandes salões burgueses. A patroa da minha avó me presenteou com a passagem aérea de ida em reconhecimento à neta da empregada doméstica que trabalhava há mais de trinta anos na casa.

De todas as vagas que me candidatei em Portugal, desde as áreas administrativas até às vagas educacionais, não obtive êxito, mesmo que o meu currículo tivesse todos os requisitos necessários em conjunto com as minhas experiências profissionais. A primeira entrevista que pleiteei para a vaga de limpeza em uma casa foi automática: quando você pode vir? Eu pago 4 euros por hora. Precisei aceitar, pois o dinheiro guardado só daria para mais uma compra no mercado. Enquanto eu ganhava 4 euros por hora e trabalhava de 6 a 8 horas por dia, as mulheres brancas ganhavam 8 euros por hora, trabalhando 4 horas por dia.

De fato, a modernização, a industrialização e o processo de desenvolvimento em prol do neoliberalismo fazem com que o mercado de trabalho vá se moldando às novas necessidades da sociedade que se tornam atuais e emergentes. Mas no meu caso, não conseguir uma vaga de emprego em um escritório ou no atendimento ao público se deu pela reafirmação da discriminação racial por parte das pessoas brancas e instituições que estavam promovendo as vagas de emprego e sobretudo realizando os processos seletivos, pois o contato com o público exige “educação” e “boa aparência” (Gonzalez, 2020, p. 41). Para limpar uma casa, eu não precisei “desses requisitos”. Lélia Gonzalez (2020) dirá que o trabalho braçal se tornou o “lugar natural” da mulher negra na sociedade.

A autora ainda ressalta que “o racismo enquanto articulação ideológica e conjunto de práticas (Gonzalez, 2020, p. 35)” age de maneira eficaz estruturalmente na medida em que estabelece uma divisão racial do trabalho por meio da estratificação social, ferramenta esta que categoriza indivíduos em diferentes grupos sociais. A super exploração da mulher negra gera privilégios para mulheres brancas, como por exemplo, “vantagem competitiva no preenchimento das posições que, na estrutura de classes, implicam nas recompensas materiais e simbólicas mais desejadas” (Gonzalez, 2020, p. 35).

Neste processo, precisei estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Em minha grade curricular eu estava matriculada em cinco disciplinas, que aconteciam nos períodos matutino e vespertino todos os dias da semana. Iniciei o ano letivo que começa em setembro, cursando: 1) Teorias e Dinâmicas Educacionais Contemporâneas 2) Psicologia das Aprendizagens, 3) Metodologias da Investigação em Educação II, 4) Teoria e Desenvolvimento Curricular e 5) Avaliação Educacional.

Com muito sofrimento emocional, precisei abrir mão e desistir de três disciplinas do curso de Ciências da Educação na UC, pois eu precisava enquanto forma de

sobrevivência dividir o meu tempo entre limpezas diárias, as presenças nas aulas da Universidade de Coimbra e a realização das disciplinas do curso de Pedagogia na UEL, pois não era possível trancar as disciplinas do currículo no Brasil e dar continuidade no retorno do intercâmbio. Durante o dia, eu trabalhava realizando limpezas em casas diferentes, participava das aulas na UC e no período da noite produzia as tarefas das disciplinas da UEL.

Meu primeiro dia de aula na Universidade de Coimbra foi marcado por olhares disfarçados de questionamentos. Na sala de aula, haviam 60 estudantes. 58 mulheres brancas, 1 homem branco e eu, mulher preta. No decorrer das disciplinas, me juntei com um grupo para realizar um trabalho e ouvi de uma estudante branca: deixa que essa parte fazemos, conhecemos mais sobre o assunto. No final, o grupo não me deixou contribuir com meus saberes e finalizaram o trabalho sem mim. As estudantes do curso tinham carros, as que não tinham os pais buscavam na frente da instituição. Elas se alimentavam nos restaurantes universitários pagos, andavam com as unhas feitas, de botas e casacos de couro, frequentavam as festas mais badaladas na cidade e não precisavam trabalhar.

E eu? levava marmitta para a universidade, porque o preço das refeições nos restaurantes universitários era exorbitante, fazer as unhas era caro e mesmo se eu fizesse saíria com os produtos químicos que eu utilizava todos os dias de segunda a segunda para limpar os banheiros das casas, nas festas badaladas não haviam a presença de negros, os convites eram restritos e eu, precisava conciliar as limpezas diárias com os estudos. Todos os acontecimentos acerca das minhas vivências em Portugal orbitam em torno de uma mesma questão: desigualdade de gênero, racismo estrutural, institucional e epistêmico.

O sistema educacional é usado como aparelhamento de controle nessa estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro - elementar, secundário, universitário - o elemento das matérias ensinadas [...] constitui um ritual de formalidade e ostentação da Europa e, mais recentemente, dos Estados Unidos (Gonzalez, 2020, p. 39).

O lugar de não ser para mim foi notável, visível e doloroso em alguns lugares e situações. Claro, me virei da forma que pude, com as possibilidades do momento e não passei fome, não contribui para as estatísticas turvas que muitos depositaram em mim: veio para se prostituir ou precisa de uma oportunidade para isso? Concluí meus estudos com êxito apesar dos desafios, fui notada por professores excelentes,

participei das aulas, obtive boas notas, trabalhei honestamente, fui reconhecida em público, fiz estágios em escolas portuguesas, participei de projetos de extensão, construí amizades em que pude me aquilombar, com o dinheiro das limpezas diárias, visitei a Universidade de Salamanca na Espanha, A Torre Eiffel em Paris, a maior roda gigante do mundo localizada em Londres. Ou seja, eu sobrevivi.

Na visão do neoliberalismo, a meritocracia foi essencial para minha ascensão no campo da educação. “Sozinha, com muito esforço, dedicação, disciplina, perseverança e competitividade” eu pude realizar os meus sonhos. Mas na verdade, eu burlei o sistema o tempo todo, combatendo todos os tipos de racismo resistindo a eles, por meio da desordem, rebeldia e desobediência epistemológica, comportamental e emocional, ocupando lugares de poder e privilégio.

Nas palavras de Lélia Gonzalez (2020) “se o negro não ascendeu socialmente e não participa efetivamente nos processos políticos, sociais, econômicos e culturais, o único culpado é ele mesmo” (p. 38). Isto é, “dadas as suas características de “preguiça”, “irresponsabilidade”, “alcoolismo”, “infantilidade”, etc. ele só pode desempenhar, naturalmente, os papéis inferiores” (Gonzalez, 2020, p 38).

Isso porque após a abolição da escravidão em 1888 no Brasil, os negros libertos passaram a receber olhares opressores da sociedade, pois em meio a “liberdade” não tinham nada: moradia, alimentação, estrutura psicológica para serem inseridos e recebidos pela sociedade, essa mesma que os escravizou. Ou seja, a depreciação da população negra surge de maneira indolente, pois se o negro não conseguia emprego para sobreviver é porque se tinha preguiça, se não possuía estudos é porque não se tinha capacidade e não poderia ocupar o mesmo lugar em que os filhos de seus antigos donos estavam. Toda esta problemática é gerida e mantida pela própria população branca que teve participação ativa e fundamental para que a população negra fosse marginalizada pelos becos da sociedade brasileira.

Na disciplina de “Teoria e Desenvolvimento Curricular” cursada por mim na (UC) a presença significativa de autores (as) europeus, norte-americanos e ingleses foi notável, tendo como exemplo: António Carrilho Ribeiro, Maria Helena Damião, D. Flinders, Thornton, Kelley, Mayer, R., Alexander, P., José Augusto Pacheco e Syomwene, A. Nesta Matriz Curricular há um autor brasileiro, sendo ele Tomaz Tadeu da Silva.

Por se tratar de currículo e a disciplina trabalhar em seu conteúdo concepções de educação, currículo escolar, elementos políticos, sociais, educacionais, filosóficos,

epistemológicos, profissionais e de aprendizagem, seria importante oportunizar aos estudantes outras vertentes e conhecimentos advindos de pensadores negros (as) e indígenas, até porque esses sujeitos que se formarão estarão atuando em sociedade e tendo como base um conhecimento restrito, de fato este dificultará o dinamismo, diversidade e prática desses estudantes em formação inicial diferentes contextos da sociedade.

A análise curricular da disciplina de “Teoria e Desenvolvimento Curricular” foi puramente pautada em princípios e ideias centralizadas nas epistemologias do Norte. Ao final da disciplina, os estudantes deveriam estar aptos a dominar os conhecimentos perpassados durante as aulas com base nas epistemologias e referências bibliográficas disponibilizadas na matriz curricular, tais como:

Adquirir conhecimento. Integrar conhecimento em esquemas prévios de pensamento. Recuperar corretamente conhecimento pretendido. Compreender conhecimento. Relacionar aspetos do conhecimento (novo e prévio). (Re)organizar o conhecimento e atribuir-lhe um sentido/significado. Analisar questões/documentos/situações particulares com base em conhecimento. Decompor essas questões/documentos/situações em partes principais. Discutir essas partes à luz de conhecimento considerado pertinente Conferir um sentido a essas questões/documentos/situações com vista a conseguir sínteses orientadoras. Aplicar conhecimentos em circunstâncias concretar. Usar produtos de análises e sínteses para emitir uma opinião e/ou realizar uma tarefa específica. Verificar a adequação/correção da opinião emitida e/ou da tarefa específica. Valorizar o conhecimento. Atribuir valor ao conhecimento. Envolver-se na apropriação de conhecimento (Universidade de Coimbra, 2025).

Já a disciplina de “Metodologia da Investigação em Educação II” trouxe enquanto arcabouço teórico os autores (as): Amado, J., Bogdan, R., Biklen, S., Creswell, J., Poth, C., enzin, N. K., Lincoln, Y. S., Schwandt, T. A., Vieira, C. C. e Yin. Uma disciplina com aulas mais práticas englobando estruturas, observações, investigações e técnicas. Aproximando o programa da disciplina com a discussão apresentada, nota-se que os autores (as) distribuídos na matriz curricular comungam a partir de uma perspectiva da investigação qualitativa sendo autores (as) europeus, americanos e ingleses.

Por fim, disciplina de “Teorias e Dinâmicas Educacionais Contemporâneas” contemplava em sua bibliográfica obrigatória os seguintes autores (as): Bertrand, Y, Bidarra, G., Gomes, J. F., Sans Lobo, Vaz-Rebelo, P., Fernandes, P., Morgado, J., Monteiro, A., Otero, J. A ementa apresenta a autora brasileira Carlota Josefina Malta

Cardozo dos Reis Boto e o autor brasileiro António Gomes Ferreira. R. K. O programa da disciplina foi distribuído em sessões, sendo elas:

I Sociedade, educação, pedagogia, modernidade, desenvolvimento económico, científico e tecnológico. Ideologias e educação. A instituição do sistema de ensino. A escola tradicional. II - O movimento da Escola Nova. Realismo, naturalismo, intuição sensível. Infância e os contributos da pedagogia, psicologia, pedagogia. As origens e princípios da Escola Nova. Diversidade de métodos e de técnicas pedagógicas. III - Concepções Pedagógicas Contemporâneas e alguns pressupostos orientadores. Teorias antiautoritárias. Propostas socialistas. Teorias personalistas. Teorias construtivistas e interacionistas. Teorias sociais e críticas. IV - O processo da escolarização: dinâmicas políticas, sociais e institucionais. Ação educativa, atores e agentes. Escola, família e comunidade educativa. V - Tempos e lógicas de educação formal e não-formal. Educação ao longo da vida e desenvolvimento pessoal e profissional. Cidade educadora e desenvolvimento local sustentável. (Universidade de Coimbra, 2025).

Me parece que a população negra “nada contribuiu com os processos educacionais, tecnológicos e históricos da sociedade”. Além de não serem mencionados fatos históricos nas disciplinas a fim de cooperar com a construção de novos conhecimentos, também há de se questionar os conceitos de modernidade que a disciplina traz e sobretudo a concepção de tecnologia e desenvolvimento pessoal e profissional, pois todos esses temas já faziam parte em diversas civilizações espalhadas pelo mundo.

A minha realidade, experiências e vivências de vida, profissionais e acadêmicas não foram contempladas, pensadas, exemplificadas e tão pouco minhas necessidades práticas e intelectuais atendidas, pois eu carregava comigo o anseio de experienciar outras possibilidades que dentro da (UEL) e (UC) por meio das disciplinas lecionadas não tiveram espaço para serem refletidas tendo como parâmetro as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Discussão que se faz indispensável no campo da educação e na formação de todos os estudantes.

Foi neste momento que me descobri “mulher preta”. Eu já sabia que eu era “diferente” aos olhos dos outros, mas não entendia o “porquê”. A minha consciência começou a ser reescrita por meio da minha realidade e os impactos sociais que me assombravam começaram a me oferecer respostas para um problema que não era meu: o racismo estrutural, institucional e epistêmico. Portanto,

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a

experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades. (Souza, 1983 p. 17-18).

Derivou-se então a urgência de enfrentar este desafio acadêmico no sentido de compreender a relação entre educação, raça, gênero, classe, movimento negro, racismo estrutural, ciência, currículo e interseccionalidade. Tais temas serão importantes para apresentar possíveis caminhos acerca deste trabalho, tendo como parâmetro a identificação de novas possibilidades no movimento de criação e elaboração de diferentes saberes nos estudos da área da educação e suas diversas performances. Trindade (2008) afirma que

Uma época de crise configura-se como uma época de rupturas e questionamentos. Um tempo no qual somos convidados a pensar em outras possibilidades, rever antigos conceitos e concepções com um olhar que acolha múltiplas perspectivas e rejeite as explicações únicas ou as verdades universais que nortearam nosso entendimento (p. 69).

Quando retornei ao Brasil em fevereiro de 2020, a pandemia na Europa já estava se generalizando e no Brasil se iniciava a veiculação da infecção respiratória da COVID-19. As aulas na Universidade Estadual de Londrina foram canceladas e ficamos 6 meses sem estudar, pois, foi necessário mapear a situação e traçar outras estratégias para o novo modelo de educação implementado pela UEL, que passou do presencial para o remoto.

Com as aulas sendo ministradas de maneira remota, percebia-se a dificuldade das estudantes mulheres, grupo predominante do curso de Pedagogia a participarem das aulas, principalmente as mães solas que precisavam cuidar de seus filhos, cozinhar ou até mesmo trabalhar no período noturno, momento em que as aulas aconteciam. Em relação às estudantes negras, houveram muitas desistências devido à baixa projeção do futuro, questões relacionadas ao trabalho, acesso à internet, demandas familiares e de sobrevivência.

A universidade tornou-se um espaço que em dado momento passou a não se encaixar mais na realidade das estudantes racializadas. Derivou-se um período limitante visto que o momento atual trazia marcos divisórios para as possibilidades de permanência na academia e no processo de aprendizagem de mulheres negras. Foi possível observar com o retorno das aulas presenciais em fevereiro de 2022 o impacto da desistência dessas estudantes negras devido a inúmeros fatores. “A sociedade espera que as mulheres negras sejam autossuficientes e cuidadoras, e especialmente

em ambientes universitários espera-se que a resiliência esteja sempre presente” (Barros et al, p. 8).

De 40 alunos (as) na sala de aula no período noturno, tínhamos eu Ynara e mais uma estudante negra. No período matutino, era imperceptível a presença de mulheres racializadas, pois a realidade da classe social que frequentava as aulas do curso de Pedagogia na UEL no período matutino era totalmente reversa a classe do período noturno que precisava trabalhar em tempo integral.

Perguntei-me inteiramente ao longo da minha formação: Como as mulheres negras podem oferecer suporte para responder às inquietações educacionais? Qual a necessidade de pensar a mulher negra enquanto formuladora de bases epistemológicas? Os currículos dos cursos de Pedagogia (UEL) e Ciências da Educação (UC) dialogam de forma interseccional com a realidade de mulheres negras? Todavia, para o enfrentamento desta problemática, são necessários uma força tarefa e o envolvimento de um coletivo reconhecendo que o racismo é e sempre foi um problema social.

Uma outra questão que me trazia desconforto foi a precariedade da presença de docentes negros (as) na universidade e este assunto tem muitos dilemas, desde a quantidade de vagas disponibilizadas nos concursos públicos até a formação de nível superior exigida que em sua maior parte requer doutorado, isto é, quanto maior o grau de escolaridade, mais a população negra vai se afastando dos índices e de melhores oportunidades no mercado de trabalho.

Quando trago essa realidade vivenciada por mim enquanto mulher negra no período da pandemia dentro da academia, coloco a reflexão a dificuldade das mulheres em permanecerem na universidade e concluírem seus estudos, mas sobretudo, dos empecilhos que mulheres racializadas carregam a mais do que mulheres brancas, do peso que recai sobre este grupo subalternizado e do impacto que isso tem na vida dessas pessoas e na comunidade negra. A interseccionalidade precisa ser um mecanismo que desdobra, desmantela, causa rachaduras na forma como olhamos para as questões de raça, gênero e classe e a presença de mulheres nos cursos de graduação, pois

As violências sofridas pela mulher preta modificam sua maneira de encarar as adversidades dentro do contexto educacional, dessa forma estas procuram as mais diversas formas para o enfrentamento dessas violências supracitadas que atravessam seu percurso (Barros et al, p. 9).

Quando me olho, constato que sou uma parcela da exceção de mulheres negras que conseguem concluir o ensino superior, realizar intercâmbio internacional e ingressar em um mestrado. Realidade esta que aos olhos da modernidade e colonialidade é bancada pelo discurso da meritocracia. Percebo que o cenário em que eu estava inserida mediante minha formação acadêmica inicial nessas duas universidades não me poupou esforços para provar o meu valor. Por isso, ressalta-se a importância dos movimentos sociais e negro dentro das universidades, pois mulheres negras utilizam desses movimentos não apenas enquanto subsidio de reeducação, mas

Para lutar contra as violências sofridas dentro das instituições educacionais, onde refletem sobre como essa sociedade interpreta seus corpos, sua raça, gênero e sexualidade. Assim sendo, a partir dessas atividades e discussões nesses movimentos políticos e sociais as mulheres negras procuram formas de enfrentar tais violências, sejam elas através de ações realizadas pelas instituições ou mesmo a criação e avaliação de políticas públicas (Gonzalez, 2020, p.8).

Nas experiências aqui compartilhadas, percebe-se majoritariamente a presença de mulheres brancas ocupando espaços de privilégios, obtendo melhores oportunidades de empregos, condições de vida e existência, validação de saberes tanto pela universidade quanto pela sociedade, melhores condições de recursos materiais e financeiros e moderados esforços de sobrevivência. Esses privilégios se estendem até a formação e conclusão de cursos de graduação nas universidades. Como afirma González (2020) os privilégios da branquitude recaem sobre os esforços e violências de grupos subalternizados.

O patamar que a mulher negra se encontra na sociedade é avulso ao lugar da mulher branca. Nada se compara a corrida entre esses dois grupos, pois haverá sempre um obstáculo para parar a mulher negra. A pista de corrida é sempre mais escorregadia para esta população. No decorrer da vida, muitas vezes mulheres negras deixam de habitar este plano terrestre apenas com narrativas oníricas de viver uma existência de direitos, oportunidades, qualidade de vida e reconhecimento. Akotirene (2022) afirma que

Mulheres negras infiltradas na academia, engajadas em desfazerem rotas hegemônicas da teoria feminista e maternarem a-feto, de si, em prol de quem sangra, porque o racismo estruturado pelo colonialismo moderno insiste em dar carga pesada as mulheres negras e homens negros (p. 23).

Portanto, discorrer acerca das dificuldades da mulher negra na ascensão em sociedade e dentro das universidades requer abrir os olhos para uma realidade que é dura e inegável de não se perceber. Há uma invisibilização quanto ao sofrimento da mulher preta nos espaços educacionais e pouco se discute acerca de seu percurso educativo e os entraves que poderiam ser resolvidos dentro da educação superior por meio de políticas públicas, formações continuadas, palestras, inserção de disciplinas que abordem a temática das relações étnico raciais, o ensino da história e cultura afro-brasileira e o letramento racial alcançando a todos os estudantes.

É certo de que “a mulher preta possui seu percurso educacional marcado por violências e que muitas vezes tais vítimas se distanciam do meio educacional devido a essas agressões” (Barros et al, p. 10). “No entanto, há também aquelas que desenvolvem estratégias de resistência e persistem nesse caminho” (Barros et al, 2024, p. 10). Raça, gênero e classe de forma entrelaçadas “forjam hierarquias que organizam a vida social” (Pereira, 2021, p. 449).

Falar acerca do conceito de interseccionalidade é também capturar aspectos específicos que demarcam corpos e mentes. No caso deste trabalho, relacionamos a interseccionalidade enquanto instrumento político para evidenciar a escassez da presença de cientistas negras nas Matrizes Curriculares do curso de Pedagogia analisadas e sobretudo, a quantidade de docentes que compõe o curso de Pedagogia que em sua maioria são mulheres brancas. O conceito de interseccionalidade nos faz compreender que as lutas são múltiplas e dentro da sociedade uma pessoa pode sofrer uma, duas, três ou mais discriminações simultaneamente.

Portanto, levando em consideração que o Brasil é um país racista estruturalmente, o cruzamento das relações de poder, raça, gênero, classe, sexualidade, cishetero patriarcado, machismo, nacionalidade, racismo e capitalismo causam opressões específicas em mulheres negras interferindo em sua representatividade, inserção em espaços de poder e sobretudo, na visibilidade deste grupo dentro das universidades de ensino superior. Isso acontece porque a mulher negra acaba sendo acometida a diversas violências ao mesmo tempo, pois raça e gênero não se desvinculam. O que colocamos em questão é que a interseccionalidade não é uma soma de opressões e sim o cruzamento delas.

## 2 Introdução

Sabe-se, que por meio do sistema escravocrata iniciado no período colonial no Brasil em meados do século XVI, a população negra transportada à força do Continente africano compôs em sua grande maioria suas diásporas na América-Latina e Caribe para realizar trabalho escravo sob a pena da desumanização. Neste processo, o direito à educação e suas manifestações epistêmicas tradicionais foram negadas gerando um fenômeno de epistemicídio intelectual deste grupo que se tornou marginalizado e excluído das possibilidades de pensar a partir de si e de sua realidade por séculos e que, permanecem na atualidade marcados pelos grandes índices de desigualdades raciais e sociais.

A colonialidade consolidou o mito do sujeito universal que explora, mata, saqueia, estupra, escraviza e silencia pessoas, culturas e vozes em nome da expansão geográfica e da ampliação econômica para monarcas e seus cúmplices. O movimento de “colonização” de quem não pediu para ser colonizado e nem coisificado em nome da mitologia cristã, para além de uma hipocrisia manipuladora e de conveniência, se perpetuou ao longo de muitos séculos e tem como substituto na contemporaneidade o neoliberalismo, que busca espaços territoriais fragilizados pelo colonialismo para aumentar lucros e perpetuar dominação: O “humanismo” o sujeito universal (leia-se homem, branco e heterossexual) não é destinado a todos os corpos: somente a seus iguais (Hilário, Santos, 2021, p. 1611).

O presente estudo deu-se a partir da análise do currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) situada na cidade de Londrina no Estado do Paraná. Portanto, para a realização desta pesquisa adotou-se um panorama teórico-metodológico para a análise deste documento enquanto mecanismo de orientação pedagógica, formação inicial e preparo de professores para o exercício da prática pedagógica na educação.

A escolha da análise do currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) se deu pelo meu primeiro contato com o ensino superior nesta instituição de ensino e conseqüentemente com este espaço de desenvolvimento humano e educacional na qual se fez decisivo na minha formação inicial enquanto pedagoga.

A Universidade Estadual de Londrina (UEL), uma das maiores universidades estaduais públicas, foi fundada em 28 de janeiro de 1970 na cidade de Londrina -PR e foi reconhecida enquanto instituição de ensino superior um ano após sua

inauguração. O Curso de Pedagogia acompanha a história da (UEL), pois foi criado juntamente com a universidade. Ao todo, a universidade completa seus 54 anos de história. O curso de Pedagogia foi criado com o intuito de atender:

Às solicitações da comunidade por um curso superior de formação de professores. Ele nasce na antiga Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina que foi criada pelo Decreto nº 2568-A de 25 de janeiro de 1956, publicado no Diário do Estado nº 267 do mesmo mês e ano, sendo autorizado a funcionar pelo Decreto nº 43143, de 03/02/1958 (Colegiado Pedagogia, 2024).

O curso de Pedagogia está localizado no Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA), na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e tem duração de 4 anos. O departamento de educação conta com 57 docentes efetivos e 29 docentes colaboradores. As aulas são ofertadas nos períodos matutino e vespertino e cada turno oferece atualmente 50 vagas. O objetivo do curso é formar o pedagogo para atuar no “Magistério da Educação Infantil; Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e no Magistério das Matérias Pedagógicas; na Gestão Pedagógica escolar e não escolar” (Prograd, 2023). O objetivo do curso é formar:

Um profissional cuja base de atuação é Magistério para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Magistério para a Educação Infantil; Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Gestão Pedagógica escolar e não escolar. O Curso de Pedagogia deve abranger a formação do Pedagogo num sentido amplo que contemple a educação escolar, prioritariamente, e a educação não escolar. A primeira, entendida nas práticas educativas desenvolvidas no sistema de ensino em que a instituição escolar configura-se como principal espaço de atuação do pedagogo e, a segunda que apresenta, como espaço de atuação, outras instituições, associações, organizações e grupos dos diferentes segmentos da sociedade (Prograd, 2024).

Após a apresentação da UEL, justificamos a escolha dos autores utilizados nesta pesquisa sendo eles (as): negros (as), latino-americanos e africanos (as) que comungam de teorias e perspectivas decoloniais, pós-coloniais, contra coloniais e dos estudos subalternos que subsidiarão a partir de suas teorias o olhar desta pesquisa situado em um lugar de emancipação, ou seja, buscaremos em nossas análises possibilidades de romper com paradigmas, histórias únicas e com uma visão eurocêntrica em torno da educação e conseqüentemente dos currículos universitários.

Ademais, a presença das pretagogias negras idealizadas pela autora (a) Sandra Haydeé Petit (2015) e demais autores (as) que partem de análises e epistemologias advindas da América Latina e da África nos provam que é preciso enegrecer nossas pesquisas e trazer mais do que faz parte de nós: histórias que por

muito tempo foram apagadas, mas que sempre estiveram vivas. Esta pesquisa será direcionada em sua maior parte por pesquisadoras (es), professoras (es) e cientistas negras (os).

Utilizou-se enquanto principal arcabouço teórico autoras negras, latino americanas, quilombolas, caribenhas e africanas, tais como: Carla Akotirene, Lelia Gonzalez, Nilma Lino Gomes, Cida Bento, Bárbara Carine Soares Pinheiro, Beatriz Nascimento, Maria Lugones, Rita Laura Segato e Rosa Campoalegre Septien bem como, autores negros latino americanos, caribenhos, quilombolas e africanos, sendo eles: Silvio Almeida, Kabengele Munanga, Frantz Fanon, Antônio Bispo dos Santos, Anibal Quijano, José Carlos Libanêo e Tadeu Thomas da Silva.

Uma das premissas dos estudos decoloniais, pós-coloniais, anti-coloniais, contra-coloniais e subalternos tem sido o desmantelamento da visão eurocêntrica que o colonialismo naturalizou marginalizando, oprimindo e determinando o lugar de incontáveis grupos de diferentes nações espalhados pelo mundo. Outra proposição dessas teorias tem sido oportunizar diferentes visões para compor o mundo. A presença de outras epistemologias e saberes se fazem pertinentes tanto no âmbito educacional quanto social, criando condições de ressignificar a consciência marcada pelas falácias que demarcam corpos e mentes de sujeitos negligenciados.

Esta pesquisa adotou um olhar interdisciplinar e por isso trabalhou com diferentes escritores (as) advindos das áreas da psicologia, ciências sociais, antropologia, história, sociologia, educação, filosofia, artes, política social e direito. Ademais, esses autores (as) seguem um caminho metodológico de ideias para consolidar e embasar suas teorias. Para melhor compreensão, explicaremos os conceitos de alguns estudos que foram utilizados na pesquisa enquanto base teórica e possíveis caminhos para pensar as feridas coloniais.

A expressão descolonialidade/descolonização significa a luta das ex-colônias asiáticas, africanas e latino-americanas na busca pela sua liberdade e independência das suas respectivas metrópoles, enquanto que a expressão decolonialidade refere-se a um conjunto de práticas, conceitos e estudos que refletem, ambicionam caminhos e buscam reverter os efeitos da colonialidade/modernidade na sociedade (Barbosa, 2023).

Os estudos anticoloniais tiveram seu início por volta da década de 1950 e é compreendido enquanto movimento teórico que discorre acerca do princípio e impactos do colonialismo na sociedade. Alguns temas que envolvem a problemática

envolto ao colonialismo giram em torno da luta de classes, subalternidade, racismo estrutural e política Lessa (2021). Já os estudos pós-coloniais surgiram em meados de 1980 e têm como foco o viés analítico para além da América Latina, incluindo os continentes da Ásia e África. Os estudos pós-coloniais são convergentes com os estudos culturais e multiculturais levando em consideração a análise dos efeitos da imposição das epistemologias coloniais sobre os povos colonizados.

Por vez, os estudos decoloniais surgiram a partir da década de 1990 e englobam uma gama de autores brasileiros (as) que concentram suas pesquisas na América Latina. De acordo com Quinteiro, Figueira e Elizalde (2019) “Os estudos decoloniais compartilham um conjunto sistemático de enunciados teóricos que revisitam a questão do poder na modernidade (p.5)”. Esses procedimentos conceituais são:

1. A localização das origens da modernidade na conquista da América e no controle do Atlântico pela Europa, entre o final do século 15 e o início do 16, e não no Iluminismo ou na Revolução Industrial, como é comumente aceito;
2. A ênfase especial na estruturação do poder por meio do colonialismo e das dinâmicas constitutivas do sistema -mundo moderno/ capitalista e em suas formas específicas de acumulação e de exploração em escala global;
3. A compreensão da modernidade como fenômeno planetário constituído por relações assimétricas de poder, e não como fenômeno simétrico produzido na Europa e posteriormente estendido ao resto do mundo;
- 4 . A assimetria das relações de poder entre a Europa e seus outros representa uma dimensão constitutiva da modernidade e, portanto, implica necessariamente a subalternização das práticas e subjetividades dos povos dominados;
5. A subalternização da maioria da população mundial se estabelece a partir de dois eixos estruturais baseados no controle do trabalho e no controle da intersubjetividade;
- 6 . A designação do eurocentrismo/ocidentalismo como a forma específica de produção de conhecimento e subjetividades na modernidade (Quinteiro, Figueira, Elizalde, 2019, p. 5).

O termo contracolonialidade foi cunhado pelo pensador quilombola Antônio Nego Bispo (2023) que a partir de seus saberes define o contracolonialismo enquanto uma prática, uma experiência e um modo de vida. Ou seja, a partir das experiências do autor, ele questiona hegemonias comuns inseridas na modernidade. Nego Bispo (2023) afirma que uma das maiores mazelas que temos no mundo é o colonialismo e portanto, se você tem um veneno, precisa de um antídoto, no caso, o contracolonialismo, para pensar as consequências da colonialidade no mundo. Cesárie (2019) nos permite a refletir a esta ideia de que:

Ninguém coloniza inocentemente, que ninguém coloniza impunemente; que uma nação colonizadora, uma nação que justifica a colonização e portanto a força já é uma civilização doente, uma civilização moralmente atingida que,

irreversivelmente, de consequência em consequência, de negação em negação, chama seu Hitler, quero dizer seu castigo (p. 21).

E por fim, os estudos subalternos iniciaram na década de 1980 por pensadores indianos “como uma intervenção na historiografia sul-asiática, enquanto se tornava um modelo para o subcontinente e, rapidamente, possibilitaria uma séria crítica ao pós-colonialismo” (Figueiredo, 2010, p. 2). Portanto,

A expressão “subalterno” começou a ser utilizada nos anos 1970, na Índia, como referência às pessoas colonizadas do subcontinente sul-asiático, e possibilitou um novo enfoque na história dos locais dominados, até então, vistos apenas do ponto de vista dos colonizadores e seu poder hegemônico. Emergiu, assim, o nome “subalternidade” que, de nome abstrato, teria seu sentido deslocado para certa concretude e visibilidade (Figueiredo, 2010, p. 2).

Os estudos apresentados até aqui: anti-coloniais, decoloniais, contra-coloniais, pós-coloniais e subalternos ofereceram suporte nas análises realizadas nesta pesquisa e sobretudo no olhar acerca de possíveis novos caminhos na área da educação buscando a emancipação de saberes e o rompimento de amarras epistemológicas coloniais inculcadas no currículo, tudo isso por meio do conhecimento e pesquisas enunciadas a partir de autores (as) negros (as) utilizados enquanto arcabouço teórico no decorrer do trabalho.

Dando continuidade, a problemática que norteou o trabalho girou em torno da pergunta: “Como a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 se fazem presentes no currículo e nas práticas pedagógicas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL)? Portanto, o objetivo geral do trabalho será analisar o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) a partir de um olhar interseccional.

Por conseguinte, os objetivos específicos analisaram como a lógica do racismo estrutural, institucional e epistêmico estão introjetados na área da educação e compreender como as políticas educacionais em especial as Leis 10.639/03 e 11.645/08 se constituem como resultados de uma política de movimentos sociais que buscam por uma educação cidadã para todas as pessoas. Por fim, analisamos o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) a partir de uma perspectiva interseccional buscando identificar como o documento referido possibilita a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no curso de Pedagogia.

A análise do documento foi guiada pelo viés da interseccionalidade, pois o tema da formação inicial de professores (as) está inserido na pesquisa e não se dissocia deste currículo que foi analisado enquanto possíveis caminhos das práticas pedagógicas e dos conteúdos que guiarão as análises, epistemologias e saberes construídos pelos estudantes do curso de Pedagogia da UEL.

Esta pesquisa tem um viés emancipador, de caráter individual, coletivo e social. Desta forma, justifica-se a importância da investigação pois, é um tema que afetou a minha formação enquanto estudante negra e atravessa diretamente a formação humana e a produção do conhecimento científico realizado por estudantes racializadas dentro dos espaços de educação.

É de suma importância que possamos disseminar outras formas de pensar nos espaços educacionais e ampliar a ótica das concepções afrodescendentes, enegrecendo as universidades pois, por muito tempo, nossa história vem sendo ofuscada pela colonialidade do poder. Afinal, “é a ideia de universalidade que emancipa o indivíduo e permite-lhe expressar a sua diversidade humana. Em contrapartida, é a ideia de particularidade que aprisiona o indivíduo” (Carneiro, 2005, p. 27 e 28).

Esta pesquisa tem como foco a interdisciplinaridade, já que “não é um conceito fechado em si mesmo, pois desta forma já não seria inter = movimento” (Yared, 2008, p. 161). De acordo com Trindade (2008) “mais importante que conceituar é refletir a respeito de atitudes que se constituem como interdisciplinares” (p.66). Ainda, a autora conclui que o próprio ato de definir o que é interdisciplinaridade estabelece barreiras e desta forma, é preciso se atentar a:

Atitude de humildade diante dos limites do saber próprio e do próprio saber, sem deixar que ela se torne um limite; a atitude de espera diante do já estabelecido para que a dúvida apareça e o novo germine; a atitude de deslumbramento ante a possibilidade de superar outros desafios; a atitude de respeito ao olhar o velho como novo, ao olhar o outro e reconhecê-lo, reconhecendo-se; a atitude de cooperação que conduz às parcerias, às trocas, aos encontros, mais das pessoas que das disciplinas, que propiciam as transformações, razão de ser da interdisciplinaridade. Mais que um fazer, é paixão por aprender, compartilhar e ir além (Trindade, 2008, p. 66).

Consideramos que a interdisciplinaridade envolve interação, dinâmica, acolhimento do desconhecido e do que já se sabe, movimento, saberes, possibilidades, práticas, trabalho em grupo, diferentes visões e perspectivas acerca de temas e áreas específicas, engajamento, multiculturalidade, conhecimentos acerca

do sistema da vida e do mundo entre outros aspectos que envolvem a experiência e vivência dos sujeitos que estão interagindo entre si e compartilhando diferentes formas de enxergar o mundo.

Esta pesquisa assume um caráter interdisciplinar pois, a interdisciplinaridade entendida no delineamento deste trabalho tem a ver com a forma com que os sujeitos se comunicam a partir da cultura, costumes, tradições, língua, modos de ser, estar e existir em sociedade. Logo, são distintas as áreas que interligam o ser humano e a interdisciplinaridade nasce do movimento, da relação, das vivências e práticas cotidianas. Compreende-se que cada sujeito carrega consigo sua interdisciplinaridade constituída na vida e é desta forma que se dialoga e se conecta a partir do que é próprio e específico de cada universo.

Buscou-se compreender não apenas os construtos epistemológicos do currículo do curso de Pedagogia da (UEL), mas também a universidade enquanto espaço de formação humana. Por isso, é importante não limitar a pesquisa com apenas uma ótica e proporcionar diferentes olhares acerca de suas histórias, relações e conhecimentos para que possam ser analisados e interpretados por diferentes panoramas. Portanto, a interdisciplinaridade estará presente neste estudo oferecendo um arcabouço de teorias e práticas de diferentes áreas e estudos. Sendo assim,

A prática interdisciplinar pressupõe uma desconstrução, uma ruptura com o tradicional e com o cotidiano tarefairo escolar. O professor interdisciplinar percorre as regiões fronteiriças flexíveis onde o "eu" convive com o "outro" sem abrir mão de suas características, possibilitando a interdependência, o compartilhamento, o encontro, o diálogo e as transformações. Esse é o movimento da interdisciplinaridade caracterizada por atitudes ante o conhecimento (Trindade, 2008, p. 82).

A hipótese da pesquisa é de que há uma relação entre currículo, colonialidade e racismo estrutural. Se por vez, o currículo é o instrumento que orienta o processo educacional de todos os estudantes do ensino superior, inclusive mulheres negras, podemos pensar: Qual é a educação que esses sujeitos estão consumindo e recebendo? Conseqüentemente, as produções científicas realizadas por esses estudantes transmitem uma mensagem seja ela cultural, política, filosófica, histórica, educacional e social. Porém, que tipo de produção é essa? Para quem? Por quê? Essa ciência produzida por esses estudantes é validada por qual coletivo e aceita por qual sociedade? Impacta quais olhares e realidades? Está inserida em qual tipo de cultura? É compreendida de que forma no meio acadêmico?

A partir do exposto, a vinculação entre currículo, colonialidade e racismo estrutural afetaria a formação inicial dos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e conseqüentemente a implementação, efetividade e cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08 devido aos resquícios eurocêntricos presentes na matriz curricular do curso, gerando assim um apagamento de epistemologias e memórias da população negra e contribuindo com estigmas, estereótipos e sobretudo o racismo epistêmico dentro da instituição de ensino superior.

Com as questões aqui apontadas e fundamentadas, apresentou-se no primeiro capítulo “**1 Racismo e educação**” reflexões acerca do conceito de raça e sua interferência na construção da identidade da sociedade brasileira, afetando a população negra. Abordou-se o conceito de raça, relacionando-o com a colonialidade do poder e do saber presentes nas universidades, bem como a influência da ciência, filosofia e religião na construção dos racismos existentes na sociedade e que certamente, refletem dentro das academias. Enfatizou-se a relação do racismo estrutural, institucional e epistêmico no decorrer do capítulo evidenciando-os como mecanismos de controle e opressão que acabam afetando a educação recebida e oportunizada a população negra.

No subcapítulo “**1.1. As leis 10.639/03 e 11.645/08 e os movimentos que as possibilitaram**” apresentamos a importância do movimento negro no avanço e conquista de direitos, na descolonização dos currículos escolares e no auxílio para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas. Utilizou-se o Parecer Petrolina Beatriz (2004) enquanto documento que estabelece o ensino da educação para as relações étnico raciais, ensino da história e cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas e por fim, discutiu-se a precariedade da formação de professores (as) nas escolas e universidades quando se trata da presença das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nos currículos educacionais.

O segundo capítulo “**2 População negra e educação: Negação e acesso ao ensino superior**” teve como objetivo contextualizar e refletir acerca da trajetória da população negra nas universidades brasileiras. Para tanto, realizou-se um apanhado histórico na busca de compreender como se deu o processo de inserção deste grupo na educação primária e subsequente nas universidades, enfatizando quais foram os desafios enfrentados neste percurso, como por exemplo, legislações, oportunidades de ingresso, permanência dentre outros.

O subcapítulo **“2.1 Mulheres na educação: Uma questão de cor”** analisou a presença de mulheres negras na educação, em especial no ensino superior. Para isso, enfatizamos a importância do feminismo negro na luta pela emancipação dos saberes deste grupo racializado. Nesta análise, adotamos o olhar interseccional enquanto mecanismo de análise da raça, gênero e classe, pois esses fatores interferem diretamente na ascensão de mulheres negras nos espaços de educação, delimitando sua existência e tentando definir o seu não lugar na sociedade.

O terceiro capítulo **“3 Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC)”** analisou o PPC do curso de Pedagogia da (UEL) e trouxe informações quanto os princípios do curso, estratégias e a formação do estudante. Ademais, foi acrescentado a análise das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia (DCN) implementadas nos anos de 2006 e 2015.

Na sessão secundária **“3.1 Matriz Curricular do Curso de Pedagogia”** analisou-se duas ementas, uma da disciplina de “Diversidade e inclusão” e outra da disciplina de “História da educação e a produção da escola moderna” na busca de identificar a composição das bibliográficas, nacionalidade e gênero dos autores (as). Para contribuir com a discussão, as respostas dos questionários respondidas pelos docentes que ministraram as disciplinas e pela coordenadora do Colegiado de Pedagogia foram inseridas na discussão. Ademais, todas as disciplinas ministradas no curso de Pedagogia da (UEL) no ano de 2024 foram exemplificadas por meio de tabelas.

Na sessão terciária **“3.1.1 Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão”** foram evidenciados os projetos de extensão da Universidade Estadual de Londrina (UEL) que desenvolvem as Leis 10.639/03 e 11.645/08 dentro da instituição contribuindo para a formação inicial de todos os estudantes do curso de Pedagogia. As respostas do questionário aplicado com o Programa Residência Pedagógica foram distribuídas ao longo da discussão enquanto contribuição para a análise da discussão.

Na sessão quaternária **“3.1.1.1 Estágio Obrigatório”** foram analisadas as ementas dos seguintes estágios supervisionados ministrados no primeiro semestre do ano letivo de 2024: Educação Infantil e Anos Iniciais I na busca por identificar a composição das bibliográficas, nacionalidade e gênero dos autores (as) e sua relação com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, ressaltando os objetivos específicos bem como o conteúdo programático. As respostas obtidas por meio do questionário aplicado com a Coordenação do Estágio Obrigatório foram inseridas no decorrer da análise, além

das determinações em relação ao Estágio Obrigatório contidas no PPC do curso de Pedagogia.

Por fim, o quarto “**4 Considerações finais**” apresentou a finalização de todo arcabouço teórico evidenciado, discutido e analisado neste trabalho com foco para as conclusões acerca dos dados obtidos tanto por parte dos questionários aplicados aos professores (as) e coordenadores, quanto pela análise de documentos específicos tais como (República Federativa do Brasil, MEC, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Etc.) e epistemologias dos autores (as) negros (as) escolhidos para fundamentar a pesquisa.

## 2.1 Metodologia

Para iniciarmos este capítulo, apresentaremos o conceito de metodologia na qual guiará nossos estudos e a realização desta pesquisa. Portanto, compreende-se por metodologia “o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo” (Gerhardt, Silveira, 2009, p. 13). Sendo assim, a essência da metodologia “se interessa pela validade do caminho escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa” (Gerhardt, Silveira, 2009, p. 13)” e, portanto, “vai além da descrição dos procedimentos (métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa), indicando a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo” (Gerhardt, Silveira, 2009, p. 13).

Esta pesquisa situa-se no campo qualitativo, pois buscará por respostas acerca da problemática exposta “Como a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 se fazem presentes no currículo e nas práticas pedagógicas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL)?” Buscaremos compreender a relação entre currículo, interseccionalidade e educação tendo como recorte a temática de raça, gênero, classe e educação.

Entende-se por pesquisa qualitativa aquela que “se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Minayo, 2014). A pesquisa qualitativa busca analisar o fenômeno e o sujeito em seu contexto na sua totalidade, não se preocupando com quantidades e sim com qualidade.

Este trabalho também se situa no campo quantitativo, pois reúne dados numéricos da composição de bibliográficas, autores e nacionalidade pertinentes as ementas analisadas e que são evidenciados por meio de gráficos e tabelas, configurando-se um estudo com técnicas e estatísticas que oportunizaram suporte para oferecer resultados objetivos. Buscamos realizar uma triangulação metodológica reunindo várias abordagens que dialogam entre si a partir de diversos ângulos enquanto estratégias de análise do nosso objeto de estudo: o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Este estudo é de natureza aplicada, pois visa fornecer a aquisição de novos conhecimentos, a partir de intenções práticas, “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos envolvendo verdades

e interesses locais (Gerhardt, Silveira, 2009, p. 35)”. Torna-se de caráter exploratório uma vez que busca desenvolver, modificar e esclarecer ideias.

O trabalho utilizou enquanto método a pesquisa bibliográfica a partir da revisão de artigos, revistas, monografias, teses, livros e jornais a fim de ter acesso aos conteúdos e conhecer assuntos e temas que envolvem a temática da pesquisa, tendo como possibilidade explorar o que ainda não se sabe. A pesquisa bibliográfica tem como objetivo oferecer suporte ao cientista na análise de suas pesquisas com base em estudos já realizados.

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica oferece possibilidades de inúmeras fontes de informações e “não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (Marconi, Lakatos, 2003, p. 183)”. A pesquisa bibliográfica:

É feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

A pesquisa documental se dará por meio da análise e releitura do currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) de maneira interseccional. Utilizaremos também como parâmetro de análise os dados contidos nos documentos do Curso de Pedagogia da UEL, sendo eles: O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) e as Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia (2006/2015). Portanto,

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc. (Fonseca, 2002, p. 32).

“A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes

primárias” (Marconi, Lakatos, 2003, p. 174). Além da análise documental, a pesquisa também é de caráter descritivo, pois, “exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade” (Triviños, 1987, p. 37).

Para além da análise dos dados encontrados nos documentos do curso de Pedagogia: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC), Matriz Curricular e Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia 2006/2015, aplicou-se um questionário estruturado enquanto instrumento de coleta de dados com os coordenadores/as dos programas e projetos da UEL, sendo eles: O Núcleo de Estudos Afro brasileiros (NEAB), Coordenação do Colegiado do Curso de Pedagogia, Estágio Supervisionado, Residência Pedagógica e dois professores das áreas de História da Educação e Educação e Diversidade que ministraram aulas no curso de Pedagogia da UEL. O nome dos professores/as e coordenadores do Colegiado de Pedagogia e Estágio Obrigatório não foram expostos na pesquisa prezando pela confidencialidade dos participantes.

As perguntas abertas e de múltipla escolha contidas no questionário foram elaboradas tendo como base a temática da educação para as relações étnico raciais, a implementação e aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no cotidiano das atividades desenvolvidas pelos coordenadores e professores em seus respectivos programas e o impacto dessas leis na formação de todos os estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). As perguntas foram enviadas via formulário do Google para os e-mails dos coordenadores/as e professores/as elencados que participaram enquanto respondentes.

Utilizou-se o método de escritivência da escritora afro-brasileira Conceição Evaristo (2017), pois a escrita desta pesquisa são bagagens históricas que criam desconforto e abalam as teorias padronizadas cunhadas pela colonialidade e modernidade no âmbito educacional. Sobretudo, é uma escrita que transcreve experiências individuais e coletivas de forma que se entrelaçam com a pesquisa, aliás, este trabalho é pura escritivência viva.

A escritivência tem em seu sentido elencar narrativas e que em seu processo de construção podem ser esquecidas. É neste sentido que Conceição Evaristo (2017) afirma que entre a realidade e a ficção há um espaço de profundidade. A autora explica que a distância entre o que aconteceu e o momento atual de como a história está sendo contada necessita de invenção. Portanto, quando transcrevemos as

vivências passadas para o papel estamos “con(fundindo) escrita e vida, ou, melhor dizendo, escrita e vivência” (Evaristo, 2017, p. 11).

Busquei escrever a ficção como se estivesse escrevendo a realidade vivida, a verdade. Na base, no fundamento da narrativa de Becos está uma vivência, que foi minha e dos meus. Escrever Becos foi perseguir uma escrevivência. Por isso também busco a primeira narração, a que veio antes da escrita. Busco a voz, a fala de quem conta, para se misturar à minha (Evaristo, 2017, p. 11).

A escrevivência me faz refletir acerca de mim mesma, da mulher preta que sou, de minha identidade e jornada existencial. Nos escritos da pesquisa, não houve renegociação da minha identidade, mas percepções de como ela foi construída pela sociedade e de como se encontra hoje, ainda demarcada pelos indicadores do racismo, mas que se defronta independente, descolonizada e altamente feroz.

Porque a escrevivência é da própria autoria negra, cunhado principalmente por mulheres e que tem como objetivo bagunçar os padrões, borrar a imagem do passado e deixar de contar história para ninar os senhores da casa grande. A história de um “nós” foi compartilhada neste trabalho enquanto enunciação de um coletivo, pois compreende-se que esta pesquisa tem especificidades únicas, mas teve impressões de autores (as) que partem de suas experiências de vida e também de suas escrevivências.

Escrever significa, nesse sentido, contar histórias absolutamente particulares, mas que remetem a outras experiências coletivizadas, uma vez que se compreende existir um comum constituinte entre autor/a e protagonista, quer seja por características compartilhadas através de marcadores sociais, quer seja pela experiência vivenciada, ainda que de posições distintas (Soares, Machado, 2017, p. 2016).

A produção desta pesquisa trata-se de poder contar uma história sob o olhar de minha autoria enquanto pesquisadora, produtora de conhecimento e pedagoga. O método de escrevivência oportuniza que a escrita seja contada de maneira leve, partindo dos mínimos detalhes, de forma coerente, alcançando vários contextos e exprimindo sentido sem deixar que a pesquisa tome outros caminhos e não seja de cunho científico.

Finalmente, a aposta no uso da noção de escrevivência como ferramenta metodológica tem um motivo que merece destaque entre os já elencados. Ela se presta a uma subversão da produção de conhecimento, pois, além de introduzir uma fissura de caráter eminentemente artístico na escrita científica, apresenta-se por meio da entoação de vozes de mulheres subalternas e de

sua posicionalidade na narração da sua própria existência (Soares, Machado, 2017, p. 2007).

Em conclusão, ressalto a importância desta temática para a realização da pesquisa, pois o tema afetou diretamente a minha formação enquanto pedagoga e minhas vivências na área da educação. As indagações deste trabalho surgiram exatamente na minha formação inicial impactando meu processo de ensino e aprendizagem no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e no intercâmbio realizado na Universidade de Coimbra (UC) no curso de Ciências da Educação.

## 1 Racismo e educação

Este capítulo tem como objetivo apresentar reflexões acerca do racismo estrutural, institucional e epistêmico presentes na área da educação, em especial nas instituições de ensino superior, bem como, conceituar cada um dos temas abordados para melhor compreensão do leitor e do andamento da pesquisa. Assim, teremos um panorama para melhor entender como esses mecanismos de opressão são utilizados para ofuscar diferentes saberes e delimitar o ser, estar e pensar da população negra dentro das academias.

Teremos como parâmetro da análise deste capítulo o conceito de raça, sendo um dos recortes principais desta pesquisa. Ademais, relacionou-se o tema deste capítulo “Racismo e educação” com a colonialidade do poder e do saber presentes nas instituições de ensino superior bem como sua relação com a criação e o desenvolvimento da ciência, que tem impactado as relações humanas e determinado saberes como válidos e não válidos. Os saberes produzidos neste capítulo darão suporte e embasamento para o subcapítulo que abordará o tema: As leis 10.639/03 e 11.645/08 e os movimentos que as possibilitaram.

Para iniciarmos a introdução acerca do conceito de raça, a princípio, a noção deste termo aparece pela primeira vez nas áreas de zoologia e botânica para distinguir os diversos tipos de animais e plantas. No renascimento a partir do séc. XVII a teologia detinha o conhecimento e a explicação da humanidade, ou seja, guiava o homem e suas interações com a sociedade. Portanto, neste momento histórico tinha-se a definição do que era bom e mau, selvagem e civilizado, verdades aceitas e repudiadas.

Etmologicamente, o conceito de raça veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Na história das ciências naturais, o conceito de raça foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais. Foi neste sentido que o naturalista sueco, Carl Von Linné conhecido em português como Lineu (1707-1778), o uso para classificar as plantas em 24 raças ou classes, classificação hoje inteiramente abandonada (Munanga, 2003, p. 1).

A partir da racionalidade, os filósofos da antiguidade buscavam compreender quem eram esses “outros”, de onde eles vieram, o que representavam e sua relação com o divino. A partir dessas determinações é que se começa a criar o conceito de raça, pois o sujeito que não estivesse dentro das configurações normativas em termos de padrão era automaticamente considerado um ser selvagem.

Essa marginalização também era pautada levando em consideração os fenótipos, traços e a tonalidade de pele dos grupos de pessoas negras que já recebiam o fardo da subjugação. O conceito de raça teve seu estopim quando os europeus começaram aproximar seres humanos com as mesmas características que eles e a excluir do direito de ter dignidade a vida os sujeitos que não eram similares.

Há grande controvérsia sobre a etimologia do termo raça. O que se pode dizer com mais segurança é que seu significado sempre esteve de alguma forma ligado ao ato de estabelecer classificações, primeiro, entre plantas e animais e, mais tarde, entre seres humanos. A noção de raça como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade que remonta aos meados do século XVI (Almeida, 2019, p. 36).

Cientificamente, no séc XVIII outras características morfológicas foram agregadas ao conceito de raça e suas distinções: o formato do crânio, nariz e lábios acoplando o conceito de raça. Neste processo todo, é possível perceber a relação entre o conceito de raça e a influência da religião, política e ideologia de determinados grupos. Com a evolução da genética, outras características foram sendo incorporadas ao conceito de raça, isto é, gerando mais marcadores morfológicos e sintáticos.

É a partir deste contexto de desenvolvimento do conceito de raça que se torna possível compreender a influência europeia nessa configuração de dominação partindo da origem de como se instituiu essa representação, a partir de quem, com qual objetivo e o porquê. É importante também, perceber que a raça se comporta de forma política na sociedade a partir de uma intencionalidade que demarca corpos, mentes e ações. Em tais efeitos, Almeida (2019) afirma que,

Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas. (Almeida, 2019, p. 36).

A modernidade europeia carregando consigo o racismo enquanto ferramenta de controle e poder desumanizou pessoas negras por meio da escravização e este processo teve um tripé composto pela ciência, filosofia e religião cristã católica. Com isso, as identidades desses grupos compostos por pessoas racializadas foram ofuscadas ocasionando o não reconhecimento de suas origens, costumes e tradições. Negros e negras foram obrigados por seus colonizadores a “lançaram fora” seus saberes ancestrais, tecnológicos e inovadores para poderem sobreviver a lugares que

não lhes pertenciam e a ciência em seu desenvolvimento tornou-se um instrumento de poder. Importante ressaltar que, assim como afirma Barbara Carine (2020)

Se levamos em consideração que a humanidade surgiu na África e, com ela, as primeiras civilizações, é extremamente plausível se pensar que foram esses primeiros humanos aqueles que desenvolveram formas de produção e reprodução do conhecimento (2020, p. 14).

Portanto, a ciência utilizou da razão para explicar qual conhecimento seria válido e aceito. Diante disto, o pensamento filosófico retirou os diversos saberes de pessoas negras rebaixando-as a meros corpos. Há um dualismo europeu entre corpo, pensamento e alma. Se por vez a alma era tida como identidade, pessoas de cor não poderiam tê-la, justamente porque a alma era instrumento de criticidade.

Logo, a ciência junto com seus mecanismos de controle e apreensão definiram que o corpo físico do negro deveria ser utilizado apenas com o intuito mecânico sem a necessidade de se refletir acerca das ações e pensamentos que eram oriundos de cada sujeito, focando-se apenas no âmbito braçal e de comandado. Contudo, apesar da ciência ter criado uma linha de raciocínio que torna determinado conhecimento válido e outros saberes como primitivos:

Os povos africanos eram grandes navegadores, conhecedores das tecnologias da produção de embarcações, realizaram um processo diaspórico muito anterior à força diáspora escravagista na modernidade europeia. Eram povos que conviveram com outros povos ao redor do mundo e não mataram e nem expropriaram terras, pois não fazia parte da cosmovisão deles e delas. (Pinheiro, 2020, p. 14).

As descobertas mentais, intelectuais, culturais e sociais do povo negro foram sendo silenciadas com as novas relações de poder e com o apoio dos aparatos científicos, da religião e filosofia, todos esses saberes foram sofrendo um processo de epistemicídio temporal. A vulnerabilidade dos corpos e mentes causaram interferências nos modos de existência da população negra e conseqüentemente no invólucro de sua consciência e memória. Esta nova composição de “raça” foi fadada a subordinação e servidão do trabalho forçado e desumano.

Ainda acerca do conceito de raça, no texto “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”, o autor Aníbal Quijano (2005), inicia situando o lugar da América Latina no mundo “moderno” e ressaltar que, neste espaço e tempo, tem-se uma nova configuração no que diz respeito às relações de poder que estão

conduzidas a partir dos parâmetros de raça, isto é, a ideia de raça como construção mental que afetará e determinará a classificação social e as relações da população mundial.

Os colonizadores a partir do pensamento de superioridade racial determinaram as condições de existência e todas as formas de relação de um determinado grupo, disseminando este padrão de poder hegemônico até os confins da terra. Portanto, “essa ideia foi assumida pelos invasores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia” (Quijano, 2005, p. 107) e o racismo como instrumento de dominação tornou o principal alvo a população negra, com fins políticos e econômicos.

Por ser processo estrutural, o racismo é também processo histórico. Desse modo, não se pode compreender o racismo apenas como derivação automática dos sistemas econômico e político. A especificidade da dinâmica estrutural do racismo está ligada às peculiaridades de cada formação social (Almeida, 2020, p. 36).

A questão central do conceito que envolve raça detém quatro eixos de poder de acordo com Quijano (2005), ou seja, o poder econômico que define quem produz e quem administra os recursos, o poder político que determina, influencia e regulamenta as relações entre as pessoas em um determinado local, o poder social que controla o fluxo e as maneiras de se relacionar com o outro e o poder epistêmico que diz respeito quem tem o direito de produzir ou não o conhecimento e validá-lo. Isto é, o padrão de poder está configurado como um sistema que molda e envolve a sociedade.

A definição do conceito de raça opera pelas vias do racismo que está presente na base do campo do trabalho, gênero/sexo, na política e em outras áreas que afetam a existência de sujeitos subalternizados. “No Brasil, o racismo enquanto construção ideológica e um conjunto de práticas passou por um processo de perpetuação e reforço após a abolição da escravidão, na medida em que beneficiou e beneficia determinados interesses” (Gonzalez, 2020, p. 28).

Falar de como a ideia de raça ganha relevância social demanda a compreensão de como o homem foi construído pela filosofia moderna. A noção de homem, que para nós soa quase intuitiva, não é tão óbvia quanto parece: é, na verdade, um dos produtos mais bem-acabados da história moderna e exigiu uma sofisticada e complexa construção filosófica. (Almeida, 2019, p. 36).

O modelo de raça, exploração e dominação se organiza como um tripé a partir de um sistema classificatório sendo colocado como um modelo hegemônico. Este sistema hierárquico e classificatório é a explicação para a criação da racialização e da colonialidade de poder. Por meio da exploração do trabalho, o capitalismo fundou uma separação das raças entre negros e brancos e deste fato, decorreu a exploração econômica, psicológica, ideológica e cultural sobre negros. Ou seja, grupos sociais subalternizados, impostos a seguirem padrões normatizadores separados pela sua cor da pele Gonzalez (2020).

Os aspectos culturais e políticos das relações raciais demonstram como o branco afirmou sua supremacia às expensas e em presença do negro. Ou seja, além da exploração econômica, o grupo branco dominante extrai uma mais-valia psicológica, cultural e ideológica do colonizador. (Gonzalez, 2020, p. 27).

Quando se articula acerca do conceito de raça, é possível perceber aspectos voltados a classificação, domínio, poder, relações com o outro, corpo, erotização, fantasias, linguagens, epistemologias, conhecimento, consciência, memória, mercado, política, filosofia, saúde física e mental e educação. Estamos falando de um determinado grupo na sociedade que opera dentro desta dinâmica eurocêntrica, marginal e que está fadado a uma condição de “submissão” pela cor de sua pele, incumbido ao racismo estrutural. Guimarães (1999) define raça como:

Um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. Mas por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de ‘raça’ permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos, – tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite. (...) A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social (...) a noção de raça, neste sentido, difere de outras noções ‘essencialistas’, como a de sexo, por exemplo, embora se preste às mesmas práticas discricionárias e naturalizadoras do mundo social, em pelo menos dois aspectos fundamentais. Em primeiro lugar, porque a noção de raça não se refere a nenhuma diferença física inequívoca, como ocorre com a noção biológica de sexo (cuja naturalidade, para ser suplantada, precisa da noção de gênero). Segundo, porque a noção de raça classifica os indivíduos segundo critérios ambíguos, mas justificados numa teoria específica, em que a ideia de ‘raça’ é central (p. 9-10).

Por conseguinte, não há como operar o poder sem uma noção de raça, de um grupo saudável e outro acometido. Nesta linha de pensamento, torna-se preciso

excluir e normalizar grupos. O racismo é uma tecnologia do poder ideológica e política. Uma higiene mental baseada no controle de corpos. Partiremos do olhar acerca do período escravocrata que marcou a trajetória, identidade, cultura e as diversas formas de pensar, se expressar e se fazer sujeito em sociedade da população negra.

Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura. (Quijano, 2005, p. 111).

Sabe-se que a cor da pele salta aos olhos, é visível, palpável, chega primeiro nos lugares. E percebida nos mínimos detalhes, tida como não confiável, desperta olhares. Há quem diga que todo ser humano é sujeito de direitos, mas no campo étnico-racial, quem manda é a cor da pele. Não importa de onde você veio, se é europeu ou não, se tem dinheiro, formação, bens materiais. A subjugação vem a partir da melanina. Quanto mais melanócitos em seu corpo, mais próximo da opressão se está. Guimarães (1999) também define cor como “um conceito racial, racialmente definido e assim empregado anteriormente ao nascimento da moderna sociologia brasileira” (p. 11).

No entanto, falar de racismo na educação tem relação com a ideia da criação do conceito de raça e do preconceito racial acerca da população negra que a ciência branca e hegemônica construiu nos tempos passados e de como essas teorias antigas que discorrem acerca de um único conhecimento permanecem até os dias atuais, afirmando que negros e negras são inferiores a brancos e seus saberes inválidos perante os conhecimentos europeus. A autora Bárbara Carine (2020) traz dados importantes acerca deste grupo seletivo dentro das áreas das ciências e afirma que “as representações de cientistas reproduzidas em manuais de ciências em geral são a de homens brancos, cis gêneros, heterossexuais e brancos” (Pinheiro, 2020, p. 13).

Sendo a ciência um espaço de poder, a representação de seu desenvolvimento foi associada à imagem de sujeitos sociais aceitos e hegemônicos. Assim sendo, todos que estavam fora destes padrões, mas que buscavam se vincular ao processo de desenvolvimento do conhecimento científico, eram rechaçados, inferiorizados e silenciados (Pinheiro; Rosa apud Pinheiro, 2020, p. 13).

Por meio da divisão de raças, apenas quem teria possibilidades e direito de frequentar a escola e conseqüentemente espaços de educação eram os filhos dos

brancos que detinham poder. Cabe ressaltar que em nome do Deus cristão, da ciência e das luzes, “sujeitos coletivos de outras formas de saber e de conhecimento que, a partir do cânone epistemológico ocidental, foram ignorados, silenciados, marginalizados, desqualificados ou simplesmente eliminados” (Boaventura, 2010, p. 225).

Um dos casos impactantes de racismo na educação foi o caso de Ruby Bridges, uma criança negra de 6 anos, a primeira a frequentar uma escola para brancos na instituição Willian Frantz em Nova Orleans em 14 de novembro de 1960. Ou seja, há exatamente 64 anos nos Estados Unidos é que foi possível uma estudante negra ocupar um espaço de educação privilegiado, em melhores condições e que atendia apenas alunos (as) brancos (as). Os Estados Unidos na época viviam o Apartheid ou segregação entre brancos e negros (Wikipédia, 2024).

Mesmo após a abolição da escravidão em 1888, no Brasil, e a quebra dos documentos que negavam a entrada de crianças e jovens negros nos espaços de educação foi preciso “agir em prol da descolonização dos portões e dos muros das escolas, que mesmo no pós-abolição mantiveram a função de barrar a entrada de afrodescendentes” (Sá, 2021, p. 5). Ou seja, na prática a negação do acesso e permanência na educação para negros e negras ainda permaneceram.

Mas, o que quero refletir com o caso da estudante Ruby, é o movimento que se fez por meio da sociedade civil que naquele momento de conquista com a sua entrada em uma instituição de educação exalaram seu ódio por meio do racismo estrutural, institucional e epistêmico, pois houve violência, escolta policial a Ruby, cuspes em seu rosto, manifestações contra a sua entrada e permanência na escola, ameaças de morte, greve de professores, desconfianças quanto a sua capacidade de pensar, dentre tantas outras violências absurdas. Ainda vivemos esses resquícios históricos na educação, quantas Rubys eu já vi, quantas Rubys existem.

Percebe-se que a influência da religião cristã também impactou na definição negativa e hostil em relação a população negra, visto que com o apoio da ciência, a afirmação era a de que negros não tinham o cérebro desenvolvido e, portanto, seria impossível ter a mesma capacidade que os brancos tinham para raciocinar. Essa é a colonialidade do saber que dizima qualquer possibilidade de partilha de culturas e saberes diferentes e que teve seu apogeu no processo de apagamento da cultura afro-brasileira e africana no período da escravização.

A ideia de alma e corpo também validada pela religião cristã foi uma forma de definir identidades e elevar a razão do sujeito. Ou seja, a razão é um dom do ser humano e está diretamente relacionado com a alma, apesar do corpo não raciocinar. Ambas as vertentes alma e corpo não se separam, mas apresentam aspectos e objetivos distintos, pois enquanto a alma é sinônimo de salvação, o corpo é objeto de conhecimento.

Então, tem-se a ideia de alma enquanto mecanismo que eleva o espírito do ser humano na dignidade de sabedoria e raciocínio e o corpo enquanto objeto de conhecimento destoando-se do sujeito/razão. Todavia, o negro neste contexto foi denominado como ser humano sem alma, aspecto essencial e primordial para a salvação, e conseqüentemente identificado como sujeito de corpo, ou seja, mais próximo da natureza, pois foram associados como irracionais. Em detrimento desta concepção,

Certas raças são condenadas como inferiores por serem sujeitos irracionais. São objetos de estudo, o corpo em consequência, mais próximos da natureza. Em certo sentido, isto os converte em domináveis e exploráveis. De acordo com o mito do estado de natureza e da cadeia do processo civilizatório que culmina na civilização europeia, algumas raças negras (ou africanos), índios, oliváceos, amarelos (ou asiáticos) e nessa sequência estão mais próximas da natureza que os brancos. Somente desta perspectiva peculiar foi possível que os povos não-europeus fossem considerados, virtualmente até a Segunda Guerra Mundial, antes de tudo como objeto de conhecimento e de dominação/exploração pelos europeus (Quijano, 2005, p. 118).

A relação do conceito de epistemicídio e educação tem proximidade com a contextualização que foi realizada neste capítulo entre a criação do conceito de raça e sua contribuição no apagamento dos saberes culturais e sociais da população negra. Neste processo de divisão racial houveram mortes simbólicas não somente no campo individual, mas também na estrutura organizacional da sociedade de forma coletiva. “São diversas as formas que o epistemicídio pode assumir gerando encobrimento da alteridade e produzindo ativamente sua inexistência a partir da lógica da supremacia da ocidentalidade” (Nectoux, 2021, p. 774).

“As consequências da desqualificação desses saberes, que estruturam as formas de compreender, de ser e de viver dos sujeitos, são desastrosas, levando à ruína da estrutura subjetiva e social dos seus protagonistas” (Nectoux, 2021, p. 775). Portanto, a partir da lógica do epistemicídio tem-se a legitimação da violência e do assassinato de seus produtores designados a subordinação epistêmica, contribuindo

assim, com a inépcia cognitiva dos conhecimentos advindos da população negra no campo da educação.

Após este apanhado histórico que buscamos realizar acerca do conceito de raça e sua relação de poder, da presença da religião cristã, filosofia e ciência na busca pelo apagamento da população negra juntamente com sua memória, consciência e epistemologias, da compreensão do conceito de colonialidade do poder e do saber, mecanismos essenciais de dominação e massacre de povos não-europeus, iremos analisar a trajetória dos negros na educação bem como a presença do racismo estrutural, institucional e epistemológico presentes nas universidades deixados como herança do colonialismo.

Silvio Almeida (2020) em seu livro “Racismo estrutural” salienta que o racismo é uma prática que pode ser realizada individualmente ou em grupo. Para este fenômeno o autor chama de concepção individualista, aquela que “não admite” o racismo em si, mas sim o preconceito. Sob a ótica deste ângulo, não haveria sociedades ou instituições racistas, mas sujeitos racistas que agem isoladamente ou coletivamente. Neste sentido, o racismo torna-se algo imoral e identificado como crime (Almeida, 2020). O autor ainda ressalta que esta concepção individualista de enxergar o racismo

Insiste em flutuar sobre uma fraseologia moralista inconsequente – “racismo é errado”, “somos todos humanos”, “como se pode ser racista em pleno século XXI?”, “tenho amigos negros” etc. – e uma obsessão pela legalidade (Almeida, 2020, p. 25).

A partir da ideia desenvolvida no capítulo acima, é possível perceber que no caso do racismo sob a ótica da concepção individualista, as instituições nada teriam a ver com o racismo institucional e estrutural, isto é, a responsabilidade recai apenas sobre indivíduos e suas ações, sejam elas particulares ou em grupo. Em nossa análise, acreditamos que o racismo estrutural, institucional e epistemológico <sup>1</sup>caminham juntos e é preciso compreender que

No interior das regras institucionais que os indivíduos se tornam sujeitos, visto que suas ações e seus comportamentos são inseridos em um conjunto de significados previamente estabelecidos pela estrutura social (Almeida, 2020, p. 26).

---

<sup>1</sup> Optou-se por utilizar os termos racismo estrutural, institucional e epistêmico juntos, pois apesar de apresentarem conceitos diferentes, agem dentro de uma escala de poder que condicionam corpos, mentes e saberes. Ou seja, na análise realizada acerca do currículo do curso de Pedagogia da UEL notou-se que esses três tipos de racismos influenciam na estrutura e composição do documento, agindo de forma simultânea.

O racismo estrutural é uma problemática que o Brasil enfrenta desde a invasão dos colonizadores em meados dos anos de 1500. Tornou-se algo enraizado que para ser efetivado, necessitou da fusão tanto de sujeitos quanto de instituições (igrejas, impérios, Estados, Nações). O racismo estrutural operou a partir de uma via de mão dupla entre seres humanos e instituições e não separadamente.

Entende-se que o racismo estrutural é o pilar dos racismos existentes na sociedade, pois é justamente dele que partem as violências, estereótipos, estigmas e contradições. Silvio Almeida (2020) define o racismo estrutural como uma ordem social que parte de uma estrutura, ou seja, que reflete padrões de funcionamento e controle social direto ou indiretamente a determinados grupos sociais, sejam eles, afrodescendentes, quilombolas, indígenas, caribenhos dentre outros.

No seio das instituições, o racismo é condicionado pelas relações de poder, conceito que foi trabalhado por meio da ideia de colonialidade do poder do autor Anibal Quijano (2005). Portanto, quando falamos em universidades, é notório perceber que há grupos específicos manifestando seus interesses, impondo regras, determinando condutas, padrões e normalizando práticas e ações por meio do racismo institucional. A hegemonia exalada por esses grupos dominantes se manifesta, por exemplo, por meio da validação da ciência ocidental, do racismo epistêmico e dos currículos colonizados e, portanto, “as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos” (Almeida, 2020, p. 27).

O racismo institucional age por meio de grupos hegemônicos que utilizam da raça para distorcer os “padrões não aceitos” e por fim, determinarem o que pode ou não ser civilizado para se ter dentro das academias. A sociedade acadêmica então vai se constituindo dentro de uma perspectiva discriminatória, racista e hegemônica colocando grupos socialmente aceitos contra grupos que são determinados em um lugar de subalternidade. É neste sentido que as relações de poder atuam para criar um projeto político de não-lugar a população negra dentro das universidades.

Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades etc. – e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos (Almeida, p. 27).

A presença majoritariamente de pessoas brancas nos cargos de gestão dentro das universidades caracteriza-se como racismo institucional, além do acesso à educação e recursos materiais de qualidade que são realidades mais acessíveis para a população branca e desafiadoras para a população negra. Cida Bento (2022) em seu livro “Pacto da branquitude” salienta que a dimensão simbólica que age de forma sutil em prol do racismo institucional reforça o perfil daqueles que lideram essas organizações: homens e mulheres brancos (as), favorecendo sua permanência nesses lugares de prestígio.

O racismo institucional se caracteriza por ser rotineiro e contínuo, e variar entre as formas aberta e encoberta. Refere-se, muitas vezes, a práticas cristalizadas na estrutura da instituição e aparentemente neutras, mas que perpetuam visões de mundo e estratégias de ação que priorizam um grupo racial (Almeida, 2024, p. 332).

Claramente, Cida Bento (2022) aponta o descompromisso da diversidade racial nas instituições e constata que há uma lacuna moral construída pela branquitude,<sup>2</sup> ou seja, um distanciamento psicológico em relação a outros grupos raciais ao ponto de ser indiferente a ocupação dos cargos nas instituições de ensino superior regidos por pessoas brancas em um país de maioria negra. É assim que o racismo institucional deixa suas marcas e vestígios de forma excludente.

Para eu, Ynara, compreender como o racismo institucional funciona dentro de uma universidade foi um processo doloroso, pois precisei primeiro passar por diversas violências e compreender os privilégios da branquitude. De professores (as) que utilizavam da “meritocracia e da igualdade” como parâmetro para me passar de ano sem levar em consideração minha realidade, das inúmeras histórias únicas que me foram contadas, das poucas bolsas de iniciação científica que eram disponibilizadas para cotas e que garantiam a subsistência e sobrevivência mínima dentro da universidade, do currículo do meu curso que não haviam referências de professores negros (as), de professores (as) que não aceitaram trabalhar a minha temática acerca

---

<sup>2</sup> De acordo com a autora Cida Bento (2020) o termo branquitude refere-se à superioridade racial ocupada por pessoas brancas na sociedade. Isto é, um lugar de privilégio que estabelece uma estrutura de poder sobre determinadas populações, a exemplo a comunidade negra. Neste processo, as desigualdades sociais, políticas, econômicas entre outras se ancoram no conceito da raça.

do tema raça, gênero e classe, pois a grande maioria eram docentes brancos e que não tinham “familiaridade com o tema da minha pesquisa”.

Da falta de representatividade de mulheres negras na gestão e lecionando em sala de aula, das inúmeras vezes que fui silenciada por professores (as), coordenação e estudantes na tentativa de denunciar abusos e assédios vivenciados dentro da universidade ou apenas pela minha “petulância” em compartilhar minhas ideias, de casos de racismo que passei na instituição. No final, “toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas” (Almeida, 2020, p.32).

A minha reconfiguração da mente para se abrir ao novo e as outras possibilidades de saberes, pensamentos e indagações presentes no mundo precisou ser um processo de descolonização do saber, mas que envolveu muitos custos. O de se questionar e duvidar da sua própria capacidade, de se sentir inferior, de não ter como resgatar suas memórias boas acerca de você e de sua ancestralidade porque nunca as tive de forma acolhedora, somente por meio de violências escravocratas e imaginários devastadores. De se perguntar: a universidade é meu lugar? posso ocupar este espaço? De se sobrecarregar emocionalmente e fisicamente mais do que pessoas brancas, de ser obrigada a provar algo e justificar minha capacidade para minimamente receber uma nota, mas não uma aprovação do trabalho desenvolvido, apresentado e que carregava minhas impressões.

Assim, percebi que por meio das instituições é possível manusear, alimentar e manter a “ordem social”, ou seja, se é possível que o racismo institucional haja na sociedade é porque o racismo estrutural exerce forte influência sobre instituições e indivíduos. Desse modo, as regras e padrões estão vinculadas a uma estrutura maior e que é estrutural, tornando-se o pilar de um grande movimento. “As instituições são racistas porque a sociedade é racista” (Almeida, 2020, p. 31). Portanto, “as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos” (Almeida, 2020, p. 31).

Já o racismo epistêmico, afeta a subjetividade, consciência e memória da população negra. Lembro-me de quando ainda estava frequentando o curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e no 3º ano começar a questionar a não presença de autores negros (as) no currículo, nas disciplinas e o não lugar de professores negros (as) lecionando em salas de aula. A minha ótica estava

programada para enxergar as dinâmicas da educação vindas da Europa, assim como sua história e desenvolvimento.

O momento em que me vi emparedada e sem saída foi quando realizei o intercâmbio no Curso de Ciências da Educação na Universidade de Coimbra (UC) em Portugal pensando que seria diferente, pois da história do mundo perfeito eu já ouvia muito se falar. Mas a questão é: porque pensei que a educação seria diferente na Europa se o projeto de missão colonizador partiu de lá?

Porque dentro das instituições é assim que somos induzidos a pensar: o que vem de fora é melhor, tem mais qualidade, é renomado, tem autenticidade e é validado. Não pode ser questionado ou contestado, é o modelo ideal, inovador e o padrão a ser seguido. Compreendi pela dor que “as instituições moldam o comportamento humano, tanto do ponto de vista das decisões e do cálculo racional, como dos sentimentos e preferências” (Almeida, 2020, p.27). Boaventura (2010) afirma que por meio das missões jesuíticas:

Desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo. Na medida em que sobreviveram, essas experiências e essa diversidade foram submetidas à norma epistemológica dominante: foram definidas (e, muitas vezes, acabaram-se auto-definindo) como saberes locais e contextuais apenas utilizáveis em duas circunstâncias: como matéria prima para o avanço do conhecimento científico; como instrumentos de governo indirecto, inculcando nos povos e práticas dominadas a ilusão credível de serem auto-governados. A perda de uma auto-referência genuína não foi apenas uma perda gnoseológica, foi também, e sobretudo, uma perda ontológica: saberes inferiores próprios de seres inferiores (p. 8).

No meu retorno do intercâmbio, com o olhar bem mais aguçado e com o sentimento de indignação, pois me senti sozinha, não representada e ainda sofrendo inúmeras violências de gênero, comecei a perceber que o racismo que nos acomete é bem mais profundo. Boaventura de Sousa Santos (2010) sobre o termo epistemicídio, aponta que é um subproduto do colonialismo sendo aquele que nega por completo os saberes não produzidos dentro das academias, silenciando culturas e povos, excluindo saberes locais, desvalorizando e hierarquizando conhecimentos tradicionais. O objetivo desta teoria é de reconhecer meramente os pensamentos modernos ocidentais e, apenas um lado pode prevalecer esgotando todas as possibilidades alheias.

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de

saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade (Santos, Menezes, 2010, p. 7).

Acredito que teoria, prática e experiências pessoais não se desvinculam da aprendizagem, pois carregamos vivências do mundo para além daquelas que aprendemos pelos métodos da validação científica e por meio do conhecimento sistematizado. O senso comum também é parte essencial para nossa formação enquanto seres humanos.

Portanto, a lógica de exclusão do epistemicídio presente nas universidades está fundamentada no racismo epistêmico, que define e escolhe quem silenciar, não apenas corpos, mas teorias e realidades locais. Isso acontece por meio do assassinato de fatos históricos da população negra que são retirados dos livros didáticos e dos currículos universitários tornando-os eurocentrados e com apenas um viés histórico, ideológico, cultural, filosófico, educacional e social, da negação da história dos indígenas, do não reconhecimento de pessoas negras na ciência em suas diversas áreas e assim por diante.

Ainda que voltemos a falar acerca do racismo que tanto atravessa a vida de inúmeros estudantes negros (as) dentro das universidades, é possível encontrar ao nosso redor pessoas e grupos sociais que acreditam que essa realidade “tenha sido superada pelos avanços econômicos e tecnológicos alcançados pela humanidade, com importante auxílio da ciência” (Gomes, 2012, p. 47). Porém, esta prática de emancipação das epistemologias tradicionais e que vem de diversos lugares do mundo ainda não estão em pauta dentro das instituições de ensino superior como deveria ser.

De fato, é preciso emancipar os saberes e difundir uma ecologia de conhecimentos profundos, múltiplos e únicos como uma teia, que chegue a todos os lugares de maneira intercultural, que se faça acessível, que se mantenha à disposição, que convide a explorar por meio da aceitação, equidade e políticas públicas reparatórias que oportunizem negros (as) a ocuparem espaços de poder, entrarem e permanecerem nas universidades, ter o reconhecimento de suas publicações e ocuparem seus lugares de fala, pois, nós enquanto população negra afrodescendente, estamos a muito tempo tentando resolver um problema que não é nosso: o racismo.

Dentro das universidades ainda encontramos um sistema que reforça a manutenção do pensamento eurocêntrico, recriando indicadores de hegemonia e alimentando a lógica de “saberes superiores”, reproduzindo desigualdades e inibindo

o ato de transformação e revolução da legitimidade de pensamentos. A ideia parte sempre de uma concepção já definida do que é certo ou não, ou pelo menos do ideal que se quer chegar sem respeitar e acolher as subjetividades e saberes do outro. “A construção do pensamento colonizador, as formas e conteúdos são mediados por normas disciplinares, posições que moldam os corpos, recriam incessantemente a rotina e promovem um pensamento limitado e limitante” (Lucini, Santana, 2019, p. 3).

A história da criação do conceito de raça com a influência da ciência, filosofia, religião e escravização deram suporte para que as futuras Nações e Estados com suas diferentes organizações pudessem continuar reproduzindo o racismo estrutural e conseqüentemente gerando um movimento de manutenção das violências de raça, gênero, classe, psíquicas, mentais, físicas, institucionais, culturais, sociais, epistêmicas, históricas e sobretudo educacionais sobre a população negra, na qual este capítulo buscou centralizar suas ideias e reflexões.

Partindo do exposto, tem-se um avanço em relação a novas epistemologias presentes nas universidades em relação a possíveis caminhos emancipatórios de saberes e conhecimentos, tendo como exemplo a escrevivência de Conceição Evaristo (2017) enquanto instrumento de ruptura de abordagens estáticas e limitantes dentro dos espaços de educação. A escritora propõe ressignificar as práticas escolares de leitura literária e, portanto, contemplar a cultura local, digital e juvenil. Ademais, a escrevivência é uma abordagem epistemológica que oportuniza novas perspectivas, principalmente linguísticas e literárias que não são canonizadas pelas academias (Evaristo, 2017).

Cada vez mais, é possível visualizar o método de escrevivência da intelectual Conceição Evaristo (2017) ser protagonizado pela comunidade acadêmica e tomar novos rumos na interpretação e ressignificação de histórias, narrativas e vivências a partir das populações negras, principalmente mulheres. É a legitimação de outros saberes, conhecimentos e experiências afrocentradas que há tempos foram marginalizadas. Uma nova oportunidade de oferecer sentido e inspiração a educação e para todos que fazem parte dela.

Outra possibilidade de se pensar os resquícios da colonialidade na educação é por meio do “Referencial Teórico-Metodológico da Pretagogia” idealizado por Sandra Haydée Petit e Gerenilde Costa e Silva. A pretagogia enquanto “corpus conceitual de ensino e de pesquisa” (Silva, 2013, p. 63) foi criado pelo “Núcleo das Africanidades Cearenses (NACE) em função do I curso de Especialização Pós-

graduação Lato Sensu em História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes” (Silva, 2013, p. 63), direcionado especificamente a formação de professores (as) de Quilombos no Ceará, instituição conectada a Faculdade de Educação da UFC.

A Pretagogia que foi pensada enquanto proposta curricular voltada para o ensino, pesquisa e extensão engloba temáticas como: Consciência corporal, cosmovisão, poética, filosofia, ancestralidade, afrodescendência, sabores, tradição oral, espiritualidade, território, dança. Ou seja, a abordagem busca enriquecer as práticas pedagógicas e experiências de professores (as) “buscando colocar em prática valores civilizatórios africanos” (Silva, 2013, p. 75).

Seguindo os passos de uma educação afrocentrada e de um currículo descolonial, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) <sup>3</sup>adota na matriz curricular e no PPC do seu curso de Pedagogia uma formação docente adotando a afrocentricidade como base epistemológica. Portanto, a Pretagogia

Vem se constituindo em abordagem afrocentrada para a formação de professores. Suas raízes estão fincadas no solo da cosmovisão africana e a partir dessa visão de mundo a pretagogia apresenta os seguintes princípios norteadores: 1) o autocerter-se afrodescendente assumindo as raízes africanas na nossa constituição como pessoa; 2) a apropriação da ancestralidade africana, em respeito ao aprendizado transmitido pelos mais velhos, os antepassados e aos mortos; 3) a religiosidade de matriz africana como fundamento da cultura brasileira, forma de perceber a realidade a partir dos ritos dessas religiões, percepções que estão impregnadas no imaginário coletivo do povo brasileiro em forma de força vital ou axé; 4) o reconhecimento da sacralidade como elemento e princípio de todos os saberes das culturas de matriz africana, levando o desenvolvimento da espiritualidade e, conseqüentemente, ao respeito para com a natureza; 5) o corpo como fonte primeira de conhecimento e produtor de saberes; 6) a tradição oral como a maneira privilegiada de apropriação e de produção do conhecimento, por meio da oralidade, da experiência e da vibração dos seres na natureza; 6) a circularidade na relação entre os seres, os tempos e as coisas, a exemplo da *ethos ubuntu*, afirmando a relação comunitária que deve permanecer viva entre todos nós e em todos os espaços; 7) a noção de território como uma complexa rede de relações transversalizadas pelo tempo, a natureza e os seres pelo princípio da sacralidade; 8) o lugar social historicamente atribuído ao negro afetado pelo racismo estrutural (Ameijer apud Petit, 2015).

---

<sup>3</sup> A Unilab foi criada e vocacionada para a cooperação internacional fundamentando suas ações no intercâmbio acadêmico e solidário com os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos, notadamente Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Frente a essa especificidade, foi criada em 2014 uma comissão para elaborar o projeto político pedagógico e curricular do curso de Pedagogia. O desafio era elaborar uma proposta de formação de pedagogos vocacionada para o que a comissão convencionou chamar de países da integração (Ameijer, 2019, p. 599).

A Dra. Rebeca de Alcântara e Silva Ameijer docente do curso de Pedagogia da (UNILAB) ressalta a importância de um currículo afrocentrado e posteriormente suas consequências positivas na formação dos estudantes do curso, pois “as práticas pedagógicas estão resultando em discentes comprometidos com a descolonização da vida, das mentes, da escola e da educação em geral” (Ameijer, 2019, p.605). A vista disso, Ameijer (2019) compreende

A profissão docente como um exercício humano de imortalidade. Ao professorarmos deixamos fatalmente nossa existência permanecer viva no processo de ensino-aprendizagem. Ser imortalizado nos traz uma responsabilidade gigantesca, porque implica o impacto que nossas práticas pedagógicas terão na/no ser humano que nossas/os alunas/os serão. Perceber a docência nessa perspectiva é assumir que estamos a tratar de uma profissão que exige excelência para seu exercício. Não é por menos que, no universo da docência no ensino superior, dedico especial atenção ao trato político, técnico e humano que tem o componente curricular Didática na Unilab, uma vez que a temos como uma das principais responsáveis pela construção da identidade docente (p. 603-604).

Para concluir, uma importante instituição sem fins lucrativos que impulsiona as pesquisas científicas da população negra oportunizando um espaço de aquilombamento é a “Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras (ABPN)” fundada em novembro do ano 2000. “A abpn é uma organização sem fins lucrativos e apartidária, que se destina à defesa da pesquisa acadêmico-científica e/ou espaços afins realizada prioritariamente por pesquisadores/as negros/as” (Abpn,2022) e sobretudo que trata acerca de “temas de interesse direto das populações negras no Brasil e de todos os demais temas pertinentes à construção e à ampliação do conhecimento humano e, igualmente, ao desenvolvimento sócio político e cultural da sociedade” (Abpn,2022). Sendo assim, a instituição é no Brasil

Um dos órgãos fundamentais da rede de instituições que atuam no combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação racial, com vistas à formulação, à implementação, ao monitoramento e à avaliação das políticas públicas para uma sociedade justa e equânime (Abpn,2022).

Posto isto, foi possível ter contato com caminhos emancipatórios para descolonizar currículos, práticas pedagógicas e ampliar as possibilidades de pensar as questões étnico raciais, os estudos acerca da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena a partir de uma construção da base formativa inicial de professores, estudantes e comunidade acadêmica dentro das instituições de ensino

superior, contribuindo assim, para o desmantelamento do racismo estrutural, institucional e epistêmico. Falar de caminhos emancipatórios é também incluir a presença das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que subsidiarão essas práticas pedagógicas e sobretudo a formação de futuros professores no exercício em sociedade.

### **1.1 As leis 10.639/03 e 11.645/08 e os movimentos que as possibilitaram**

O objetivo deste subcapítulo será de compreender como as políticas educacionais, em especial as Leis 10.639/03 e 11.645/08 se constituem como resultados de uma política de movimentos sociais que buscam por uma educação cidadã para todas as pessoas. Para isso, analisou-se o Parecer instituído pelo Ministério da Educação (2004) que aborda a temática da educação para as relações étnico raciais bem como o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas.

Buscou-se também evidenciar como o movimento negro tem contribuído com o fomento de novas pedagogias negras na área da educação e na emancipação dos saberes colonizados que acabam reproduzindo o racismo nas instituições de ensino e sobretudo, mantendo as discriminações raciais na sociedade. A criação dessas novas pedagogias é uma ação contra colonial de combate ao epistemicídio.

Como arcabouço teórico, além do parecer construído pelo ministério da educação (2004), a autora Nilma Lino Gomes (2017) foi base para as discussões deste capítulo a partir do seu livro “O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação” nos auxiliará na compreensão acerca da luta do movimento negro e suas contribuições epistemológicas e pedagógicas nos currículos das escolas. Além disso, sucedeu-se um estudo acerca da criação e implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nos currículos das escolas e sua importância na busca por uma reeducação da população brasileira.

Gomes (2017) nos apresenta uma perspectiva rica em detalhes, conhecimentos e experiências pedagógicas com vistas para a pedagogia da emancipação, dos currículos descolonizados e da importância dos movimentos sociais enquanto produtores de conhecimento. Portanto, “é importante que a memória e a história dos movimentos sociais não sejam perdidas” (Gomes, 2017, p. 17). A seguir, contextualizaremos a presença dos movimentos negros no Brasil e suas frentes de atuações.

A Frente Negra Brasileira (FNB) foi criada por um grupo de homens negros na cidade de São Paulo nos anos de 1931 até 1937 é foi demasiadamente importante para a fundação de escolas primárias e na luta contra o racismo. Este coletivo prezou pela manutenção de cursos de alfabetização, formação social e profissional para adultos (Dias, 2019). Desarte

A Frente Negra Brasileira é uma organização fundamental para que se compreenda o desenvolvimento das lutas e das organizações do movimento negro brasileiro. Nas três primeiras décadas do século XX, a Frente Negra Brasileira (FNB) surge e coloca, pela primeira vez, a perspectiva de uma organização de luta contra o racismo (Dias, 2019, p. 2).

O Movimento Social de Negritude (MSN) foi criado em 1940 no Brasil e sua atuação política “foi central não apenas denunciando o racismo que atravessava as instituições sociais e políticas brasileiras e pela crítica ao mito de democracia racial, mas, principalmente, produzindo outros discursos sobre o sujeito negro” (Catoia, 2018, p. 32), como por exemplo, a luta pela criação de uma legislação antirracista. Este movimento foi influenciado por intelectuais africanos da França, principalmente por Almé Césaire e Leopold Senghor (Catoia, 2018).

O MSN priorizava história, cultura e símbolos africanos, fortalecimento de uma estética africana, tensionar padrões estéticos de beleza afro-centrados e romper com formas de discriminação e negação da cultura afro-brasileira. Tudo isso em meio ao movimento do mito da democracia racial.

No contexto de redemocratização política, a partir de 1945, o movimento negro organizado ressurgiu na cena política do país. As décadas de 1940 e 1950 significaram importante momento de reorganização e discussão política deste movimento social. Este período foi marcado pela criação de novas organizações, como a União dos Homens de Cor (1943) Associação do Negro Brasileiro (1945), o Teatro Experimental do Negro (1944) e Teatro Popular Brasileiro (1950), bem como por novo impulso da imprensa negra, com a publicação de diversos jornais de protesto pelo país. Ao mesmo tempo, foram realizados eventos nacionais que deram maior visibilidade à luta política do movimento negro, com destaque para a Convenção Nacional do Negro (1945), a Conferência Nacional do Negro (1949) e o I Congresso Brasileiro do Negro (1950) (Catoia, 2018, p. 32).

O surgimento do Teatro Experimental do Negro (TEN) teve seu início no ano de 1944 e perdurou até 1968. Este movimento impulsionou palestras, cursos de alfabetização para moradores de favelas, operários, empregadas domésticas e provenientes de classes empobrecidas. Além do mais, em 1950 aconteceu o 1º Congresso Negro Brasileiro que reivindicava o estudo da história do continente africano, da cultura negra e sobretudo da importância da formação da população negra na sociedade (Nascimento, 2019).

Engajado a estes propósitos, surgiu, em 1944, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro, ou TEN, que se propunha a resgatar, no Brasil, os

valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana européia, imbuída de conceitos pseudo-científicos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte. (Nascimento, 2004, p. 210).

Por último, O Movimento Negro Unificado (MNU) foi fundado em 1978 em meio a ditadura militar sendo um dos principais movimentos na luta contra a desigualdade racial. O MNU teve papel importante na luta pela introdução da História da África e do negro nos currículos escolas, além de lutar contra a ideia do mito da democracia racial no Brasil e pela emancipação dos saberes da população negra. Gomes (2017) afirma que o Movimento Negro é educador e que tem características políticas, educacionais, culturais e religiosas a partir de outras organizações com naturezas distintas. Dito isso, de acordo com seus escritos, para a autora entende-se que o movimento negro pode ser a junção de diversas organizações ou pessoas que lutam por um objetivo: superar o racismo instaurado na sociedade (Gomes, 2017).

Neste sentido, quando se articula acerca dos movimentos negros apresentados, compreende-se que tais mobilizações defendem a luta antirracista, acesso à educação para a população negra enquanto forma de ascensão na sociedade e a superação das desigualdades raciais, e por isso, desde a abolição da escravatura em 13 de maio de 1888 quando o documento de liberdade aos negros escravizados foi assinado pela Princesa Isabel puramente por questões políticas e pressões externas, grupos que defendiam a causa por melhores condições de vida começaram a lutar e a cobrar do sistema todas as atrocidades já executadas aos negros, todas as injustiças, tudo que lhes foi roubado, tendo em vista que os homens de poder jogaram as margens da sociedade grupos não-hegemônicos não lhes garantindo dignidade e condições de sobrevivência.

O movimento da criação de grupos negros para se opor ao estado colonial escravocrata na busca pela defesa da liberdade iniciou-se com a formação dos quilombos.

O Movimento Negro Unificado (MNU) agrupou um conjunto de diversos movimentos sociais afro brasileiros que tiveram início a partir da redemocratização após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), principalmente nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. Estes movimentos tinham como catalisador a luta contra o preconceito racial. Organizaram a Convenção Nacional de Negros pela Constituição, promovendo debates e conferências sobre o processo constitucional. A Convenção foi um acontecimento que antecipou a luta do Movimento Negro Brasileiro pelas políticas públicas de reparações e ações afirmativas (Cimek, 2014, p. 9).

Então, é preciso compreender que além dos movimentos negros serem um mecanismo de luta impulsionado por pessoas que cobram direitos, que buscam pela reeducação da sociedade de forma consciente e declara um posicionamento político, também é um movimento de resistência dentre os aparatos de negligência e opressão que tentam para-los. De fato, o movimento negro é um instrumento utilizado como meio de exercer a educação, por isso, é educador.

Além de questionar os currículos engessados e colonizados de todas as modalidades de ensino desde a educação básica até instituições de ensino superior, se contrapõe aos "processos de colonização de poder, ser e do saber presentes nas estruturas e no imaginário social e pedagógico latino-americano e de outras regiões do mundo" (Gomes, 2017, p. 16). Se movimenta para indagar a "primazia da interpretação e da produção euro centrada no mundo e do conhecimento científico" (Gomes, 2017, p. 15).

Os movimentos negros citados "MNU, TEN, MSN e FNB" são a força da ancestralidade que vem rompendo com paradigmas e estereótipos inculcados no imaginário da população brasileira acerca da comunidade negra, pois dia após dia, vem buscando criar estratégias para minimizar o racismo na sociedade, o causador de tantas mortes e violências. Diante disso, pensadores, cientistas e escritores que se dedicam a contribuir com epistemologias que abordem essa temática tem construído saberes importantes e conhecimentos que resgatam a cultura Afro-brasileira e Africana como forma de resistência, conscientização e reeducação.

Todos esses conhecimentos sistematizados são construídos dentro dos movimentos sociais, por meio da educação, de cartilhas, materiais didáticos, reivindicações e sobretudo das vastas experiências individuais e coletivas.

O maior objetivo do Movimento por meio das organizações sociais é mostrar para as pessoas que são possíveis o diálogo, mudanças de pensamentos, atitudes e hábitos e, acima de tudo, ter o compromisso com o princípio da igualdade. As organizações também visam mostrar para a sociedade as causas da desigualdade racial e provar que toda forma de discriminação é destrutiva e contagiosa. (Cimek, 2014, p. 10).

Em vista disso, o parecer homologado em 2004 pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, relatado pela Profa. Petrolina Beatriz Gonçalves e Silva é um documento de suma importância para os avanços na área da educação para as relações étnico raciais, ensino da história e cultura Afro-brasileira e Africana

na educação. Para a elaboração do parecer, o governo buscou realizar uma pesquisa com a sociedade civil incluindo professores, pais de alunos, gestão de escolas, grupos do movimento negro, intelectuais brasileiros, conselhos municipais e estaduais de educação, ou seja, instituições e pessoas interessadas em construir uma educação mais justa, de equidade e que ofereça uma formação cidadã que leve em consideração a valorização da educação étnico racial independentemente de qualquer etnia presentes na sociedade.

O objetivo deste documento é oferecer respostas para a realidade da população afrodescendente inserida nos espaços educacionais a partir das políticas de ações afirmativas, ou seja, ações reparatórias, de conscientização, valorização e memória da história e saberes da identidade da cultura Afro-brasileira e Africana nos espaços de educação. O documento ainda busca, por meio da interseccionalidade, olhar para a questão da população afrodescendente levando em consideração sua realidade social, seu legado, história, condições atuais psicológicas, mentais, materiais e sociais. Também busca reunir diversas áreas proporcionando diferentes visões acerca dos conhecimentos para o ensino da história e cultura Afro-brasileira e Africana, fundada na antropologia, e a partir de dimensões sociais e históricas. Portanto, o parecer (2004)

Destina-se aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino (p. 2).

Salienta-se que, apesar da obrigatoriedade do ensino da história e cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas, é dever das instituições adequarem os conteúdos à realidade do território e dos alunos que atendem, propiciando que o contexto da escola estejam atendendo às necessidades educacionais dos estudantes. Além do mais, é importante que professores recebem uma formação continuada acerca do tema e busquem sempre se atualizarem, pois, as diretrizes propostas “são dimensões normativas, reguladoras de caminhos” (Ministério da Educação, 2004, p. 16) e, todavia, “objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário” (Ministério da Educação, 2004, p. 16).

O parecer (2004) ressalta ainda que para uma ação efetiva dessas políticas, é importante que professores (as) estejam preparados e qualificados para abordar

temas relacionados à história da cultura Afro-brasileira e Africana bem como a universidade estar equipada, pois, a finalidade dessas ações é oportunizar que todas as crianças e jovens possam ter acesso a diferentes epistemologias, consciência e memória de suas origens, construção de identidade e conhecimentos nos diferentes níveis de ensino.

Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Ministério da Educação, 2004, p.2).

Em minha formação inicial no curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina (UEL) que teve duração de 5 anos, ou seja, de 2018 a 2022, eu não tive uma disciplina ou sequer uma introdução do que seriam as Leis 10.639/03 e 11.654/08 e qual a importância dessas diretrizes na reeducação e consciência dos estudantes inseridos na educação. Na Universidade de Coimbra (UC) em Portugal não foi diferente, aliás, dos sessenta alunos na turma, eu era a única estudante negra e que questionava a presença de diretrizes, leis e temas acerca das relações étnico-raciais.

Além da ausência de autores (as), cientistas e estudiosos negros (as) nos currículos das duas universidades que abordassem essa temática, o despreparo dos professores (as) ao trabalharem com o ensino das relações étnico raciais era nítido, pois faltava formação, referências e experiências nesta temática. Sobretudo, a carência deste tema no curso de Pedagogia da (UEL) afetou minha formação enquanto pedagoga, pois além de ter sido uma temática desconhecida por mim, também não me ofereceu suporte e referências para atuar em sala de aula.

Nessa perspectiva, como pensar na efetivação da Lei 10.639/03, sem que haja uma transformação da estrutura educacional brasileira? São milhares os profissionais formados a cada ano nas universidades e faculdades públicas e privadas no Brasil, sem terem ouvido falar ou sem terem estudado os conteúdos previstos na Lei. Mais grave ainda, são os inúmeros professores dos cursos de licenciatura que são formados anualmente sem terem estudado a história e cultura afro-brasileira e africana (Silva, 2013, p. 2).

O parecer 003/2004 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana juntamente com o Parecer i. 2/2007 que discorre sobre a abrangência das

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana oferecem caminhos e orientações de como essas temáticas devem e podem ser inseridas na educação, não apenas no âmbito da rede básica de ensino, mas também no ensino superior.

Em um país com metade da população negra e com um histórico de quase 400 anos de escravidão – a contar do início do nosso ingresso involuntário no mundo moderno, em 1500 – o longo processo de construção da democracia só se concluirá na sua plenitude quando se igualizar as oportunidades, os direitos e as condições mínimas de existência, liquidando-se, de uma vez por todas, com a discriminação racial. Na nossa história republicana, nunca houve momento mais propício para a radicalização desse processo. Nesse sentido, as Diretrizes, pela oportunidade do seu surgimento e pelos objetivos preconizados nas suas determinações, no que diz respeito à construção da igualdade étnico-racial, configura-se como um documento normativo impar cuja aplicação imediata, da Educação Infantil à Educação Superior, é uma necessidade indiscutível (Brasil, 2007, p. 20).

Diante deste contexto, cabe nos questionarmos em quais princípios os currículos universitários foram sistematizados oferecendo a base atual para a formação de professores (as) em âmbito nacional. Docentes não são formados para o ensino de todos os conhecimentos, mas para aqueles sistematizados e definidos pelos currículos (Arroyo, 2013). Para tanto, quando há a presença da temática do ensino das relações étnico raciais tem-se outra problemática: como lidar com esses aspectos uma vez que, assim como no currículo escolar, nos currículos de formação de professores (as) esta temática é minimamente desenvolvida ou até mesmo inexistente?

Sendo, portanto, o currículo um espaço permeado por relações de poder e disputas, muitas vezes a questão das relações étnico raciais é silenciada. Silenciada no sentido que Gonçalves (1985) atribui ao termo, ou seja, não como desconhecimento sobre o assunto ou invisibilização deste, mas como algo que, situado no contexto do racismo e do mito da democracia racial, se expressa como algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar (Silva, 2022, p. 10).

Neste processo professores (as), escolas e universidades precisam descolonizar seus pensamentos racistas e preconceituosos acerca dos alunos (as) afrodescendentes e as instituições necessitam de fato encarar a educação das relações étnico raciais como tema essencial em seus currículos. Este movimento irá gerar desconforto e desencontros entre ideologias, filosofias de vida e percepções, mas é necessário que se tenha consciência acerca do tema para não reforçar o

racismo e minimizar essas violências, levando em consideração o racismo estrutural que leva pessoas a cometerem esses atos desumanos sem que haja culpa quando não se tem consciência e letramento racial, isto é, torna-se algo natural e confortável. Portanto,

As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, dispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (Ministério da Educação, 2004, p. 6).

Torna-se importante também os profissionais da área da educação incluindo professores (as) participarem do processo de construção dos saberes, pois são esses sujeitos que no chão da sala de aula e no trabalho cotidiano ressignificam conteúdos, narrativas e experiências por meio da avaliação, interação, conteúdos sistematizados, realidade dos educandos e sobretudo a partir do currículo escolar. “Esses saberes (profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais) devem possuir narrativas afrocentradas, de valorização e reconhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira” (Silva, 2022, p. 11).

Por meio desses saberes afrocentrados e também a adoção de uma postura crítico-reflexiva sobre as prática educativas e curriculares, acreditamos que os professores serão capazes de compreender o currículo como parte do processo de formação humana e criar experiências de aprendizagem criativas e emancipatórias que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando os conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas diferentes realidades sociais, culturais, históricas e políticas (Silva, 2022, p. 11).

O Parecer (2004) é importante, pois, busca conscientizar não apenas a população afro-brasileira, mas também, contextualizar e trabalhar a questão dos privilégios brancos na sociedade. Isso demonstra a responsabilidade do Estado para com a educação que está sendo transmitida dentro das escolas e sobretudo, pela busca de uma sociedade mais justa, equalitária e respeitosa.

No entanto, quando a escola trabalha os privilégios da branquitude e contextualiza a partir da educação étnico-racial, o trabalho se complementa para o

caminho de uma reeducação que será para além dos muros da escola estendendo-se para a vida. O documento traz análises e considerações acerca da palavra reconhecer, e exemplifica que:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (Ministério da Educação, 2004, p.4).

Destaca-se que, o Estado enquanto instituição que representa os cidadãos brasileiros têm por obrigatoriedade tomar medidas para garantir e ressarcir que os descendentes de africanos aqui no Brasil tenham os danos psicológicos, sociais, materiais, políticos e educacionais sofridos no processo de escravização reparados, pois as políticas de branqueamento da população e a manutenção dos privilégios brancos oriundos de um projeto político hegemônico, eurocêntrico e baseado nas relações de poder determinaram por meio do racismo o não-lugar da população negra. (Ministério da educação, 2004). Diante do exposto, o documento salienta que:

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional (Ministério da Educação, 2004, p.3).

Compreende-se que “direitos iguais” não é o melhor caminho para se equalizar as condições de reparações entre negros e brancos, mas sim, a equidade, pois a igualdade colocará todos (as) em um mesmo patamar e levando em consideração o processo de escravização, a atual realidade é que a população afrodescendente não tem os mesmos privilégios, acessos e direitos na sociedade em comparação aos brancos. Portanto, a equidade possibilitará que se tenha um olhar voltado para a questão histórica, social e material da população negra e a partir das políticas reparatórias equilibrar oportunidades e oportunizar direitos.

Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na

formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (Ministério da Educação, 2004, p.9).

O parecer apresenta como parâmetro a possibilidade de um novo olhar por meio da educação das relações étnico-raciais em relação às visões pautadas em estigmas, estereótipos e preconceitos que se tem da população afrodescendente. O documento busca a superação do racismo pelo percurso metodológico da reeducação que é trabalhada dentro das escolas. Logo, é importante ressaltar que para esta reeducação acontecer, não basta ser trabalhada apenas dentro das escolas, é necessário que aconteça em conjunto com famílias, responsáveis e sociedade civil, pois fora das instituições de ensino acontecem outras relações sociais.

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (Ministério da Educação, 2004, p. 5).

Por fim, o documento analisado nos mostra que a presença do movimento negro na redefinição do conceito de raça foi essencial para este outro olhar acerca da população afrodescendente, pois remete a uma questão de identidade e ligação com a cultura africana. Os movimentos negros ressignificaram e deram um sentido político para o conceito de raça, que hoje é visto a partir da ótica da valorização do legado deixado pelos africanos (Ministério da Educação, 2004).

As diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana quando inseridas nos currículos das escolas e conseqüentemente nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) revolucionam perspectiva e ressignificam as metodologias, epistemologias e perspectivas eurocêntricas. O objetivo não é retirar a história dos colonizadores do livro, até porque isto é um fato que faz parte da nossa trajetória enquanto população brasileira, mas de possibilitar que outras narrativas façam parte do nosso contexto real.

Os currículos escolares devem então “ampliar o foco para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (Ministério da Educação, 2004, p. 8). Todavia, é de suma importância que as escolas incluam no contexto dos estudos e atividades “as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos

descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia” (Ministério da Educação, 2004, p. 8), pois, infelizmente o contexto atual é que:

Muito frequentemente, o primeiro contato que estudantes tem nas escolas com um corpo negro é em um navio tumbeiro, ou negreiro como comumente chamam. Esse é o traço fundamental constitutivo da nossa identidade ancestral. Aprendemos na escola que viemos de “escravos”. Obviamente que alguém que vem de “escravos” não se sente privilegiado em sua origem e constrói uma relação psíquica causal e direta que justifica seu atual rebaixamento social, e sua não detenção de bens materiais e imateriais é justificada pela sua relação com sua origem. Entretanto, pessoas negras não surgiram no mundo com a escravidão, ao contrário do que foi ensinado nas escolas (Pinheiro, 2020, p. 15)”.

Ressaltamos que para a inserção e implementação da educação para as relações étnico raciais, ensino da história e cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas depende de um posicionamento político, consciente e sem neutralidade, pois a iniciativa assume um compromisso com a reeducação da sociedade e sobretudo com as políticas que possibilitam a reparação dos danos sociais, culturais, psicológicos e epistemológicos sofridos pela população negra. Tais aprendizados serão repassados às futuras gerações pelos próprios estudantes e, portanto, servirá de conscientização e respeito nos tempos de agora. Portanto,

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde está se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação (Ministério da Educação, 2004, p. 10).

Para o documento do Ministério da Educação (2004) instituído nas escolas e que aborda o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana ter seus efeitos e ser implementado, foi necessário primeiro a criação da Lei 10.639/03 sancionada em janeiro de 2003 pelo atual Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva que anos depois, foi atualizada pela lei 11.645/08 que passou a “abranger também os conteúdos sobre a História e a Cultura dos povos indígenas brasileiros” (Sá, 2021, p. 3). A partir deste marco histórico, foi possível que o documento do Ministério da Educação (2004)

começasse a pensar na problemática étnico-racial e história da cultura africana e afro-brasileira no Brasil para ser inserida nos currículos das escolas graças a constituição da Lei 10.639/03 que ofereceu suporte e base.

No entanto, para a criação das leis e até mudanças significativas na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) sancionada a partir da Lei 9.394/1996, foi necessário muitas lutas e conquistas. Lutas que foram trilhadas e guerreadas nos movimentos negros que tanto contribuíram e continuam ampliando os conhecimentos e pedagogias negras na história da educação e no campo do saber. De acordo com Gonçalves e Silva (2003)

É correto afirmar, por sua vez, que a reivindicação e o reconhecimento da pluralidade cultural nas escolas, ideologia denominada, com frequência, de “multiculturalismo”, “não surgiu como um movimento no campo da educação”, mas “invadiu” a esfera educacional “porque minorias, não em números, mas em poder e influência, há muito reivindicavam o cumprimento dos princípios de igualdade e equidade, relativos às constituições de todos os países democráticos (p. 111).

As leis 10.639/03 e 11.645/08 se constituem como processo de luta e emancipação na educação porque foi por meio do movimento negro que se passou a refletir acerca da necessidade da criação e ampliação de políticas públicas que abordassem a educação étnico-racial na sociedade, bem como fazer com que esta temática juntamente com a educação da história e cultura afro-brasileira e africana pudessem fazer parte do movimento da escola enquanto instrumento de reeducação de todas as pessoas.

Antonieta de Barros que foi uma escritora, jornalista, educadora e a primeira mulher negra a ser deputada no Brasil em 1935 assumindo dois mandatos na cidade de Florianópolis. Filha de uma ex-escravizada, Antonieta conquistou diversos espaços e lutou contra o sistema de forma a defender a educação como meio de transformação social. A educadora fundou uma escola de alfabetização para pessoas carentes ainda na sua adolescência e propôs a criação do “Dia do Professor”, estabelecendo sua celebração em 15 de outubro (Nunes, 2001).

Antonieta também foi uma referência na luta contra o racismo e na defesa pela justiça social escrevendo “aproximadamente, 25 crônicas sobre o que ela determinou a “necessidade imperiosa” de proporcionar aos desfavorecidos a oportunidade da leitura, do saber, do conhecimento que, na sua opinião, deveria seguir para muito além da simples alfabetização” (Nunes, 2001, p. 35). Ou seja, Antonieta pregava por uma

emancipação do saber da classe baixa por meio da educação pública e de qualidade em que todos pudessem escolher de forma crítica seus dirigentes políticos, se posicionar na sociedade conscientemente, serem inseridos no mundo da leitura encontrando possíveis caminhos de lutar contra a ignorância tornando este ato uma revolução educacional (Nunes, 2001).

Os movimentos negros “MNU, TEN, MSN e FNB” juntamente com figuras representativas como Antonieta de Barros lutaram pela emancipação da educação no Brasil e pela efetivação de escolas públicas que pudessem garantir ensino de qualidade a classe pobre. Buscaram também refletir por meio de suas realidades a necessidade do questionamento e enfrentamento ao legado colonial deixado pelos colonizadores no Brasil que embasa historicamente as relações entre negros e brancos e sobretudo, a inserção de referências acerca da população negra de forma positiva e alusiva a cultura afro-brasileira, africana e indígena nos espaços de educação contribuindo com a formação de todos os estudantes.

Portanto, sabe-se que a população negra no Brasil teve um papel importante para o desenvolvimento e manutenção da Nação brasileira e é justamente este legado que o movimento negro buscou evidenciar em suas militâncias, resgatando seus valores e reafirmando suas identidades múltiplas e diversas para que uma única história pautada no eurocentrismo não continuasse a ser o holofote da constituição e desenvolvimento da educação no Brasil.

## 2 População negra e educação: negação e acesso ao ensino superior

Este capítulo tem como objetivo contextualizar e refletir acerca da trajetória da população negra no ensino superior. Para tanto, realizou-se um apanhado histórico na busca de compreender como se deu o processo de inserção deste grupo na educação e principalmente nas universidades, quais foram os desafios enfrentados neste percurso, como por exemplo, legislação, oportunidades de ingresso, permanência e outros.

Falar da trajetória da educação na América Latina é um processo longo e com muitos capítulos históricos. Apesar de inúmeras mudanças terem acontecido atualmente, a educação no Brasil iniciou-se de forma centralizada, hierarquizada, racista, discriminatória e conservadora. Faremos um resgate histórico da educação primária no Brasil a fim de analisar a presença ou não da população negra nos espaços de educação e o objetivo do ensino no período colonial para então, avançarmos para a história da criação das universidades no Brasil. Trataremos a trajetória da educação como um projeto político.

A primeira Lei geral de educação no Brasil foi criada em 15 de outubro de 1827 após a independência do Brasil. As escolas de primeiras letras eram divididas e, portanto, meninos e meninas estudavam separadamente. Os estudos eram concentrados nos princípios da moral cristã e a partir da doutrina da religião católica e apostólica romana, leituras da Constituição do Império, História do Brasil, geometria e gramática. O documento salienta que

Art. 8º Só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta (BRASIL, 1827, p. 1).

Ou seja, a Lei não menciona a entrada de negros nas escolas neste período e, portanto, os cidadãos referidos na citação acima dizem respeito aos filhos de brancos que estavam com seus direitos em dia. 10 anos depois da criação da primeira Lei geral de educação no Brasil, foi criada a Lei nº 1 de 1837 e o Decreto nº 15, de 1839 que discorre acerca da instrução primária no Rio de Janeiro e estabelece critérios de quem poderia acessar este ensino. Os estudos continuavam sendo de livre acesso para meninos e meninas brancos (as). Em relação a entrada da população negra na instituição de ensino, o decreto de 1837 afirma que

Artigo 3º São proibidos de frequentar as Escolas Publicas: 1º Todas as pessoas que padecerem molestias contagiosas. 2º Os escravos, e os preto Africanos, ainda que sejam livres ou libertos (BRASIL, 1837, p. 1).

A Lei criada dificultou o acesso da população negra e sobretudo das mulheres negras de acessarem as escolas e posteriormente as universidades no Brasil. Afrodescendentes estavam sendo privados de se apropriar do letramento que vai para além do domínio da leitura e escrita mas, de interpretar o mundo que estava em plenas mudanças, pois estudar era um luxo que dificilmente negros poderiam ter levando em conta a longa jornada de trabalho e os direitos mínimos de qualidade de vida e dignidade humana que lhes eram negados.

A ideia de que o negro não teria capacidade para pensar e refletir criticamente como o branco também determinava o não lugar dele na sociedade, levando-o a marginalização e exclusão dos espaços de educação. Mesmo sem o acesso às escolas, a população negra aprendia a língua do dominador, se apropriando dos signos e códigos traçando outras estratégias para serem inseridos no mundo do letramento, se inteirar das Leis e o que o mundo branco estava compilando.

Posteriormente, a criação do decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854 determinava que escravos não poderiam estudar, porém os negros com liberdade poderiam frequentar a escola, desde que tivessem sido vacinados e não portassem doenças contagiosas. Levando em consideração uma sociedade hierarquizada e discriminatória, sabe-se que a população de cor não tinha condições de arcar com essas despesas, critérios obrigatórios para o acesso e permanência nos espaços escolares.

Mesmo o escravo conseguindo a sua liberdade, ele não era livre e sim liberto. Livre eram os brancos europeus e seus descendentes. Importante nos atentarmos para essa hierarquização que define o status na história passada da população racializada. Em suma, tinha-se apenas as escrituras no papel, mas a oportunidade de a população negra ser inserida nas escolas, não.

Art. 69. Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas. § 2º Os que não tiverem sido vacinados. § 3º Os escravos (BRASIL, 1854, p. 9).

Apenas com essas Leis apresentadas até aqui e que foram estabelecidas no período colonial, percebe-se que a educação formal e sistematizada era destinada aos colonos a fim de preservar a fé, os valores morais e religiosos. Já a educação

oferecida aos negros e indígenas tinha como objetivo segundo (Sales e Passo, 2018) “a modelação dos povos nativos para se adequar aos modos europeus e inclui-lo em uma lógica de trabalho escravizado, bem como destinava-se a trazer novos fieis para o catolicismo” (p. 3).

No Brasil Império, quando as escolas se propagam, ainda assim não existiam escolas formais para negros/as e/ou apoio governamental que permitissem seu ingresso, diferentemente de outros países como os EUA. País esse que o racismo era explícito na separação de escolas para negros e escolas para brancos (Sales, Passo, 2018, p.2).

De acordo com os escritos de (Santos; Oliveira; Oliveira; Gimenes, 2013) um dos mais antigos registros da educação oferecida à população negra foi por meio da escola do professor Antônio Cessariano, localizada em Campinas – SP funcionando da época de 1860 a 1876. Cessariano era filho de um escravo alforriado e fundou a escola para meninas brancas oferecendo formações de corte, costura, bordado, técnicas de cozinha e etiqueta. A mensalidade recebida pelas famílias brancas era investida e revertida na educação para meninas negras que frequentavam a escola no período noturno.

Além da escola de Cesarino há registros não tão aprofundados da escola de Pretextato, sendo esta a primeira escola para negros existente no Brasil, ela funcionou de 1853 à 1873, situada no Rio de Janeiro. Segundo a historiadora Adriana Maria Paulo da Silva (2002). Pretextato era homem negro e não se sabe como conseguiu alfabetizar-se, e abriu processo licitatório à corte, Eusébio de Queiroz para funcionamento de sua escola, que atendia em média de quinze alunos pobres, os quais não possuíam se quer sobrenome. (Santos et al, 2013, p. 2).

Se a educação para meninos negros era algo bem distante de ser alcançada e efetivada de forma constitucional, para meninas de cor não se via a mínima possibilidade. O Estado e as forças religiosas não enxergavam mulheres racializadas como dignas e detentoras do saber e, portanto, deveriam continuar servindo a burguesia com seus trabalhos braçais, fora as violências psicológicas e físicas. Na época colonial se distinguia a humanidade a partir de uma escala de hierarquização: homens brancos, mulheres brancas, homens negros e mulheres negras. Esta escala permanece nos dias atuais em que chamamos de modernidade.

Tendo em vista que a educação no Brasil já tinha como base os ensinamentos europeus trazidos pelos jesuítas, o alvo foram as populações negra e indígena, senhores de engenho e colonos. Mas, com qual objetivo essa educação tinha como

principal alvo essas pessoas e comunidades? A prática pedagógica no Brasil foi instituída e desenvolvida pelos Jesuítas por meio da Companhia de Jesus.

Com a fundação da Companhia de Jesus por Inácio de Loyola, no século XVI, os jesuítas vieram a ter uma enorme importância no ensino superior dos países católicos, como foi o caso de Portugal, e também do Brasil (Barreto, Filgueiras, 2007, p. 1781).

Em conseqüente, discorrer acerca do acesso e permanência da população negra nas universidades diz respeito a um grande movimento deste grupo em busca de seus direitos e o acesso à educação superior. A universidade surgiu na idade média espalhando-se por todo continente europeu. A origem das primeiras instituições de ensino superior criadas na Europa foram: A Universidade de Bolonha (1088) localizada na Itália, Universidade de Paris (1200) na França, Universidade de Salamanca (1218) na Espanha e Universidade de Coimbra (1290) em Portugal. Todos esses espaços educacionais foram idealizados com o intuito de formar mestres e doutores nas áreas da medicina, direito, teologia, artes e filosofia.

Entretanto, o acesso às classes universitárias se dava apenas para estudantes homens da nobreza e burguesia que detinham influências e poder econômico para poder custear as mensalidades, moradia e alimentação. Mulheres independente de sua condição financeira não eram permitidas a estudar. Quando se fala no acesso de pessoas negras na universidade nos tempos da idade média tem-se uma esfera negligente, pois, esta população naquele momento histórico estava servindo de mão de obra barata ocupando espaços tais como: trabalho servil nas fazendas, engraxando sapatos, levando carroças, etc.

O processo seletivo para ingressar em uma universidade requeria muitos atributos como por exemplo, saber escrever, ler e falar em latim, ter condições de pagar as mensalidades, comprar materiais e prestígio na sociedade. Precisamos salientar que, havia e ainda há na modernidade um ideal de homem que se quer formar. Dito isso, homens brancos que ocupavam lugares de prestígio e poder eram ideais para a formação nessas instituições de ensino superior, pois atendiam a demanda que a sociedade estipulou como primordial e prioritária em termos de referências quanto ao padrão social, político, religioso, filosófico, educacional e que dariam continuidade ao legado de status da sociedade.

A primeira instituição de ensino superior criada na América Latina foi a Universidade de São Domingos na República Dominicana em 1538. Logo depois

“vieram as de San Marcos, no Peru (1551), México (1553), Bogotá (1662), Cuzco (1692), Havana (1728) e Santiago (1738) (Gomes, 2003, p1)”. De acordo com (Gomes, 2003) a universidade de Havard, Yale e Filadélfia na América do Norte surgiram posteriormente em 1636, 1701 e 1755.

A primeira academia criada legalmente no Brasil pelo Governo Federal foi a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1920, também conhecida como Universidade do Brasil. Neste processo, já haviam 78 universidades espalhadas pelos Estados Unidos e 20 por toda a América Latina (Gomes, 2003, p. 1). Apesar de tardio, é neste período do século XX que se inicia o percurso universitário no Brasil, último país da América Latina a oficializar uma instituição acadêmica de nível superior.

Em decorrência, a 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº 14.343, o Presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), considerando oportuno dar execução ao disposto no decreto de 1915. Reunidas aquelas três unidades de caráter profissional, foi-lhes assegurada autonomia didática e administrativa. Desse modo, a primeira universidade oficial é criada, resultando da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características (Fávero, 2006, p. 22).

Após a criação da UFRJ, outras universidades foram sendo concebidas e oficializadas, como por exemplo, a Universidade de São Paulo (USP) em 1934, contribuindo para o progresso e desenvolvimento da educação superior no Brasil e tornando-se uma das principais instituições de renome do país. Cabe ressaltar que durante a Era do Estado Novo (1937-1945) sob o comando de Getúlio Vargas, o sistema educacional brasileiro sofreu inúmeras mudanças, inclusive as universidades.

Com a implantação da Universidade do Rio de Janeiro — mais tarde Universidade do Brasil — em 1920, a partir da reunião de algumas escolas superiores já existentes na então Capital Federal, os governos provinciais passaram a flertar com a idéia de ter suas próprias instituições. Em 1927 organizou-se a Universidade de Minas Gerais, em Belo Horizonte, com um projeto que já reivindicava "autonomia econômica, didática, administrativa e disciplinar" -- discurso novíssimo para a época (Gomes, 2003, p. 2).

Uma dessas mudanças foi a centralização do poder e com isso tem-se um olhar mais vigilante sobre as universidades para que as academias estivessem de pleno acordo e concomitância com os interesses políticos e ideológicos do governo. Além disso, teve a presença da intervenção política impondo restrição à autonomia e liberdade acadêmica e a criação dos movimentos estudantis que reivindicavam a liberdade nas universidades. O apoio à pesquisa foi impulsionado pelo governo

Vargas, porém com um olhar voltado para a industrialização e economia no Brasil (Gomes, 2003).

Durante este processo da criação da primeira universidade no Brasil, não se vê a presença de Leis que valorizem o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena tão pouco, a inserção de mulheres negras nesses espaços de educação. Os interesses eram outros, o crescimento do mercado econômico. A Era do Estado Novo teve um impacto significativo e de influência na educação brasileira e perdurou até 1945, época em que Vargas foi destituído do poder. Na Era Vargas, tivemos a presença de um governo militar que teve como base um projeto de governo marcado pela dominação da massa brasileira de forma centralizada.

O ano de 1934 seria central nesta história com a criação da Universidade de São Paulo (USP) no contexto de um projeto fortemente vinculado aos interesses do Estado para a formação de profissionais destinados ao ensino, à indústria e à administração pública. Nas três décadas seguintes, o sistema se expandiria e se capilarizaria por todo o país, sobretudo graças ao investimento federal, mas a demanda por vagas nas universidades públicas continuava reprimida -- como continuaria até o fim do século XX, com o aumento da população e do volume de concluintes do ensino médio -- e ainda eram poucos os que podiam aspirar a fazer um curso superior (Gomes, 2003, p. 2).

A educação brasileira estava em crise, pois parou de investir nas universidades e a decadência do ensino superior veio a ter baixos níveis de qualidade, pois o governo havia parado de investir recursos na área educacional. Com isso, escolas privadas começaram a alavancar a entrada de novos estudantes e a sua qualidade de ensino evoluiu. Enquanto isso, as universidades permaneciam precárias, sem recursos e com infame validação (Gomes, 2003).

O fato mais marcante na política educacional brasileira depois de 1964, ou seja, depois da derrota das forças nacionalistas que entretinham um projeto socialista para o país, foi a estagnação da rede de ensino público universitário, conjunta mente com a expansão do ensino privado em todos os níveis de educação – o elementar, o médio e o superior (Guimarães, 2003, p. 250).

Neste processo, a população de cor continuava não sendo vista com bons olhos, com falta de etiqueta e comportamentos morais e éticos “adequados”, sem condições mínimas de arcar com as despesas das universidades privadas e sem possibilidades de competir no mercado de trabalho devido à falta de formação e escolarização básica. Isso significa que a questão da cor na condição de discriminação racial foi um empecilho crucial e determinante em todas as fases de

“progresso” no Brasil, da era colonial até a modernidade. Com a decadência das universidades públicas, a população negra teve de recorrer às instituições privadas, porém, como afirma Guimarães (2003)

Em meados dos anos de 1970, algumas parcelas da sociedade brasileira, principalmente a classe média negra, já sentiam os efeitos dessa política. Como disse Santos (1985), os jovens negros, para titularem-se, tinham de recorrer à rede particular de ensino superior, obtendo diplomas desvalorizados no mercado de trabalho, que acentuavam ainda mais a discriminação racial de que eram vítimas (p. 252).

A população negra foi o primeiro grupo a reivindicar as condições de acesso nas universidades públicas, pois a maior parcela de estudantes que acessavam o ensino superior e público eram as classes média e alta da sociedade que ocupavam as vagas dos cursos disponibilizados na academia. Ainda hoje, não é diferente. Claro, temos uma presença significativa deste grupo no ensino superior, porém graças a Lei de Cotas Raciais<sup>4</sup>, pois as condições de ingresso entre brancos e pretos não são igualitárias e sim, totalmente desiguais, pois ainda permeia entre nós o discurso da meritocracia. Neste contexto de desigualdade social, econômica e educacional

Quem empunhou a nova bandeira de luta por acesso às universidades públicas foram os jovens que se definiam como “negros” e se pretendiam porta-vozes da massa pobre, preta e mestiça, de descendentes dos escravos africanos, trazidos para o país durante mais de trezentos anos de escravidão (Guimarães, 2003, p. 252).

O Movimento Negro Unificado (MNU) foi um divisor de águas neste processo de lutas a favor da inserção da população negra nos espaços educativos, tornando-se revolucionário e portanto, as pessoas deste campo: negros, indígenas, comunidade LGBTQIAPN+ e quilombolas são os próprios sujeitos que olham para o currículo das universidades, para a sua estrutura hierarquizada e começam a questionar os conteúdos e as relações de poder, pois é justamente “La participación de estos sujetos y sujetas impacta en las universidades y currículos (Gomes, 2022, p. 48).

Apesar da criação da primeira Lei N°1.390 que aborda as questões do preconceito de raça ou de cor no Brasil instituída no Rio de Janeiro em de 3 de julho de 1951 pelo Congresso Brasileiro, nota-se que o Brasil ainda continuou com a ideia

---

<sup>4</sup> A Lei de Cotas nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 é fruto da luta dos movimentos negros e de outros movimentos sociais pelo acesso ao ensino superior. Ao longo dos anos, eles se uniram a pesquisadores, parlamentares e órgãos de controle para garantir que, no devido tempo, a revisão da Lei de Cotas se efetivasse para aprimorá-la (Brasil, 2023, p. 2).

do mito da democracia racial. A Lei que buscou amparar as desigualdades nos âmbitos da educação, no mundo do trabalho e em estabelecimentos públicos visava ser um suporte para a população negra em termos de equidade e reparação histórica, porém o mito da democracia racial enquanto discurso estratégico acentuou-se ainda mais no sentido de abalar a realidade vivida pelo negro no Brasil.

A norma salienta no Art. 5º que “recusar inscrição de alunos (as) em estabelecimentos de ensino de qualquer curso ou grau, por preconceito de raça ou de cor está sujeito à “pena: prisão simples de três meses a um ano ou multa de Cr\$ 500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$ 5.000,00 (cinco mil cruzeiros) (Brasil, 1951, p.1)”. Ato de discriminação racial, injúria racial, preconceito de cor estão previstos na lei enquanto crime.

Com a temática acerca do mito da democracia racial em alta, diversos grupos a favor e contra se mobilizaram em torno desta pauta levando a problemática a ser discutida e visualizada a nível nacional e internacional. Mais adiante, foi criada a Lei 7.716 em 5 de janeiro de 1989 onde define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor no Brasil. Depois de pouco mais de 35 anos da criação da Lei que pune o racismo, é imperceptível verem pessoas que cometem este ato sendo punidas em privação de liberdade.

O foco do movimento negro está em compartilhar os conhecimentos produzidos, pensados e estruturados por um grupo subalternizado na busca por romper a “corrente padrão”, na qual relacionamos esta corrente a tudo que está determinado como único e verdadeiro. Quando falamos em “padrão”, nos referimos a ações, epistemologias, saberes, culturas, costumes que são introduzidos na vida social, onde acontecem as relações. Os negros e negras ao desafiarem o poder colocam em xeque toda cadeia que sustenta e assegura que a “corrente padrão” continue impactando outras vidas e o sistema político de forma transversal (Gomes, 2022).

Cabe ressaltar que o espaço científico, acadêmico e político é um lugar de poder e onde acontecem muitas disputas, tensões e transformações. Por isso, há um dispositivo de controle e regulação que barra a entrada da população negra e sobretudo de mulheres racializadas, indígenas e quilombolas nesses espaços de alta hierarquia, pois o poder tem vestimenta e cara. Para além do racismo estrutural, institucional e epistêmico, do sexismo e machismo há também o conservadorismo branco. É justamente essa elite que tem tomado conta dos espaços de poder desde

a era colonial perdurando até os dias atuais em uma porcentagem considerável. (Gomes, 2022) afirma que

Las instituciones y espacios construidos en nuestras sociedades, que son sociedades con profundas marcas coloniales, sociedades cuyo poder de decisión, sea en los espacios científicos, académicos, políticos, de los gobiernos, están colocados en las manos de grupos que históricamente tienen una ligazón con los procesos coloniales, atravesados por la raza, la clase y el género (p. 48).

Quando pensamos em educação, nosso olhar precisa ser amplo e não restringir o processo educativo apenas ao viés de escolas e universidades, isto é, a sociedade é permeada por diferentes sujeitos e conseqüentemente, por diversos conhecimentos e formas sistemáticas de pensar o mundo. Portanto, todo saber que está fora das instituições de ensino constituem-se em um processo educativo que faz parte de nós enquanto sujeitos que estamos em constante aprendizado. Sendo assim, entende-se que “a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história” (Ministério da Educação, 2004, p. 5).

Cabe a nós refletirmos: A educação no Brasil foi pensada por quem? Construída e idealizada a partir de qual realidade e contexto? Quem foram os primeiros responsáveis pela educação colonial trazida ao Brasil? Há um movimento do exercício da violência colonial, de poder instaurado e hierarquizado no processo constitucional da fundação da educação no Brasil que permanece até hoje: resquícios de uma educação colonial que modernamente presenciamos nas instituições de ensino então, não seria necessário reverter o processo e convertê-lo de educativo em des-educativo?

Y tal vez, si consiguiésemos articular esa dimensión más macro-histórica, sociológica, cultural, podríamos desarrollar otras prácticas curriculares y otras prácticas de acción emancipadora en los espacios institucionales responsables de la producción del conocimiento y la educación, como universidades y escuelas (Gomes, 2022, p. 34)

De acordo com (Gomes, 2022) uma das revoluções de saberes contra-coloniais que os movimentos sociais e o movimento negro conseguiram estabelecer na sociedade por meio de muitas lutas foi a contraposição em relação ao pensamento colonial na educação superior, ou seja, através do corpo, das experiências cotidianas,

da linguagem, da arte e da cultura a população pobre, negra, indígena, quilombola e LGBTQIAPN+ foram mapeando e inserindo outras epistemologias afrocentradas dentro das universidades. Uma extensão inversa, pois “no es la universidad que va a los movimientos sino los movimientos haciendo universidades (p. 56)”.

A autodeclaração realizada pela população preta e parda no Brasil é um reflexo da criação das políticas de ações afirmativas e sobretudo de um processo de reeducação que o movimento negro tem construído em nossa sociedade (Gomes, 2022). Apesar de todo esforço do MNU para a inserção da população negra nas universidades, no ano de 2001 nota-se uma movimentação nas estruturas das universidades, pois

O governador Garotinho, do Rio de Janeiro, sancionou a Lei n. 3.708, que reserva um mínimo de 40% de vagas nas universidades estaduais cariocas (a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Universidade Estadual do Norte Fluminense) a estudantes “negros e pardos”. Essa Lei modificou a de n. 3.524/2000, assinada pelo mesmo Garotinho, que reservou 50% das vagas da Uerj e Uenf aos estudantes oriundos de escolas públicas. Em 20 de julho de 2002, a Universidade do Estado da Bahia – Uneb –, pela resolução n. 196/2002, segue o mesmo caminho, reservando 40% das suas vagas de vestibular aos afrodescendentes (pretos e pardos) (Guimarães, 2003, p. 14).

“A primeira tentativa das organizações negras de fazer face à obstrução do acesso dos negros à universidade brasileira deu-se na forma de criação de cursos de preparação para o vestibular” (Guimarães, 2003, p. 14). Neste processo, militantes e simpatizantes faziam-se os organizadores dos vestibulares ensinando a população negra gratuitamente ou por meio de um valor simbólico. É a própria população negra buscando reparar a desigualdade social e o racismo em que estavam inseridas e buscando por condições para ingressar nas universidades.

Avançando um pouco na história da educação no Brasil, a partir da luta do movimento negro que por meio de sua atuação foi ficando cada vez mais forte, o Estado que havia criado e implementado Leis que asseguravam a não entrada de negros nas escolas na era colonial sentiu-se pressionado, pois a realidade e o contexto educacional no Brasil estava tomando outros caminhos. Tornou-se uma pauta evidente a ser discutida no Brasil: A luta pelo fim da desigualdade social e racial, visto que esta discussão já se iniciava na década de 60 nos Estados Unidos pelo governo Norte Americano e também por Nelson Mandela na África do Sul (Guimarães, 2003).

Apenas no ano de 2003 a Lei 10.639/03 que estabelece o “Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana” nas escolas foi criada com o intuito de propor novas diretrizes curriculares para os currículos das instituições públicas e privadas de todo o país ressignificando e valorizando as culturas de matrizes africanas que contribuíram para formar o Brasil que somos hoje. Em seguida, fez-se necessário aprimorar o ensino das relações étnico-raciais e estabelecer também o “Ensino da história e cultura indígena” a partir da ampliação da Lei 10.645/08.

Em meados dos anos de 2012, a ex presidenta do Brasil Dilma Rousseff em seu governo sancionou a Lei 12.711 que instituiu e previa o programa de reserva de vagas para “estudantes egressos de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas e oriundos de famílias com renda inferior a um salário-mínimo e meio per capita (Brasil, 2023, p.2)”. Com isso, a política de cotas alcançou mais estudantes de classe baixa, pretos, pardos e indígenas que tiveram suas oportunidades de ocupar as universidades ampliadas.

A Lei de Cotas é fruto da luta dos movimentos negros e de outros movimentos sociais pelo acesso ao ensino superior. Ao longo dos anos, eles se uniram a pesquisadores, parlamentares e órgãos de controle para garantir que, no devido tempo, a revisão da Lei de Cotas se efetivasse para aprimorá-la (Brasil, 2023, p. 2).

Mais de “1,1 milhão de estudantes ingressam no ensino superior por meio da Lei de Cotas” (Brasil, 2023, p.2). O ministério da educação também enfatiza que no ano de 2019 “55 mil estudantes pretos, pardos ou indígenas ingressaram no ensino superior. Sem as subcotas étnico-raciais, esse número seria de 19 mil, menos da metade” (Brasil, 2023, p2). Em 2023, o atual Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a nova Lei de cotas com algumas mudanças, sendo elas:

No mecanismo de ingresso anterior, o cotista concorria apenas nas vagas destinadas às cotas, mesmo que ele tivesse pontuação suficiente na ampla concorrência. Agora, primeiramente serão observadas as notas pela ampla concorrência e, posteriormente, as reservas de vagas para cotas; Monitoramento anual da Lei e sua avaliação a cada 10 anos; Inclusão de outros ministérios, além do Ministério da Educação, com responsáveis pelo acompanhamento da Política de Cotas: Ministério da Igualdade Racial; dos Direitos Humanos e da Cidadania; e dos Povos Indígenas; Estabelecimento de prioridade para os cotistas no recebimento do auxílio estudantil; Redução do critério de renda familiar per capita para um salário-mínimo na reserva de vagas de 50% das cotas; Extensão das políticas afirmativas para a pós-graduação; Inclusão dos estudantes quilombolas como beneficiários das cotas; Vagas reservadas em uma subcota que não forem preenchidas serão repassadas para outra subcota e, posteriormente, para as vagas de escola pública; • Utilização de outras pesquisas além do Censo para o cálculo da proporção de cotistas nas Unidades da Federação (Brasil, 2023, p. 3).

Não obstante, a criação da Lei de cotas, criou-se um outro movimento contrário a ela dentro e fora das universidades alegando que essa nova realidade poderia tirar as vagas de outras pessoas de entrarem nas universidades, de que deveria haver igualdade pois, todos são iguais perante a Lei. O discurso meritocrático e sem fundamentação pairou quando a Lei de cotas foi criada e ainda nos dias atuais, é possível se deparar com grupos que militam na contraposição de uma política pública que veio reparar o retrocesso educacional da população negra no Brasil devido às negligências estatais.

Nota-se que o Brasil, foi o último país a instituir e reconhecer uma universidade na América Latina, todavia a começar a discutir acerca das temáticas de desigualdade racial e ampliação de políticas públicas educacionais para a população negra. Impossível não testemunhar que o Brasil ainda nega suas origens e raízes. Temos que evidenciar e agradecer a luta do MNU que nos trouxe tantas mudanças de paradigmas e direitos a população negra no Brasil. Neste sentido, busca-se desmantelar os pré-conceitos que alienam a população brasileira e as condicionam a acreditarem que a comunidade negra é um fardo negativo para as universidades e que nada tem a contribuir com novas epistemologias e saberes.

Um dos argumentos mais usados, principalmente por professores das universidades públicas, contra as políticas de ação afirmativa para negros é de que a flexibilização do sistema de ingresso poderia acarretar uma perda de qualidade do ensino e de excelência das universidades (Guimarães, 2003, p. 262-263).

Portanto, de acordo com as pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) “estudantes que ingressam pelas cotas têm desempenho acadêmico igual ou superior ao dos estudantes que ingressaram pelo sistema de ampla concorrência” (Brasil, 2023, p. 3). Todavia, “a taxa de permanência e de conclusão do curso entre cotistas chega a ser 10% superior à taxa de estudantes da ampla concorrência” (Brasil, 2023, p. 3). Dados importantes, de cunho científico e informativo para debatermos as alegações falsas e sem fundamentação acerca da capacidade intelectual da população negra e sobretudo, de sua entrada e permanência nos espaços de ensino superior.

## 2.1 Mulheres negras na educação: uma questão de cor

Esta subseção visa refletir sobre a presença de mulheres negras na educação, em especial no ensino superior. Para isso, enfatizou-se a importância do feminismo negro na luta pela emancipação dos saberes deste grupo racializado. Nesta análise, adotamos o olhar interseccional enquanto mecanismo de análise da raça, gênero e classe, pois esses fatores interferem diretamente na ascensão de mulheres negras nos espaços de educação, delimitando sua existência e tentando definir o seu não lugar na sociedade.

No capítulo anterior, analisamos Leis e Diretrizes que instituíram a barreira entre educação e população negra. Mais adiante, analisamos a criação de novas Leis que por meio de sua implementação buscaram amenizar os ruídos acerca da desigualdade racial propondo uma parcela de reparação histórica. Neste processo, torna-se indispensável analisar o papel do Estado na manutenção das violências sofridas por mulheres negras e sobretudo sua influência na construção de identidades.

Discorrer acerca da presença negra nas instituições de ensino superior é um tema desafiador, agora, quando se discute a entrada, permanência, influência e participação de mulheres afrodescendentes nas universidades o tema se torna ainda mais provocador, pois as referências que temos são pouco conhecidas e utilizadas nos currículos universitários, para além da negligência em torná-los visíveis e acessíveis.

Por séculos, as universidades foram espaços exclusivamente masculinos, assim como, em nome da ciência moderna, disciplinas foram utilizadas para justificar a exclusão das mulheres desses espaços de poder, construção de saberes e inovações tecnológicas (Almeida, Zanello, 2022, p. 25).

Tratando-se da relação entre raça e gênero, conceitos importantes para o delinear deste capítulo, existem eixos de controle que se manifestam na vida de mulheres racializadas por meio do sistema de gênero colonial/moderno na qual são definidos enquanto mecanismos de hierarquização e controle social desta população a partir da colonialidade do poder. Esta colonialidade do poder está relacionada a uma estrutura complexa de níveis que estão interligados fazendo jus ao controle da economia, autoridade, da própria natureza e seus recursos naturais, sexo e sexualidade, subjetividade e conhecimento (Lugones, 2008).

Apenas percebendo que a raça e o gênero estão totalmente interligados é que se torna possível visualizar e compreender a mulher negra em sua totalidade, ou seja, sem esta fusão o termo “mulher” fica sem sentido, pois historicamente a escolha pela mulher branca, burguesa e heterossexual predominou esta categoria tornando-a “única e indissociável” a outras raças, visto que o termo mulher é uma construção social (Lugones, 2008).

Nota-se, portanto, o lugar em que a mulher preta é colocada. Ela está em último em toda a hierarquia social, pois ao se analisar os percalços aqui citados em relação a gênero e raça, se percebe a dupla “desvantagem” em que ser uma mulher e uma pessoa preta pode se encontrar (Barros et al, 2024, p. 2).

“Apesar que en la modernidad eurocentrada capitalista, todos/as somos racializados y asignados un género, no todos/as somos dominados o victimizados por ese processo” (Lugones, 2008, p. 29). A autora evidencia que dentre os grupos existentes e pertencentes a sociedade, quem mais sofre violências de gênero são mulheres (indígenas, latino-americanas, caribenhas, africanas, pretas, etc.) e a comunidade LGBTQIAPN+ em suas múltiplas versões e identificações.

As violências de gênero são mantidas pela modernidade considerada também um período histórico que caminha junto com a colonialidade, ambas não se separam. E por que? Porque é o humanismo moderno em que as pessoas vivem em grandes Estados envolvidos pelo capitalismo permeados pelas novas mudanças globais que continuam perpetuando essa relação entre modernidade e colonialidade. As sociedades estão em ritmo de mudança nítido com base em um sistema político de Estado Nação que tem como fundamento: A mercadoria de produtos e o trabalho assalariado, o urbanismo moderno, o escopo de mudança tecnológica e a “transformação social”.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2000, p. 342).

Demonstrando um exemplo real que envolve a questão de raça, gênero e classe incumbidas de violências patrocinadas pela modernidade e a colonialidade são na disputas em torno do mercado de trabalho, pois tem-se uma cadeia hierárquica

que delimita o salário de mulheres negras que ganham menos que: homens brancos, mulheres brancas e homens negros. Elas são as últimas da escala social. Há quem diga que essa linha tênue tem a ver com educação e formação, mas mesmo mulheres negras com diploma e formação notável passam a ganhar menos em comparação a mulheres brancas, inclusive em empresas renomadas e com grande influência na sociedade. Este fato é o que (Lugones, 2008) chama de sistema de gênero colonial/moderno.

Se compararmos a relação nível educação/nível renda entre os dois grupos raciais, constataremos que é bastante acentuado o diferencial de renda entre brancos e negros, mesmo possuindo igual nível educacional (Gonzalez, 2020. p. 37).

Relacionando essa hierarquia de poder entre população branca e população negra, especificamente a relação entre mulheres brancas e negras, tem-se a Lei Nº 7.716 sancionada em 5 de janeiro de 1989 que oferece suporte para as questões raciais deixando claro no “art. III - proporcionar ao empregado tratamento diferenciado no ambiente de trabalho, especialmente quanto ao salário (Brasil, 1989, p. 2)” é preconceito de raça ou de cor e que perante a Lei tais ações resultam em crime, em qual parte não estamos conseguindo avançar? O que de fato é necessidade e prioridade no mercado de trabalho? A problemática advém da Lei que não consegue cumprir de forma integral o que está posto ou é a sociedade capitalista que não se percebe enquanto reprodutora de uma injustiça racial paralela que tem por objetivo exatamente a reprodução e perpetuação do racismo?

Paremos para refletir em mais determinações que a Lei Nº 7.716 impõe, porém, tais fatos continuam presentes entre nós e afetando mulheres racializadas sem direito ao pagamento de multas ou penalidades de força maior. Inclusive, a justificativa de tais ações racistas e da desigualdade de gênero baseiam-se nos discursos mascarados presentes nos títulos das vagas de emprego, deixando claro que não há espaço para a mulher negra: ter “boa aparência”, “ótima aparência”, requisitos que servem de suporte para a avaliação do perfil e as características da candidata. A Lei Nº 7.71 ressalta que é discriminação:

II - impedir a ascensão funcional do empregado ou obstar outra forma de benefício profissional; § 2º Ficarà sujeito às penas de multa e de prestação de serviços à comunidade, incluindo atividades de promoção da igualdade racial, quem, em anúncios ou qualquer outra forma de recrutamento de trabalhadores, exigir aspectos de aparência próprios de raça ou etnia para emprego cujas atividades não justifiquem essas exigências. Art. 4º Negar ou

obstar emprego em empresa privada. Pena: reclusão de dois a cinco anos (Brasil, 1989, p. 3).

Portanto as mazelas da colonialidade do poder carregam consigo o racismo estrutural, extrativismo ambiental, invasão de terras, tráfico negreiro e escravidão, genocídio nas Américas, transnacionalização do trabalho precário, exploração continuada de ex-colônias e o CisHeteroSexismo. A modernidade é um mito que esconde a colonialidade sendo um mecanismo de suporte para continuar oferecendo possibilidades de os europeus continuarem explorando, subalternizando e oprimindo outras Nações, comunidades e grupos (Góis, 2008).

Tratando-se de educação, apesar da criação da constituição do Brasil em 1988 que determina que o ensino é direito de todos em conjunto com a promulgação da Lei de cotas raciais (2012), ainda é possível notar a discrepância de mulheres negras em relação a sua permanência nos estudos superiores quando comparado a mulheres brancas. As cotas raciais, por mais que coloquem em debate o preconceito racial na agenda nacional, a desigualdade de gênero é perceptível nas instituições de ensino superior.

O Estatuto da Igualdade Racial sancionado no Brasil em 20 de julho de 2010 é uma Lei que busca refletir e coibir a discriminação racial a fim de estabelecer políticas reparatórias visando a diminuição da discriminação racial entre diferentes grupos. A Lei tem como base a Constituição do Brasil (1988) que estabelece que todos são iguais perante a Lei. O estatuto trata de temas como racismo, intolerância religiosa, discriminação étnico-racial, racismo institucional, desigualdade racial visando oportunizar que a população negra tenha direitos e seja inserida nos espaços sociais, culturais, políticos e educacionais de forma equitativa.

É de se referir que na área da educação as universidades têm-se uma padronização de certos cursos em que a presença da mulher negra é majoritariamente inferior à de mulheres brancas, como por exemplo, medicina, direito e engenharia. Isso porque essas profissões estão intrínsecas ao imaginário da sociedade enquanto lugar de “destaque, capacidade, representatividade e merecimento”.

Sabe-se que a presença do homem branco hetero nesses espaços é maior, porém se levarmos este contexto para o olhar de comparação, mulheres negras não predominam ou sequer se igualam a posição de mulheres brancas nos cursos de graduação mencionados (Góis, 2008). O Estatuto da Igualdade Racial ressalta no Art. 1º que,

Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica (Brasil, 2010. p. 1).

Em outras palavras, em sua grande maioria, mulheres negras se concentram nos cursos com profissões menos valorizadas e esse lugar que o racismo estrutural as colocam se deve por um histórico marcado pela escravização no Brasil. Outro ponto a ser analisado é o afunilamento da quantidade de vagas distribuídas no vestibular para ocupar esses cursos sem levar em consideração o alto nível de preparação, incluindo cursos preparatórios e educação primária e secundária de qualidade (Góis, 2008).

O Estatuto da Igualdade Racial define que a “desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais” (Brasil, 2010, p. 1) existe e por isso, deve ser combatido por meio de políticas públicas, adoção de medidas, programas e políticas de ações afirmativas, além de uma reeducação da sociedade. É no território da universidade que focaremos nossa análise, pois

Art. 2º É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais (Brasil, 2010, p. 1).

Percebe-se que o Estado enquanto instituição reguladora regida por sujeitos em uma Nação tem de fato o poder de controle físico, moral e intelectual da população. Levando isso em conta, “O conjunto de instituições que exercem essas funções de legislar, executar e julgar em nome do conjunto dos cidadãos de uma sociedade se chama Estado” (Guimarães, 2008, p. 22). Por conseguinte,

O Estado, ainda que em suas formas primitivas e de alcance pouco abrangente, é, portanto, essencial para a convivência pacífica dos diversos grupos de indivíduos que habitam um determinado território e para a defesa de seus interesses em confronto com outras comunidades organizadas sob a forma de Estado (Guimarães, 2008, p. 22).

A vista disso, torna-se necessário se atentar para a noção de Estado e Nação na elaboração das concepções acerca da identidade de sujeitos, da cultura

estabelecida como modelo, dos costumes, tradições e línguas de determinados grupos e da ideia de conhecimento como fonte de novas possibilidades de trocas culturais. O saber e o pensar a partir da fronteira simbólica nos leva a refletir alguns caminhos. Cada fronteira do pensamento situada junto ao ser humano tem suas particularidades e cosmovisões.

O Estado enquanto idealizador de diversas condutas no Brasil também é responsável pela manutenção e reparação de políticas públicas que assegurem a permanência de mulheres pretas no ensino superior e na sociedade como um todo. Mas, a realidade das possibilidades de acesso a este espaço em relação a esse grupo racializado tem gerado pautas que precisam ser encaradas com mais comprometimento. Um dos exemplos que o Estado enquanto instituição reguladora faz é a construção de ideias e mecanismos de aproximação ou distanciamento entre saberes e conhecimentos, principalmente os que dizem respeito a população negra afrodescendente, africana e indígena.

Se por ora, na história do Brasil negros não poderiam ter acesso à educação por determinação do próprio Estado, hoje a realidade nos mostra que esta mesma instituição vem repensando suas tratativas enquanto forma de reparar suas políticas racistas e excludentes. O Estado brasileiro fundou e garantiu que diversas violências de gênero pudessem continuar se perpetuando e neste contexto mulheres negras eram fadadas a este invólucro de desumanização, tudo de forma intencional e estratégica.

Violências tais como: a distinção da mulher branca vista como ser humano e pronta para casar e da mulher preta vista como objeto apenas para “trabalhar/transar/estuprar”. As possibilidades de estudar para mulheres brancas e para mulheres pretas a servidão do trabalho doméstico, do campo e dos cuidados com os filhos das brancas. O direito ao voto que só foi conquistado no ano de 1932 no Brasil e neste percurso a inserção de mulheres negras na política teve e ainda tem grandes empecilhos de desvalorização e descredibilidade, salários desiguais. Inclusive, a maior pena dentro do quesito raça e gênero é a morte, caso lamentável e real da deputada Marielle Franco que foi assassinada brutalmente em 14 de março de 2019 na cidade do Rio de Janeiro.

Ou seja, mulheres negras vistas como massa de manobra e essenciais para a manutenção e construção da sociedade do ponto de vista estrutural sofrendo violências geracionais. Percebe o quanto o Estado tem multífaces manipulando a

sobrevivência e existência de mulheres negras na sociedade? Rita Laura Segato (2012) afirma que

O Estado entrega aqui com uma mão aquilo que já retirou com a outra: cria uma lei que defende as mulheres da violência à qual estão expostas porque esse mesmo Estado já destruiu as instituições e o tecido comunitário que as protegia. O advento moderno tenta desenvolver e introduzir seu próprio antídoto para o veneno que inocula (Segato, 2012, p. 110).

O estado do Brasil contribuiu para o apagamento da identidade da mulher negra quando invadiu os países do continente africano e começou a devastar as culturas locais e as populações que ali viviam, trazendo à força mulheres negras para as Américas e tornando-as objetos de lucro. Este passado não é possível de se apagar, mas ressignificar. Levando em consideração que a abolição da escravatura no Brasil tem apenas 136 anos de um processo de desumanização de mais de 400 anos na história, ainda será preciso muitas lutas para modificar o cenário atual.

O que caminha entre nós na modernidade é o discurso universalista de que todos têm direitos iguais, mas o que sustenta este discurso não são as políticas públicas de reparação nem mesmo a Constituição do Brasil (1988) e sim, a meritocracia, o neoliberalismo, a modernidade e a colonialidade. Pensar a partir desta lógica nos afasta de refletir no que cada mulher negra realmente precisa de acordo com suas necessidades reais, deixando de olhar para a equidade. Neste sentido, a mulher negra não deve ser vista de modo universal pelo Estado e nem pela sociedade civil.

A agenda 2030 da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) propõe uma estratégia para a igualdade de gênero na e por meio da educação. No documento da UNESCO, são 17 propostas de desenvolvimento sustentável para serem alcançadas até o ano de 2030 com vistas à educação, sustentabilidade, saúde, alimentação, meio ambiente entre outros.

Na proposta da UNESCO voltada para educação, a igualdade de gênero aparece enquanto estratégia que busca “reforçar os sistemas educativos para que sejam transformadores e promovam a igualdade de gênero” (Unesco, 2020, p. 5) e portanto, “empoderar mulheres e meninas por meio da educação para uma vida e um futuro melhores” (Unesco, 2020, p. 5). Este organismo internacional compreende que quando meninas obtêm oportunidades dignas de estudarem e desde cedo começam a serem inseridas em um contexto que discuta a desigualdade de gênero, tais ações impulsionam autonomia, empoderamento e oportunidades iguais na educação.

A UNESCO reconhece que o gênero interage com outras características, como idade, etnia, riqueza, status, capacidade, localização geográfica e orientação sexual, e que há diversidade na identidade e na expressão de gênero. A Organização está empenhada em garantir que todas as pessoas possam exercer seus direitos e realizar o seu potencial na e por meio da educação (Unesco, 2020, p. 8).

Reconhecemos que tal proposta é válida, entretanto, deve ser implementada práticas de ensino e aprendizagem que fomentem discussões e ações em prol da temática da igualdade de gênero nos espaços educacionais em todos os níveis de educação. O documento ressalta a importância do rastreamento de dados das situações de meninas e mulheres no Brasil para embasar futuras ações e que a equidade é um dos fatores essenciais para contribuir com a erradicação da desigualdade de gênero.

Percebe-se que no Brasil tem-se inúmeros documentos tais como diretrizes, leis e propostas que abordam essa temática, além de possíveis caminhos para combater a desigualdade de gênero na sociedade. Entretanto, assim como os documentos e a agenda 2030, são propostas que precisam ser implementadas pelo Estado com vistas a subsidiar a sociedade civil e demais instituições nesta pauta tão importante. O envolvimento e engajamento precisam ser claros e efetivados tanto pelas escolas quanto pelas universidades.

As universidades neste sentido precisam estar preparadas para desenvolver a abordagem desta temática, além de inseri-la em seus currículos e práticas extensionistas enquanto mecanismo de disseminação de conhecimento, quebra de estereótipos e políticas públicas que movimentam a igualdade de gênero nas academias. Ressalto que esta luta não pode ser promovida apenas pelo movimento negro ou grupo de mulheres, mas sim, pela sociedade civil, pois a desigualdade de gênero na educação afeta a todos os cidadãos, mesmo que em alguns grupos se tenha menos impactos.

A professora Dra. Rosa Campoalegre Septien (2020), cubana, afrofeminista, professora universitária, ministra da igualdade de gênero e reitora da Universidade do Estado da Diáspora Africana afirma que uma das ferramentas da perspectiva decolonial é a desconstrução e, portanto, um dos pontos de partida da luta do feminismo negro. O feminismo negro é visto a partir de uma visão multidimensional, com amplas frentes de análises e propostas contra o racismo e todas as formas de opressão. Dito isso, a qualidade de feminismo no plural tem a ver com “su diversidad

socioestructural, dada en lo fundamental por la alta heterogeneidad social de su composición, los diferentes contextos, formas organizativas, énfasis y programas de lucha” (Septien, 2020, p. 36).

A grande diferença entre o feminismo negro de outras vertentes dentro deste movimento (feminismo marxista, feminismo radical, feminismo liberal, feminismo hegemônico, etc.) deriva-se da interseccionalidade, pois cada grupo de mulheres apesar de compartilhar de ideias chave como igualdade de gênero, combate à violência de gênero, empoderamento feminino e autonomia, reconhecem que com base na raça, gênero, classe social, orientação sexual dentre outros fatores, interferem diretamente no tratamento, oportunidades e posição na sociedade. Carla Akotirene (2022) salienta que o projeto feminista negro trabalha a partir de um marcador racial desde sua gênese no sentido de superar estereótipos e estigmas de gênero, cis heteronormatividades e privilégios de classe a nível mundial.

“É da mulher negra o coração do conceito de interseccionalidade” (Akotirene, 2022, p. 24), pois a alcançou enquanto ferramenta ancestral. Não nos movemos apenas mediante a delimitação morfofisiológica, anatômica e fisiológica, mas também a partir da alteridade, memória e a formação ancestral de espírito (Akotirene, 2022). E, portanto, a única cosmovisão a usar apenas os olhos é a ocidental e esses olhos nos dizem que somos pessoas de cor, que somos os “Outros”. “A concepção de mundo que interessa ao feminismo negro se utiliza de todos os sentidos” (Akotirene, 2022, p. 24).

A luta para quem nasceu em determinado corpo estigmatizado e racializado é quase que uma sentença obrigatória “y es el epistemicidio del pensamiento negro una de los principales mecanismos del racismo (Septien, 2020, p. 35). O feminismo negro parte de uma teoria crítica decolonial, anti-pratiarcal, anticapitalista e antirracista que se situa no campo da ação contra o sistema e suas múltiplas formas de opressão. “O feminismo negro dialoga concomitantemente entre/com as encruzilhadas, digo, avenidas identitárias do racismo, cisheteropatriarcado e capitalismo” (Akotirene, 2022, p. 23). Diante disso, o letramento produzido neste espaço enquanto linguagens precisa alcançar e ser aprendido por “lésbicas, gays, bissexuais e transexuais, pessoas deficientes, indígenas, religiosos do candomblé e trabalhadores” (Akotirene, 2022, p. 23).

Rosa Campoalegre Septien (2020) afirma que o posicionamento ético é importante na luta do feminismo negro, pois não basta apenas produzir conhecimento,

se não o questionar porque foi produzido e para quem. Este elemento tem sido decisivo para a manutenção e validade dos feminismos negros no sentido de defender a voz e o ponto de vista de mulheres negras. Para além do campo ético, há um projeto histórico, ancestral e intergeracional que se estabelece nas lutas das mulheres afrofeministas, pois

Este rasgo transversaliza al movimiento de mujeres afrodescendientes hasta la actualidad. Ello hace formular de modo programático la necesidad del rescate y difusión de la memoria histórica de las ancestras, como anclaje identitario y sustrato del cimarronaje intelectual y político (Septien, 2020, p. 37).

O objetivo dos movimentos negros e a força de mulheres racializadas é desestabilizar alguns dos fundamentos que sustentam “mundos ordenados” e assim, abrir caminhos para o exercício de uma imaginação radical sobre nós mesmas e os espaços que nos cercam. Tem-se provado que esta nova era tem se tornado cada vez mais possível e concreta na medida em que avançamos nas pautas raciais, igualdade de gênero, ocupando lugares de privilégios, indagando o “concreto” e ecoando vozes secularmente inaudíveis carregadas de saberes periféricos e desobediência epistémica (Gonzalez, 2020).

Portanto, é preciso que para além dos documentos mencionados, como por exemplo, o “Estatuto da Igualdade Racial”, leis e diretrizes, a desigualdade de gênero na educação seja tratada com seriedade e colocada em prática em termos de ação, oferecendo melhores condições de oportunidades, reconhecimento e dignidade a mulheres racializadas. Esta é uma pauta que não deve ficar apenas em torno do movimento negro enquanto luta, mas que se espalhe em torno dos espaços da sociedade enquanto um ato político.

### 3 Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC)

A finalidade deste capítulo é apresentar os objetivos específicos do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) bem como objetivos gerais, perfil acadêmico e profissional e a fundamentação teórica a fim de conhecer a estrutura do curso bem como os detalhes do documento que contribuem para a formação inicial dos estudantes do curso de Pedagogia da UEL.

O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia (PPC) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) é um documento que apresenta informações referentes ao curso de Pedagogia e suas respectivas atividades acadêmicas. Em sua apresentação, ressalta-se que sua estrutura passou por modificações devido a pandemia da Covid-19 e sobretudo, de alguns elementos problemáticos no currículo que foram identificados pelos “docentes, estudantes, Colegiado de Curso de Pedagogia e Núcleo Docente Estruturante (NDE)” (Projeto Político do Curso de Pedagogia, 2023, p. 3). O funcionamento da adequação curricular do PPC de Pedagogia começou a vigorar no ano de 2023.

Uma das iniciativas do Colegiado do Curso de Pedagogia juntamente com o NDE foi de aplicar um questionário em janeiro de 2023 com os estudantes a fim de mapear as maiores dificuldades e dentre elas, foram identificadas os seguintes desafios: 26% dos estudantes desconheciam a presença de projetos de ensino, pesquisa e extensão na instituição, 28,2% afirmaram que não conseguiam participar dos programas devido a tempo e 48% alegaram que os dias e horários de oferta dos projetos e programas ofertados inviabilizam a participação (Projeto Político do Curso de Pedagogia, 2023), ou seja

O principal motivo da participação está relacionado ao fato de que os estudantes trabalham e estudam, o que acaba resultando somente o sábado para a participação em atividades não obrigatórias. Nesse sentido, 66,6% dos estudantes afirmaram que se os projetos e programas de extensão acontecessem aos sábados, eles teriam condições de participar Projeto Político do Curso de Pedagogia, 2023, p. 4).

Outras adequações emergentes que foram realizadas no currículo foram: Redução da carga horária do PPC e a garantia das atividades extensionistas no currículo sem aumento de carga horário ou atividades extras. O documento ressalta o grande envolvimento dos estudantes no Programa da Residência Pedagógica e no

Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência (PIBID), além do LAI – Laboratório dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Laboratório de Pesquisa em História da Educação (LEPHE) Museu Escolar de Londrina (MEL) e laboratório de informática enriquecendo a formação inicial do pedagogo, suas práticas pedagógicas e possibilitando inserção no campo de atuação (Projeto Político do Curso de Pedagogia, 2023).

O objetivo geral do PPC de Pedagogia é “formar o profissional para atuar no Magistério da Educação Infantil, Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e no Magistério das Matérias Pedagógicas, na gestão Pedagógica da Educação Escolar e não-escolar” (Projeto Político do Curso de Pedagogia, 2023, p. 21). Enquanto objetivos específicos é elencado primordial

Proporcionar a compreensão dos processos pedagógicos escolar e não-escolar da sociedade atual a partir de pressupostos históricos, filosóficos, psicológicos, sociológicos, culturais e políticos-legais a educação. Capacitar para intervenções em processos de ensino e aprendizagem, em processos de gestão escolar e organização do trabalho pedagógico, nos diferentes campos de atuação. Promover a problematização de conhecimentos pedagógicos teórico-práticos para atuar no magistério para a Educação Infantil, no Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e no Magistério das diferentes modalidades da Educação Básica. Promover a apropriação dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa em educação, articulando produção do conhecimento intervenção/atuação profissional (Projeto Político do Curso de Pedagogia, 2023, p. 21).

Desde a criação do curso de Pedagogia em meados dos anos de 1939 no Brasil, o curso sofreu diversas modificações e mudanças envolvendo a formação técnica de docentes inseridos nas escolas, nas áreas de supervisão, orientação, especialização, administração e inspeção escolar e também na atuação de disciplinas pedagógicas nos cursos de magistério de 2ª grau (Projeto Político do Curso de Pedagogia, 2023). “Na década de 1980 o curso de Pedagogia assumiu a formação docente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para Pré-escola” (Projeto Político do Curso de Pedagogia, 2023, p 21).

Neste sentido, com base na Resolução CNE/CP nº 01/2006 é que foi possível instituir Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para o curso de Pedagogia “sem perder de vista as questões relacionadas a produção do conhecimento no campo da educação” (Projeto Político do Curso de Pedagogia, 2023, p. 21) definindo a finalidade do curso de Pedagogia e as aptidões do profissional. Portanto, as Diretrizes Curriculares (2006) elencam uma série de normativas que dão suporte as práticas

pedagógicas dos cursos de Pedagogia do Brasil ampliando, diversificando e integrando formação docente, ensino, pesquisa e extensão, não limitando a atuação deste profissional apenas na área da docência.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (Brasil, 2006, p. 5).

A resolução nº 2 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia aprovada em 1 de julho de 2015 para a formação inicial em nível superior e continuada (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) foi pensada a partir da demanda educacional de preparação dos professores atuantes na área da educação e que necessitam de um conjunto de competências profissionais a serem desenvolvidas.

Por isso, as Diretrizes Curriculares (2015) trouxeram um avanço para a educação, pois estabelece a relação entre a educação básica e o ensino superior, ressaltando a importância das instituições formadoras estabelecerem um projeto específico e característico de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério denotando mais autonomia as universidades e por fim, reforçando a necessidade da construção do conhecimento e dedicação ao objeto de ensino se darem nos cursos de Pedagogia, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

O PPC do curso de Pedagogia da UEL assume “como referência três áreas da formação profissional do pedagogo, a saber, docência, Gestão Pedagógica e Pesquisa, mantendo o texto do projeto de reformulação 2018” (Projeto pedagógico do curso de pedagogia, 2023, p. 22). A junção das áreas referidas, de acordo com o documento tornam-se pressupostos para a existência e construção de conhecimentos pedagógicos inerentes a prática do pedagogo por meio das intencionalidades do projeto educativo abarcados nas dimensões do tempo e espaço (Projeto pedagógico do curso de pedagogia, 2023).

O documento ainda, explicita que para a formação profissional do pedagogo são necessários processos culturais e sociais que estão em constante transformação e que a docência não se restringe apenas na formação inicial, torna-se necessário a

formação continuada que se desmembra nos espaços de trabalho.

Nota-se o compromisso do Colegiado de Pedagogia juntamente com o NDE em realizar a reformulação do currículo do curso de Pedagogia visando ampliar as possibilidades de acesso dos estudantes aos programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão da universidade enquanto espaços inclusivos, diversos, multiculturais e que auxiliam na formação inicial dos estudantes, pois

A PCC no projeto atual é entendida como dimensão do conhecimento presente em diferentes momentos (tempo/espaço) do processo formativo, ao longo do curso, potencializando o estudante no processo de compreensão, elaboração, produção e atuação, à luz dos múltiplos enfoques no âmbito do ensino (Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, 2023, p. 33).

Outro ponto a ser considerado é a qualidade da educação que o curso de Pedagogia da UEL estava oferecendo a partir do currículo anterior, na qual os estudantes relatavam dificuldades em se inserir em outros programas da instituição, pois tornava-se desafiador trabalhar e conciliar as disciplinas do curso juntamente com outras atividades estipuladas como obrigatórias e ainda participar de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Esta demanda trazida pelos estudantes foi considerada a fim de melhorar a permanência, acesso e qualidade das práticas pedagógicas acessadas pelos estudantes do curso de Pedagogia da UEL. O documento não apresenta mais informações referente a raça, gênero e classe dos estudantes que contribuíram com o questionário de levantamento acerca desta questão.

A mudança na estrutura do currículo de Pedagogia foi realizada pautada na gestão democrática que possibilitou a participação de toda comunidade acadêmica resultando em um Projeto Político Pedagógico (PPC) não centralizado. Assim, as necessidades da comunidade do curso de Pedagogia deram sentido ao documento e as futuras ações determinadas por ele. Libâneo (2008) nos apresenta a definição de gestão participativa como “um modo de fazer funcionar um organização em que se criam formas de inserir todos os membros da equipe nos processos e procedimentos de tomada de decisões a respeito de objetivos, critérios de realização desses objetivos e encaminhamento de solução para problemas” (p. 10).

O pedagogo é referido no PPC como protagonista da ação educativa sendo que “o domínio do conhecimento pedagógico é o objeto dos cursos de formação profissional de professores” (Projeto pedagógico do curso de pedagogia, 2023, p. 68). Por fim, elenca como principal objetivo expresso no PPC “formar um profissional

que seja capaz de “articular os objetivos educacionais com base nos pressupostos sócio-históricos, políticos e culturais, às diferentes abordagens metodológicas, priorizando a formação integral” (Projeto pedagógico do curso de pedagogia, 2023, p. 23).

Para finalizar nossa análise, o PPC do curso de Pedagogia não ressalta nenhuma relação com a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 em sua estrutura, missão, valores, objetivos e visão de homem, mundo e sociedade. Portanto, conclui-se que o PPC orienta normativas referentes a matriz curricular do curso, estágio, projetos de ensino, pesquisa, extensão, características do curso juntamente com carga horaria, ou seja, os delineamentos e preposições que precisam ser cumpridas, mas não coloca a discussão das relações étnico-raciais na formação do estudante de Pedagogia de forma clara e evidente.

### 3.1 Matriz Curricular do Curso de Pedagogia

O currículo é um mecanismo essencial na construção de identidades culturais e sociais e é justamente por este fator altamente significativo que buscou-se analisar a Matriz Curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). O currículo enquanto um conjunto de significados sociais adere um papel importante na vida dos estudantes. Precisamente deste documento é possível traçar uma rota na educação, isto é, o currículo é um mapa que contém estratégias, caminhos, metodologias, pistas e até mesmo desafios para que se alcance o objetivo final.

Ao selecionar conhecimentos e autores (as), as teorias de currículos agem intencionalmente pensando na formação do ser humano para uma determinada sociedade e o que este sujeito deve se tornar: racional, competitivo, idealizador, crítico, dentre outras vertentes estipuladas pelo documento enquanto importantes na identidade, no caso, do estudante que está tendo acesso aos conteúdos.

É importante salientar que as aprendizagens escolares também se desdobram por meio das relações sociais. Por isso, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 precisam estar presentes nos currículos, pois há uma relação entre teoria e prática cotidiana desses estudantes em sala de aula, nas suas práticas pedagógicas nos espaços escolares e sobretudo na relação com a vida.

Neste subcapítulo, analisou-se duas ementas de disciplinas diferentes presentes na matriz curricular do curso de Pedagogia: “Diversidade e inclusão” e “História da educação e a produção da escola moderna”. Adotou-se o olhar interseccional a partir dos marcadores sociais como: raça, gênero e nacionalidade. Entende-se que os conceitos de raça, gênero e classe funcionam de maneira interligada fundando assim uma perspectiva interseccional.

Ainda que com menor consistência, fatores como sexualidade, geração, habilidade/deficiência, nacionalidade, idioma e religião também passaram a ser considerados como sistemas de subordinação imbricados e relevantes à análise social, a depender do contexto (Pereira, 2021, p. 446).

Os eixos mencionados: raça, gênero e nacionalidade configuram-se enquanto “marcadores de opressão, marginalização e subordinação” de acordo com (Crenshaw, 1989) e foi sob esta ótica que buscou-se identificar a presença de bibliografias

produzidas por autores negros (as) latino americanos, caribenhos, africanos e indígenas que trabalham com epistemologias e processos de ensino diversos.

Neste contexto específico de análise curricular do curso de Pedagogia da UEL, empregamos o uso da interseccionalidade para compreender a presença ou não de grupos historicamente marginalizados e suas contribuições epistemológicas no campo da educação, partindo de pensadores dos continentes Africano e Latino-Americano. Além disso, por meio da interseccionalidade buscou-se identificar e reconhecer quais conteúdos são elencados enquanto primordiais para compor a grade curricular das disciplinas analisadas.

Da mesma forma, apresentou-se a relação de todas as disciplinas ministradas no curso de Pedagogia da UEL durante os 4 anos de formação inicial a fim de evidenciar se há alguma disciplina aparente na matriz curricular que evidencie a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, a presença da educação para as relações étnico-raciais e o ensino da cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas, contribuindo portanto, com a formação de professores.

As respostas <sup>5</sup>obtidas por meio do questionário estruturado disponibilizado a dois professores que ministraram essas disciplinas no primeiro semestre do ano letivo de 2024 no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e da Coordenadora do Colegiado de Pedagogia foram utilizadas no capítulo enquanto contribuições e embasamento teórico.

Apresentaremos quatro tabelas que demonstrará a quantidade de disciplinas ministradas no curso de Pedagogia da UEL durante os 4 anos de formação dos estudantes juntamente com a divisão dos semestres e sobretudo, as áreas do saber em que estão distribuídas a fim de identificar se existe alguma disciplina específica contida na Matriz Curricular do curso de Pedagogia que aborde as Leis 10.639/03 e 11.645/08, a presença da educação para as relações étnico-raciais e o ensino da cultura afro-brasileira, africana e indígena.

---

<sup>5</sup> As entrevistas realizadas com os professores e coordenadores via formulário foram distribuídas ao longo do capítulo e identificadas com letras iniciais maiúsculas para não exporem os participantes. Neste caso, oculta-se o nome dos membros em favor de sua intimidade. Deste modo, evidencia-se que “XL” ministrou aulas na disciplina de História da Educação e Escola Moderna. “XX” ministrou aulas na disciplina de Diversidade e Inclusão. “CPP” é coordenador (a) responsável pelo Colegiado do curso de Pedagogia situado no Departamento de Educação e por fim “XT” é coordenador (a) responsável pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

**Tabela 1: Relação das disciplinas ofertadas no 1º Ano do Curso de Pedagogia:**

<b>1º ANO/2024</b>	
<b>DISCIPLINA/MÓDULO</b>	<b>OFERTA</b>
FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: ANTROPOLOGIA	1 SEMESTRE
EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE	1 SEMESTRE
METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO EM EDUCAÇÃO I	1 SEMESTRE
POLÍTICAS EDUCACIONAIS	1 SEMESTRE
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	1 SEMESTRE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A PRODUÇÃO DA ESCOLA MODERNA	1 SEMESTRE
DIDÁTICA, TECNOLOGIA E APRENDIZAGEM	2 SEMESTRE
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	2 SEMESTRE
METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO EM EDUCAÇÃO II	2 SEMESTRE
DIDÁTICAS E TEORIAS PEDAGÓGICAS	2 SEMESTRE
POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	2 SEMESTRE
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	2 SEMESTRE

As disciplinas marcadas na cor cinza foram analisadas por meio da ementa disponibilizada pelo Colegiado do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2023, p. 25.

**Tabela 2: Relação das disciplinas ofertadas no 2º Ano do Curso de Pedagogia:**

<b>2º ANO/2024</b>	
<b>DISCIPLINA/MÓDULO</b>	<b>OFERTA</b>
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	1 SEMESTRE
DIDÁTICA, PLANEJAMENTO E APRENDIZAGEM	1 SEMESTRE
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS COM BEBÊS	1 SEMESTRE
PESQUISA EDUCACIONAL I	1 SEMESTRE
EDUCAÇÃO ESPECIAL	1 SEMESTRE

*AEX	1 SEMESTRE
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	ANUAL
CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	2 SEMESTRE
PESQUISA EDUCACIONAL II	2 SEMESTRE
FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: ÉTICA E ESTÉTICA	2 SEMESTRE
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS NA PRÉ-ESCOLA	2 SEMESTRE
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	2 SEMESTRE
DIDÁTICA DA GEOGRAFIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	2 SEMESTRE

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2023, p. 25,26.

**Tabela 3: Relação das disciplinas ofertadas no 3º Ano do Curso de Pedagogia:**

3º ANO/2024	
DISCIPLINA/MÓDULO	OFERTA
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO IV	1 SEMESTRE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DA COLÔNIA AO IMPÉRIO	1 SEMESTRE
DIDÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	1 SEMESTRE
DIDÁTICA DA MATEMÁTICA O PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	1 SEMESTRE
DIDÁTICA DA HISTÓRIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	1 SEMESTRE
FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: EPISTEMOLOGIA	1 SEMESTRE
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS	ANUAL
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I	ANUAL
DIDÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	2 SEMESTRE
DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	2 SEMESTRE
EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	2 SEMESTRE

GESTÃO ESCOLAR. PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	2 SEMESTRE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DA SEGUNDA METADE DO SÉC XIX AO FINAL DA REPÚBLICA	2 SEMESTRE
*AEX	2 SEMESTRE

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2023, p.26.

**Tabela 4: Relação das disciplinas ofertadas no 4º Ano do Curso de Pedagogia:**

4º ANO/2024	
DISCIPLINA/MÓDULO	OFERTA
FUNDAMENTOS E POLÍTICAS CURRICULARES	1 SEMESTRE
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DA ERA VARGAS À CONTEMPORANEIDADE	1 SEMESTRE
GESTÃO ESCOLAR: COORDENAÇÃO E PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL	1 SEMESTRE
*AEX	1 SEMESTRE
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR	ANUAL
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II	1 SEMESTRE
DIDÁTICA, AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM	2 SEMESTRE
GESTÃO ESCOLAR E COMUNIDADE	2 SEMESTRE
TRABALHO E EDUCAÇÃO	2 SEMESTRE
O PENSAMENTO FILOSÓFICO CONTEMPORÂNEO NA EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO	2 SEMESTRE
LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	2 SEMESTRE
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	ANUAL
*AEX	2 SEMESTRE
*AEX	ANUAL

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2023, p.26 e 27.

Nota-se que dentre as 49 disciplinas distribuídas durante o período de 4 anos do curso de Pedagogia a presença das áreas de história, filosofia, didática, metodologia e psicologia aparecem com frequência na Matriz Curricular, compondo

assim, maioria de horas teóricas e práticas pedagógicas. Não se encontrou uma disciplina específica explícita no documento que aborde as Leis 10.639/03 e 11.645/08, a presença da educação para as relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

Enquanto processo formativo do pedagogo, entende-se que apenas o documento curricular não consegue abranger todas as especificidades da educação por meio das disciplinas curriculares pois, o currículo universitário não constitui-se apenas de conteúdo, mas abarca a realidade do estudante, avaliações formativas, relação professor e aluno, condições de permanência envolvendo um processo de múltiplas relações que vão desde as prescrições até as ações (Silva, 2005). Portanto, é necessário que outras atividades extracurriculares possam compor o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, assim, abarcando diferentes possibilidades de inserir as Leis 10.639/03 e 11.645/08 no conjunto de conhecimentos e práticas de cada sujeito.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia é composto por I) Atividades Acadêmicas Semestrais, II) Atividades Acadêmicas de Natureza Obrigatória Semestrais, sendo elas: Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Estágios Supervisionados na Educação Infantil, Anos iniciais, Gestão da Educação e Educação não formal e III) Atividades Acadêmicas Complementares: Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão e integrados, Estágios curriculares não obrigatórios, Monitoria acadêmica, Disciplinas especiais e eletivas, Cursos de extensão, Eventos, Programas de extensão, Programas de formação complementar, representação estudantil dentre outras atividades (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2023).

Ou seja, o Curso de Pedagogia por meio de seu Projeto Pedagógico estimula que os estudantes participem e se envolvam em outras atividades que possam complementar sua formação por meio da Atividade Acadêmica Complementar (AAC) que são desenvolvidas totalmente fora do turno do curso compondo (45 horas) e das Atividades Acadêmicas de Extensão Livres (AEX) quando “não necessariamente se vinculam a formação acadêmica do estudante, sendo objeto de seu interesse específico, escolhidas livremente pelo estudante compondo 164 horas” (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2023, p. 30).

Um dos espaços em que essas atividades (AAC) e (AEX) podem ser desenvolvidas é no “Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)”, localizado dentro da

Universidade Estadual de Londrina (UEL) que dialoga com o curso de Pedagogia e realiza um papel fundamental na formação dos estudantes, oportunizando espaços de diálogos com diferentes cursos de licenciatura e bacharelado. O NEAB foi batizado com o nome da militante e liderança do movimento negro da cidade de Londrina a dona Vilma Santos de Oliveira “Yá Mucumbi” que representa resistência e liberdade. Portanto, seu legado percorreu a cidade de Londrina e permanece dentro da academia carregando sua ancestralidade e ensinamentos.

O NEAB é um espaço de estudos, pesquisas, formação de professores, cursos, projetos de ensino, pesquisa e extensão, conferências, encontros formativos e palestras que abordam “questões sócio-históricas e pedagógicas sobre estudos afro-brasileiros, africanos em diferentes sociedades (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, 2022)”. O núcleo foi criado com o objetivo de desenvolver estudos, temáticas e metodologias acerca dos estudos afro-brasileiros, africanos e da diáspora em termos gerais e sobretudo por meio do intercâmbio entre a Universidade Estadual de Londrina (UEL) e outras instituições de ensino superior. (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, 2022).

De forma interdisciplinar, o NEAB atua em parceria com outras instituições de ensino, como por exemplo, escolas, secretária da educação, grupos artísticos e cursos de graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) para que juntos possam seja possível viabilizar formações continuadas, intervenções culturais dentre outros eventos e práticas pedagógicas para a conscientização e enfrentamento ao racismo dentro da universidade, espaços de educação bem como na ampliação do tema para a sociedade.

O NEAB tem, ainda, difundido a realidade afro-brasileira através do ensino, pesquisa e extensão. Promovido e incentivado o estudo e a pesquisa das populações de origem africana no mundo. Mantido as Relações Científicas, congêneres, Culturais e Artísticas e/ou que incentivam os mesmos objetivos, nacionais ou estrangeiras. Partilha e mantém em sua sede, a Biblioteca Lélia Gonzalez, com acervo de documentos e dados especializados sobre temas de interesse do Núcleo. (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, 2022).

A seguir, evidenciaremos os projetos de ensino, pesquisa e extensão do NEAB - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Estadual de Londrina (UEL) desenvolvidos na instituição:

1) Projeto “Aquilombando a Universidade: fluxos de educação e resistências entre Brasil, Angola e Moçambique”: É uma iniciativa do NEAB e tem como objetivo

“Promover atividades educativas vinculadas a temática dos direitos humanos, combate ao racismo, descoloniedade e outros temas, em uma perspectiva do fortalecimento de resistência e da cooperação Sul-Sul’ (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, 2022). O projeto conta com colaboradores dos cursos de história e serviço social da UEL e tem como objetivo atingir estudantes de graduação e pós-graduação de diversas áreas, ativistas, conselheiros de direito, educadores, coordenadores e comunidade em geral tanto nacional quanto internacional englobando países como Brasil, Angola e Moçambique.

2) Projeto “Sistemas de Proteção e Garantia dos Direitos Humanos Voltados à Infância e Juventude em Angola, Brasil, Moçambique e Portugal”: Busca traçar caminhos para reflexões voltadas ao impacto do colonialismo, neocolonialismo e neoliberalismo e sua relação com a garantia e violação dos direitos humanos. O objetivo é conhecer as particularidades dos sistemas de Proteção e Garantia dos Direitos Humanos voltado à infância e juventude em Portugal, Angola, Moçambique e Brasil (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, 2022).

3) projeto “racismo institucional”: tecendo redes para a formação continuada” é um projeto que promove a valorização da cultura afro-brasileira, africana e indígena no âmbito institucional e social, ou seja, atua diretamente dentro da universidade estadual de londrina (uel) promovendo “ações para a formação de discentes e docentes das diferentes áreas de conhecimento por meio de grupos de estudos e o desenvolvimento de pesquisas” (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, 2022), em escolas “apoando a formação das equipes multidisciplinares com a realização de atividades que favoreçam maior conhecimento sobre a população negra, história, cultura e contribuição para a sociedade brasileira (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, 2022)” e na sociedade civil impulsionando a

Formação continuada, com cursos e palestras, para a comunidade, servidores públicos, em parceria com o núcleo regional de educação de londrina, a secretaria municipal de educação, a secretaria municipal da saúde, de assistência social e a secretaria municipal de segurança pública nos municípios de baixo IDH (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, 2024).

4) “Projeto de Pesquisa e Extensão Entretons”: “Propõe disrupturas discursivas dos corpos considerados desviantes, como a população LGBTIA+, negra, queer, idosa, mulheres, pessoas com deficiência, entre outres” (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, 2023). “As ações são construídas coletivamente, com objetivo de articular narrativas e ações contra hegemônicas que tensionem racionalidades

heterocentradas, capitalísticas, racistas e necropolíticas” (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, 2023). O projeto tem como público estudantes da graduação e pós-graduação da UEL, população interessada em cinema queer, grupo de idosos comunicadores do Tecer Idades e grupo LBGITIA+ e queer ligados à movimentos sociais (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, 2023).

5) Projeto “GT UEL - Enfrentamento ao racismo”: Tem como finalidade “promover ações estratégicas e permanentes de enfrentamento e combate ao racismo de forma conjunta e articulada na Universidade Estadual de Londrina” (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, 2023), isto é, são atividades que acontecem de forma fluida e contínua dentro da universidade e não apenas em datas específicas. Observou-se enquanto objetivos específicos que tem contribuído para o andamento e resultados do projeto o diálogo com “toda a comunidade universitária (docentes, discentes e servidores), com o movimento negro e com a sociedade em geral sobre o racismo” (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, 2023).

Sobretudo, o projeto busca “denunciar, de forma direta, diferentes expressões de racismo e incentivar docentes e servidores a promover e intensificar ações de combate ao racismo em seu cotidiano profissional, dando visibilidade para ações que já ocorrem” (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, 2023), além de “valorizar a população e a cultura negra e indígena criando espaços de escuta nos centros departamentos sobre as diferentes manifestações de preconceito, discriminação e racismo na UEL” (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, 2023).

6) Projeto “O protagonismo das professoras de infância e as relações étnico-raciais: proposições lúdicas a partir de jogos, brinquedos, brincadeiras e hora do conto”: Objetiva implementar e avaliar as contribuições de um programa de formação continuada e fortalecimento do protagonismo das professoras paranaenses para a educação das relações étnico-raciais por meio de práticas lúdicas em municípios com baixo idhm do estado do paraná/brasil (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, 2023). O público alvo são “alunos de graduação (psicologia, educação, ciências sociais e história) alunos de pós-graduação (psicologia, educação, ciências sociais e história)” (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, 2023).

Para além dos cursos de ensino, pesquisa e extensão dirigidos pelos integrantes do NEAB (coordenação, professores, estudantes, bolsistas, estagiários, técnicos administrativos) o núcleo também conta com parcerias, sendo elas: Conselho Municipal da Promoção da Igualdade Racial (CMPIR), Comissão Universidade para

os Indígenas (CUIA), Enfrentamento ao racismo (GT-UEL), GT de Combate ao Racismo do Ministério Público, Núcleo Regional de Educação de Londrina (NRE), Programa de Apoio ao Acesso e Permanência da UEL (PROPRE), Serviço de Bem Estar à Comunidade (SEBEC), Secretaria de Gestão do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Secretaria de Assistência Social de Londrina (SMAS) e a Secretaria Municipal de Educação (SME) (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, 2023).

Apesar das parcerias, equipes e materiais que o NEAB dispõe, a coordenadora do núcleo ressalta que há desafios quanto a realização de ações que abordam as temáticas do ensino das relações étnico-raciais e das Leis 10.639/03 e 11.645/0 pela “insuficiência de recursos financeiros para o desenvolvimento das ações e falta de recursos humanos” (XT, 2024).

O NEAB ainda conta com o espaço físico da Biblioteca Lélia Gonzalez que por meio do seu acervo de livros físicos e digitais que tem buscado a descolonização dos saberes, informação pautada em estudos científicos realizado por cientistas negros (as), a ampliação da diversidade cultural, o estudo das relações étnico-raciais, cultura afro-brasileira e africana na universidade. Sendo assim, as metodologias, epistemologias e conhecimentos compartilhados por meio deste espaço se concentram nas áreas de antropologia, artes, ciência política, comunicação, educação, geografia, história, religião, sociologia, entre outros (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, 2022).

Entende-se que o NEAB é um espaço de crítica, reflexão e análise que conscientiza a população universitária e civil acerca das questões que permeiam a sociedade. Neste sentido, relacionado a atuação do NEAB em conjunto com o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) a coordenadora do núcleo ressalta que o NEAB é um espaço que “proporciona um conjunto de conhecimentos sobre a história e cultura afro brasileira e africana, ademais oferece instrumental necessário para que o estudante possa trabalhar com a lei 10.639/2003 e a 11.645/2008 na sala de aula” (XT, 2024).

Tendo em vista o trabalho que o núcleo desenvolve dentro da universidade contando com parcerias e iniciativas de sua equipe, pode-se constatar que o curso de pedagogia da UEL tem relação direta com este espaço, pois “o curso de pedagogia participa das atividades do Neab, por meio dos estágios supervisionado em gestão da

educação não formal e oferecendo apoio institucional em algumas ações promovidas pelo núcleo (eventos, convites para ministrar oficinas)” (XT, 2024).

A aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 se fazem presentes no núcleo por meio de suas ações que são oferecidas a toda comunidade universitária e externa (população) e o NEAB prova por meio de suas atividades realizadas que é um organismo importante e efetivo para sua implementação, pois “na Uel o neab tem um trabalho de mais de 10 anos de contribuição no processo de formação de professores, visando a efetiva implementação da lei 10.639/2003 e 11.645/2008 por meio de projetos de extensão” (XT, 2024).

A participação dos estudantes do curso de Pedagogia da UEL por meio do NEAB e suas atividades tem acontecido mediante o projeto de extensão denominado “tecendo redes para a educação das Relações étnico-raciais” (XT, 2024), projeto este que foca na formação do professor e discute questões concernentes a população afro-brasileira. O núcleo aplica, trabalha e desenvolve as Leis 10.639/03 e 11.645/08 “oferecendo cursos e oficinas sobre o tema e desenvolvendo projetos de extensão e pesquisa no campo da formação de professores” (XT, 2024).

Nota-se também a presença de diversos coordenadores, professores, estudantes e colaboradores de diversas áreas do saber e departamentos de estudos da Universidade Estadual de Londrina (UEL) compondo a comissão de linha de frente que atua no desenvolvimento de projetos, palestras, atividades dentro outras ações por meio do NEAB de forma interdisciplinar, constituindo uma troca de saberes e cooperação entre disciplinas, conhecimentos e práticas evitando assim, a fragmentação entre áreas do conhecimento e limitações quanto a epistemologias.

Por fim, o NEAB atua de forma direta junto ao curso de Pedagogia da UEL desenvolvendo projetos que incluem a riqueza pedagógica das Leis 10.639/03 e 11.645/08, incentivando os estudantes a participarem do movimento educativo antirracista dentro da academia, promovendo discussões, diálogos e formações pertinentes acerca da realidade afro-brasileira, contribuindo para a formação inicial e continuada de professores, construindo legado e compartilhando saberes por meio da ancestralidade de quem ainda está entre nós e quem já se foi.

De fato, “o neab no interior das universidades é um dos principais responsáveis por mobilizar e promover discussões sobre o tema” (XT, 2024) e sabe-se que este núcleo tem papel fundamental na promoção da igualdade racial, na luta contra o racismo, na valorização da cultura afro-brasileira e na busca por uma sociedade mais

justa e inclusiva.

Seguindo com a análise do currículo agora de forma mais detalhada e específica, a ementa da disciplina de “Diversidade e Inclusão” do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) ministrada no primeiro semestre do ano de 2024 tem uma carga horária de 60 horas sendo totalmente teórica. A ementa apresenta como base contextualizar o “conceito de diversidade, inclusão e exclusão” (Universidade Estadual de Londrina, 2024, p.8) além de compreender o processo de discriminação, estigmatização e segregação social e sobretudo a “caracterização das diferenças significativas: pessoas com necessidades educacionais especiais, classe social, gênero, cultura, etnia, raça e religião” (Universidade Estadual de Londrina, 2024, p.8).

Observou-se no documento que temáticas como discriminação, estigmatização, preconceito, segregação social, diversidade, inclusão, exclusão, classe social, necessidades especiais, gênero, cultura, etnia e diversidade no cotidiano escolar aparecem enquanto conteúdo pragmático a ser aprofundado com todos os estudantes do curso por meio de materiais, palestras, grupos de trabalho, avaliações e as referências bibliográficas disponibilizadas na ementa da disciplina.

A presença das referências bibliográficas na ementa da disciplina de diversidade e inclusão divide-se em três partes, sendo elas: 1) Bibliografia obrigatória, 2) bibliografia complementar e 3) bibliografias indicadas pelo professor (a) da disciplina. Vejamos os autores (as) utilizados na disciplina, bem como a nacionalidade e área de concentração:

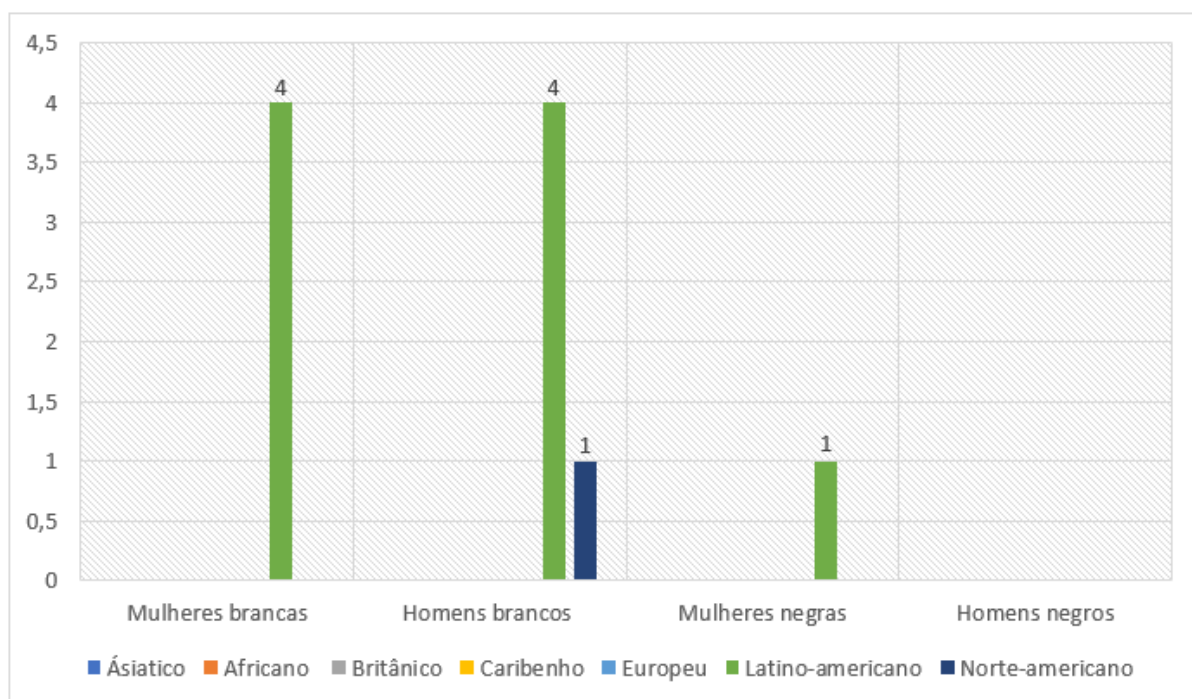
**Tabela 5: Relação de referências bibliográficas da ementa: “Diversidade e inclusão”**

<b>Nome autor (a)</b>	<b>Nacionalidade</b>	<b>Área de concentração</b>	<b>Bibliografia</b>
Erving Goffman	Canadense	Sociologia	Complementar
Guacira Lopes Louro	Brasileira	Sexualidade e educação	Complementar
José Leon Krochik	Brasileiro	Psicologia	Obrigatória
Ligia Assumpção Amaral	Brasileira	Psicologia	Obrigatória
Luciene Maria da Silva	Brasileira	Educação inclusiva	Complementar

Maria Malta Campos	Brasileira	Educação	Complementar
Ministério da educação	Brasileiro	Alfabetização e diversidade	Complementar
Nilma Lino Gomes	Brasileira	Educação	Obrigatória
Sadao Omote	Brasileiro	Educação especial	Obrigatória
Windys Brazão Ferreira	Brasileiro	Educação inclusiva	Complementar

Fonte: A autora, 2024.

**Gráfico 1: Quantitativo de autores (as) da disciplina “Diversidade e inclusão” elencados nas categorias: Raça, gênero e nacionalidade.**



Fonte: A autora, 2024.

Percebeu-se na bibliografia da disciplina de “Diversidade e inclusão” a presença significativa de mulheres brancas latino-americanas, em seguida, homens brancos latino-americanos e por fim um autor branco norte-americano. Dentre as referências bibliográficas apresentadas contidas na ementa, tem-se apenas a presença de uma mulher negra, a pedagoga Nilma Lino Gomes que na ementa da disciplina foca no debate acerca das políticas públicas para a diversidade e a importância dos movimentos sociais para sua implementação, entretanto, a discussão acerca da descolonização dos currículos e sobretudo de currículos afrocentrados (ou

com perspectivas epistemológicas diversas) enquanto possibilidades de novos caminhos para se pensar a educação não estão presentes na ementa.

As leituras obrigatórias e complementares contidas na ementa de “Diversidade e inclusão” por mais que contemple a questão de gênero, pois sua composição é em grande parte composta por mulheres brancas, ainda sim, demonstra a desigualdade de gênero por não garantir a equidade de autoras negras em sua ementa. Sobretudo, o documento contribui para a exclusão de pensadores negros (as) que discutem temáticas de raça, gênero, cultura, etnia e diversidade para além de outros assuntos pertinentes a disciplina e que são elencados enquanto temáticas a serem desenvolvidas na disciplina.

O ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena” contemplando as Leis 10.639/03 e 11.645/08 torna-se essencial a ser trabalhada na disciplina de “Diversidade e Inclusão”, pois auxilia o futuro professor na identificação das diversidades culturais e étnicas encontradas nas escolas e salas de aula, no preparo deste profissional com o olhar acerca das questões econômicas, sociais e políticas, na garantia de direitos, no respeito às singularidades e formas de se colocar no mundo e sobretudo na implementação e construção de práticas pedagógicas que promovam o respeito a todas as culturas e a valorização da Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena.

XL (2024) ressalta que “é de grande importância o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena na disciplina de diversidade e inclusão considerando que conscientiza e prepara o futuro educador para trabalhar com o preconceito e os processos de exclusão presentes no contexto escolar” e que para o auxílio desta temática na disciplina, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana além do programa da Disciplina que prevê na sua ementa a discussão dessa temática (XL, 2024)” são documentos importantes e que se fazem presentes na prática pedagógica do professor respaldando-o em suas ações.

Porém, o conteúdo acerca do “Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” não aparece explicitamente na ementa da disciplina de “Diversidade e inclusão” tão pouco “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana” nas bibliográficas obrigatórias e complementares. O que está visível e de fácil acesso é a descrição da ementa que traz enquanto conteúdos trabalhados os conceitos de

“diversidade, inclusão e exclusão, processo de discriminação, estigmatização e segregação social, caracterização das diferenças significativas: pessoas com necessidades educacionais especiais, classe social, gênero, cultura, etnia, raça e religião” (Universidade Estadual de Londrina, 2024)”. Porém, não apresenta de forma específica quais autores discorrem acerca de cada tema, nem como serão trabalhados.

Tratando-se da relação entre currículo e as Leis 10.639/03 e 11.645/08, a Coordenação do Colegiado de Pedagogia explica que o currículo do curso de Pedagogia consegue auxiliar, amparar e oferecer outras estratégias metodológicas e epistemológicas para contribuir com a formação de todos os estudantes do curso de Pedagogia por meio de

Estratégias Metodológicas 1. Ensino Inclusivo: As leis incentivam metodologias que valorizem a diversidade cultural e histórica, promovendo práticas pedagógicas inclusivas. Isso pode incluir o uso de materiais didáticos que reflitam diferentes perspectivas, a realização de atividades interativas e a promoção de debates sobre questões de identidade e cultura. 2. Educação Antirracista e Intercultural: Os cursos podem e devem adotar estratégias pedagógicas que envolvem o ensino de práticas antirracistas e interculturais, oferecendo aos estudantes ferramentas para lidar com a diversidade em sala de aula. Isso inclui a formação em habilidades para combater preconceitos e estereótipos e para criar um ambiente educacional mais inclusivo. Abordagens Epistemológicas 1. Diversidade de Perspectivas: A inclusão dos temas das leis estimula a adoção de uma epistemologia que valorize diferentes formas de conhecimento e perspectivas culturais. Isso significa que o conhecimento tradicional e acadêmico é complementado e enriquecido por saberes afro-brasileiros e indígenas, promovendo uma visão mais plural e integradora. Principalmente nos cursos como o da Pedagogia abertos a receber indígenas e pessoas que provém de variadas camadas da sociedade. O nosso curso é um dos que recebe pessoas com menor renda, sendo uma licenciatura. 2. Valorização da Cultura e da Identidade: A abordagem epistemológica deve reconhecer e valorizar as experiências e as perspectivas dos estudantes negros e indígenas. Isso pode incluir a promoção de estudos de caso, narrativas e metodologias que refletem essas culturas e histórias, criando um espaço para que todos os estudantes se vejam representados e valorizados, principalmente no caso de atividades junto às crianças nos estágios e projetos de extensão (CCP, 2024).

“As Leis 10.639/03 e 11.645/08 são fundamentais para a educação no Brasil, especialmente no currículo de cursos de Pedagogia, por sua relevância na promoção da diversidade e da inclusão nas escolas” (CCP, 2024). Todavia, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 são trabalhadas e estão distribuídas no currículo do curso de Pedagogia “Com atividades em todos os momentos do curso, com palestras e projetos, além de uma disciplina regular chamada Educação e Diversidade” (CCP, 2024).

Após o exposto, seguimos com a análise da ementa de “História da educação e a produção da escola moderna” que foi ministrada no primeiro semestre do ano letivo de 2024 tendo 60 horas de carga horária distribuídas apenas de forma teórica. A ementa busca compreender o “processo histórico de sistematização da educação e da escola no ocidente do século XV ao XIX, com ênfase no processo de institucionalização da educação Reorganização da sociedade, escola e Direitos Humanos (Universidade Estadual de Londrina, 2024, p. 1)”. Tem-se como objetivos específicos:

Caracterizar a história da educação como área de conhecimento e sua importância para a compreensão do fenômeno educativo, bem como identificar a função e o lugar assumido pela história da educação na formação de professores. Potencializar conhecimentos dos estudantes sobre diferentes sujeitos, sociedades, tempos, espaços, saberes e práticas presentes nos processos educativos ao longo da história. Analisar o processo de constituição e organização das instituições escolares no ocidente dos séculos XV (Universidade Estadual de Londrina, 2024, p. 1).

A ementa de “História da educação e a produção da escola moderna” distribui no semestre temas como: educação na idade média e pré-colonial, educação na idade antiga e povos afro-asiáticos, costumes, transformações econômicas, políticas, culturais e educacionais, homem novo, trabalho, modos de ensinar, religião, ciência, conhecimento, reorganização da sociedade e direitos humanos.

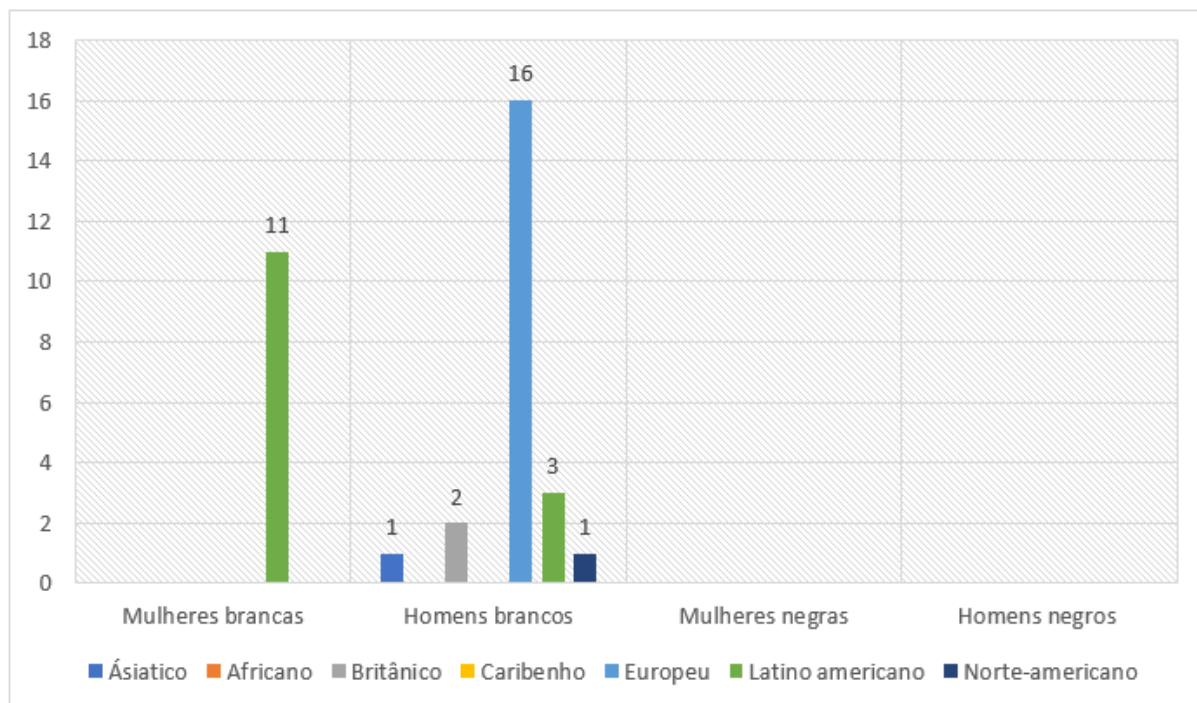
**Tabela 6: Relação de referências bibliográficas da ementa: História da educação e a produção da escola moderna**

Nome autor (a)	Nacionalidade	Área	Bibliografia
Vavy Pacheco Borges	Brasileira	História	Obrigatória
Maria Lucia Spedo Hilsdorf	Brasileira	História	Obrigatória
Maria Stephanou	Brasileira	História	Obrigatória
Cynthia Greive Veiga	Brasileira	História	Obrigatória
Phillipe Aries	Francês	História	Complementar
Martin Bernal	Norte-americano	História	Complementar
Marisa Bittar	Brasileira	História	Complementar
Marc Léopold Benjamin Bloch	Francês	História	Complementar

Carlota Boto	Brasileira	História	Complementar
Franco Cambi	Italiano	Educação	Complementar
Ciro Flamarion Santana Cardoso	Brasileiro	História	Complementar
Christophe Charle	Francês	História	Complementar
Jacques Verger	Francês	História	Complementar
João Amós Comênio	Morávio	Didática	Complementar
Norbert Elias	Alemão	Sociologia	Complementar
Erasmus de Roterdão	Neerlandês	Filosofia	Complementar
Michel Foucault	Francês	Filosofia	Complementar
Olga Lucia Zuluaga Garces	Colombiana	História	Complementar
Gabriela Ossembach Sauter	Espanhola	História	Complementar
Maria da Rosa Glória	Brasileira	Educação	Complementar
Jack Goodoy	Britânico	Antropologia	Complementar
Eric John Ernest Hobsbawm	Britânico	História	Complementar
Werner Jaeger	Alemão	Filosofia	Complementar
Emmanuel Le Roy Ladurie	Francês	História	Complementar
Jacques Le Goff	Francês	História	Complementar
Eliane Marta Santos Teixeira Lopes	Brasileira	História	Complementar
Ana Maria de Oliveira Galvão	Brasileira	Educação	Complementar
Mario Alighiero Manacorda	Italiano	História	Complementar
Henri-Irénée Marrou	Francês	História	Complementar
Rui Afonso da Costa Nunes	Brasileiro	História	Complementar
Carla Bassanezi Pinsky	Brasileira	História	Complementar
Jean-Jacques Rousseau	Suíço	Filosofia	Complementar
Edward Wadie Said	Palestino	Ciência política	Complementar
<u>Ronaldo Vainfas</u>	Brasileiro	História	Complementar

Fonte: A autora, 2024.

**Gráfico 2: Quantitativo de autores (as) da disciplina de “História da educação e a produção da escola moderna” elencados nas categorias: Raça, gênero e nacionalidade.**



Fonte: A autora, 2024.

Analisou-se que dentre os autores e teorias disponibilizadas na ementa da disciplina de “História da educação e a produção da escola moderna”, apenas o autor Edward Wadie Said constitui-se enquanto um dos fundadores dos estudos pós-coloniais, abrangendo possíveis novos caminhos para compreender a educação e portanto, rompendo com teorias coloniais a partir de um outro ponto de vista. O restante das bibliografias constitui-se em 10 autoras brasileiras brancas, 3 autores brasileiros brancos, 16 autores homens brancos europeus, 2 autores homens brancos ingleses, 1 autora mulher branca colombiana e 1 autor homem branco norte-americano.

Percebe-se a escassez da representatividade negra em termos de teorias, epistemologias e filosofias advindas de autores (as) negros (as), latino-americanos, caribenhos, africanos e indígenas que são supostamente desvalorizados e, portanto, deixando de serem inseridos na bibliografia obrigatória e complementar da ementa. Este além de ser um posicionamento político, interfere diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, pois a presença do eurocentrismo dificulta a

representatividade das memórias e histórias da população negra, reforçando estereótipos e o apagamento da cultura afro-brasileira, além de não reconhecer a importância, influência e participação da população negra na construção e no desenvolvimento da história do Brasil.

Tratar de uma história da educação tipicamente eurocentrista ou simplesmente das colônias instaladas no país reduz e mascara a complexidade e amplitude dos sistemas de ensino que atingiram os variados públicos. É preciso, ainda, mencionar o impedimento histórico e as dificuldades que o público referido enfrentou e enfrenta atualmente para a sua inserção tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior (XX, 2024).

De fato, enquanto objetivos específicos a ementa tenta abranger categorias de análises da história da educação, porém a composição das referências bibliográficas levam para um caminho de observação particular em relação a construção da história da educação no Brasil e portanto, não contemplando as Leis 10.639/03 e 11.645/08, pois não sustenta um arcabouço teórico que possibilite pensamentos e epistemologias construídos pelas populações negras, indígenas, entre outras.

Há um esforço por parte dos professores que ministraram as disciplinas analisadas em inserir autores (as) negros (as) que abordam temáticas decoloniais e que possuem em sua essência a narrativa desconstrutiva de padrões educacionais além das bibliografias obrigatórias propostas pelo curso de Pedagogia da UEL, pois os dois professores responderam por meio do questionário que “não possuem nenhuma formação inicial ou continuada acerca do tema do ensino das relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira, africana e indígena” (XL, XX, 2024) e que no Departamento de Educação do curso de Pedagogia da UEL “não participaram de nenhum curso, evento ou práticas pedagógicas que abordassem essa temática” (XL, XX, 2024) durante o tempo de atuação na instituição.

Em contrapartida, a coordenadora do Colegiado de Pedagogia ressalta que as formações continuadas para os professores do Departamento de Educação acerca do tema das relações étnico-raciais e das Leis 10.639/03 e 11.645/08 acontecem “por meio de atividades junto aos estudantes e professores para que novas práticas aconteçam e potencializem o respeito à diversidade. (eventos, palestras, grupos de estudos e reuniões de professores)” (CCP, 2024).

Sabe-se que acrescentar novas bibliográficas e outros materiais complementares para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do curso de Pedagogia da UEL para além da ementa aprovada pelo Colegiado de Pedagogia fica a critério de cada professor, tornando-se uma ação individual de cada docente e não imposta. Na disciplina de “Diversidade e inclusão” a “Abordagem da Educação Intercultural com o autor Reinaldo Matias Fleuri, Abordagem da Pedagogia da Libertação com o autor Paulo Freire e Abordagem Decolonial com o autor Homi K. Bhabha, Mignolo, Walter D., Hall, S., Bell Hooks são utilizados enquanto possibilidades de novos caminhos de se pensar a educação (XL, 2024).

O ensino das relações étnico-raciais é ministrado” de forma transversal, as culturas afro-brasileira e indígena são abordadas em todos os conteúdos, expressamente no reconhecimento de referências da área, metodologias, representatividade histórica em cada período e os obstáculos enfrentados (XX, 2024)” e portanto, para complementar as bibliografias obrigatórias e complementares da disciplina de “História da educação e a produção da escola moderna” é utilizado enquanto arcabouço teórico autores como: “Machado de Assis, Cruz e Sousa, Lima Barreto, Abdias do Nascimento, dentre outros. A importância do ensino das relações étnico-raciais para o curso de Pedagogia é

Incomensurável. Afinal, tratar de uma história da educação tipicamente eurocentrista ou simplesmente das colônias instaladas no país reduz e mascara a complexidade e amplitude dos sistemas de ensino que atingiram os variados públicos. É preciso, ainda, mencionar o impedimento histórico e as dificuldades que o público referido enfrentou e enfrenta atualmente para a sua inserção tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior (XX, 2024).

Tendo em vista os argumentos apresentados, a análise das ementas do curso de Pedagogia da UEL serviu para se ter um panorama específico quanto a estrutura dos documentos em termos de objetivo geral e específicos e a presença de autores (as) utilizados nas disciplinas de “Diversidade e inclusão” e “História da educação e a produção da escola moderna” enquanto “norteadores” de práticas pedagógicas, caminhos de análises e o conjunto de conhecimentos que englobam a formação inicial do futuro professor.

Neste sentido, Silva (2005) estabelece uma relação entre discurso e objeto e ressalta que o objeto produzido pelas teorias do currículo não se desvincula da realidade simbólica e linguística, tornando-se então, os próprios efeitos de sua

realidade. “O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação” (Silva, 2005, p. 12). Com base no exposto, o currículo do curso de Pedagogia acaba não englobando a realidade da população negra e sobretudo de suas próprias estudantes negras, pois em sua composição não há a presença evidente de mecanismos e instrumentos que possam subsidiar práticas, conhecimentos e vivências desta comunidade a partir de suas múltiplas identidades e experiências de vida.

Relacionamos portanto, as teorias do currículo do curso de Pedagogia por meio de sua Matriz Curricular e seus conteúdos que não apresentam uma disciplina específica que trabalhe o Ensino das Relações Étnico-Raciais tão pouco a História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena com a realidade que os estudantes do curso vivenciam, pois “como sabemos, as chamadas “teorias do currículo”, assim como as teorias educacionais mais amplas, estão recheadas de afirmações sobre como as coisas deveriam ser” (Silva, 2005, p. 13).

Logo, a Matriz Curricular do curso de Pedagogia indica por meio de seus construtos epistemológicos, discursos educacionais e estruturais que temáticas produzidas pelas populações negras, indígenas, entre outras se encontram em um lugar subalterno, não atuando de forma decisiva e baseada nas Leis 10.639/03 e 11.645/08. Por vez, o documento não estabelece uma relação entre as leis apresentadas e uma disciplina obrigatória na Matriz Curricular que aborde, sistematize e amplie práticas pedagógicas e perspectivas afro-centradas.

Silva (2005) enxerga as teorias de currículo por meio de seus discursos e ressalta que para conseguirmos compreender o que realmente um currículo é, será preciso antes de tudo visualizar sua estrutura partindo de seus autores e teorias. Ainda, o autor nos apresenta algumas indagações que supostamente oferecem caminhos ao se pensar na base curricular: “Percorrendo as diferentes e diversas teorias do currículo, quais questões comuns elas tentam, explícita ou implicitamente, responder?” (Silva, 2005, p. 14).

De fato, cada currículo apresenta ideologias e perspectivas diferentes e portanto, é preciso se atentar a qual conhecimento o documento está selecionando e definindo como essencial a ser seguido, pois “um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo” (Silva, 2005, p. 14). Foi possível analisar as disciplinas elencadas na Matriz Curricular do curso de Pedagogia notando a ausência de teorias afro-centradas e autores (as) negros (as) em sua

composição, levando este documento a definir sua identidade. “Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem eles não “veríamos”. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a “realidade” (Silva, 2005, p. 17).

§ 1º Compreende-se à docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2006, p. 5).

De acordo com a análise realizada acerca da matriz curricular do curso de Pedagogia da UEL, nota-se que o processo de reeducação da população brasileira no que tange aos aspectos teóricos e práticos em relação a população negra ainda são invisibilizados no Brasil pelos currículos universitários e teorias educacionais. Este movimento de apagamento sociocultural, político e corporal existentes nos currículos universitários precisam ser rompidos para que novos avanços conceituais e epistemológicos relacionados a práticas de saberes na educação sejam visualizados. Gomes (2012) afirma que

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do carácter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (Gomes, 2012, p.102).

É fato de que atualmente as mudanças sociais tem alavancado metamorfoses significativas em relação a temáticas como diversidade, desigualdade social, racismo e o ensino das relações étnico-raciais dentro dos espaços de educação, sendo que essas transformações foram impulsionadas pelos movimentos sociais em suas diversas áreas e grupos articulados com a luta contra hegemônica.

Por isso, uma análise que nos permita avançar ou compreender de maneira mais profunda esse momento da educação brasileira não pode prescindir de uma leitura atenta que articule as duras condições materiais de existência vivida pelos sujeitos sociais às dinâmicas culturais, identitárias e políticas. É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à

África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (Gomes, 2012, p. 100).

“Mas a escola básica e a universidade não poderão fazer sozinhas a reflexão sobre esse processo. Para tal, o debate epistemológico sobre o diálogo interno e externo à ciência é necessário” (Gomes, 2012, p. 100), pois o currículo precede um lugar de disputa e a presença das Leis 10.639/03 e 11.645/08 já se encontram presentes em nosso meio a mais de 20 anos, ou seja, não dá para negligenciar ou apagar a sua existência, tão pouco deixar de implementá-la nos currículos universitários, pois as leis enfatizam “a necessidade de uma construção alternativa da história do mundo, e não só da África” (Gomes, 2012, p. 106).

Um ponto importante que Gomes (2012) nos revela é sobre o olhar acerca da descolonização dos currículos e o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos espaços de educação. A autora revela que o silêncio como posicionamento político e escolha pedagógica refletem questões bem mais profundas na formação social e cultural da sociedade brasileira, se desmembrando para a formação inicial, por exemplo, de futuros professores que contribuirão para o desenvolvimento de sujeitos e conclui que

O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar?

Para a autora, descolonizar os currículos não parte apenas de sua estrutura e ideologia, da Lei nº 10.639/03, do parecer CNE/CP 03/2004 ou a resolução CNE/CP 01/2004, mas também da formação inicial e continuada de professores/as, a produção de material didático pedagógico, a pesquisa acadêmica, a experiência em sala de aula, a literatura, entre outros desdobramentos advindos deste processo formativo (Gomes, 2012) resultando assim, “como mais um passo no processo de descolonização do currículo” (Gomes, 2012, p. 107).

Mais uma vez, o currículo não se restringe apenas ao documento em si, mas a toda experiência que abarca a formação do estudante. Sendo assim, “a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais

profundos, ou seja, do poder e do saber (Gomes, 2012, p. 107). Enquanto possíveis caminhos que nos levam para a descolonização dos currículos,

Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado (Quijano, 2005) e compreender a resignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro (Munanga e Gomes, 2006) são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores (Gomes, 2012, p. 107).

Em conclusão, a legislação proposta acerca das Leis 10.639/03 e 11.645/08 oferecem uma mudança estrutural para a construção de uma educação antirracista dentro das universidades acarretando em uma ruptura epistemológica, comportamental e social por meio do campo curricular (Gomes, 2012, p. 105). Portanto, não basta apenas inserir este conteúdo como “mais uma disciplina” a ser contemplada pelo curso de Pedagogia da UEL em sua matriz curricular, mas como uma “mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política” (Gomes, 2012, p. 106) que terão resultados para além dos muros da universidade, pois a educação antirracista não é uma escolha e sim um compromisso.

### 3.1.1 Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão

Os projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos e ofertados nas universidades fazem parte da formação inicial e continuada de professores e tem como pilar As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada baseada na Resolução CNE/CP nº 2 de 1 de julho de 2015 considerando “a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa” (Brasil, 2015, p. 5). Desta forma, torna-se essencial

Art. 4o A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (Brasil, 2015, p. 5).

Neste capítulo, a análise dos projetos de extensão da Universidade Estadual de Londrina (UEL) terá como foco os programas de formação inicial que desenvolvem e aplicam as Leis 10.639/03 e 11.645/08 “Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena” no curso de Pedagogia da UEL enquanto práticas pedagógicas, possibilitando autonomia, criticidade, emancipação e o ensino das relações étnico-raciais visando atingir todos os estudantes do curso de Pedagogia, além da produção do conhecimento vinculando teoria, prática e ciência. Fragmentos do questionário aplicado com um docente que fez parte da edição da RP no ano de 2024 foram interligados com o programa, a fim de contribuir coma discussão.

Importante nos atentarmos para a definição de extensão enquanto processo formativo, sendo “uma construção das instituições de ensino superior públicas, oriundas das disputas em torno do papel que a extensão cumpre na formação crítica do estudante, para sua prática profissional comprometida com a humanização” (Projeto Político do curso de Pedagogia, 2023, p. 29).

Desse legado importante é que se extrai o conceito de extensão como processo político-formativo dos estudantes do curso de Pedagogia, a partir das experiências produzidas no diálogo entre Universidade e comunidade, na qual o pedagogo é sujeito partícipe (Projeto Político do curso de Pedagogia, 2023, p. 29).

Neste sentido, o PPC do curso de Pedagogia “com base no Art. 3º da Resolução CEPE/CA nº 39<sup>6</sup>, as atividades acadêmicas de extensão se segmentam em duas classes” (Projeto Político do curso de Pedagogia, 2023, p. 30), sendo elas AEX indicadas: Atividades acadêmicas de extensão vinculadas diretamente a formação acadêmica do estudante oferecidas pelo colegiado de Pedagogia e de livre escolha do estudante e as AEX livres: que não se vinculam diretamente com a formação acadêmica do estudante, sendo objeto de seu interesse e escolhidas livremente pelo estudante, desde que regulamentadas pela PROEX (Projeto Político do curso de Pedagogia, 2023).

Ou seja, das 3.275 horas previstas na carga horário do curso de Pedagogia, o estudante deverá cumprir em seus 4 anos de formação 328 horas de Atividades Acadêmicas de Extensão (AEX), o que corresponde 10% da carga horária total do curso em vigência na Universidade Estadual de Londrina (UEL), tendo a oportunidade se de envolver em atividades como: monitorias, simpósios, congressos, projetos de ensino, pesquisa e extensão, disciplinas especiais, disciplinas eletivas oferecidas pela UEL, estágio curricular não-obrigatório, dentre outras atividades (Projeto Político do curso de Pedagogia, 2023)

O primeiro projeto de extensão a ser apresentado é o “LAI – Laboratório dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” que iniciou no ano de 2010 suas atividades no Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA) da UEL. Seu objetivo “é propor e encampar projetos de extensão, Pesquisa e ensino; fomentar ações que propiciem trocas de experiências em um espaço de reflexão Relacionados à formação inicial e continuada de professores, com ênfase nas práticas docentes no Cotidiano escolar” (Proex, 2025, p. 1).

O público alvo do LAI são alunos do curso de pedagogia e/ou outras licenciaturas, professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e médio da rede pública e particular de ensino e por meio do programa, um dos objetivos é

Desenvolver ações no laboratório (cursos, palestras, oficinas, debates) nas áreas de conhecimento escolar pertencentes à grade curricular e/ou propostas curriculares da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, com intuito de aprofundar o trabalho em sala de aula com temas curriculares e não-curriculares (Proex, 2025, p. 1).

---

<sup>6</sup> Resolução que regulamenta a Creditação Curricular da Extensão na Universidade Estadual de Londrina. (Universidade Estadual de Londrina, 2021, p. 1).

O LAI propõe efetivar ações que propiciem experiências, vivências e práticas por meio de atividades relativas aos conteúdos curriculares prescritos para a Educação Infantil e Anos Iniciais I e II na qual os estudantes do curso de Pedagogia, colaboradores e bolsistas do projeto desenvolvem materiais didáticos e propostas pedagógicas e aplicam-nas em escolas da rede pública de Londrina alcançando professores, alunos e equipe pedagógica.

Além dos materiais didáticos produzidos no laboratório, também são ofertadas formações continuadas a professores das redes públicas e privadas no intuito de ofertar um espaço que contribua com a práxis pedagógica e as reflexões inerentes aos saberes e fazeres necessários para a formação continuada de professores, inclusive o ensino das relações étnico-raciais. As atividades formativas desenvolvidas no LAI visando compreender a diversidade em sala de aula e oferecer suporte e estratégias para os professores em formação inicial e continuada para lidarem com questões da sociedade, implementa as Leis 10.639/03 e 11.645/08 em seu plano de ação, uma vez que têm a finalidade de auxiliar no processo de reeducação e consequente mudança do quadro de desigualdades raciais no contexto escolar.

O projeto “Núcleo práxis educativas populares” iniciou suas atividades em 14 de junho de 2022 e tem como população alvo a comunidade externa prevista: “profissionais da educação básica das redes públicas municipais e estaduais, educadores/as e lideranças populares, assentados e acampados dos territórios de reforma agrária do movimento dos trabalhadores rurais sem Terra e população com baixa ou nenhuma escolarização” (Proex, 2025, p. 17). Na universidade

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é princípio que orienta o “núcleo práxis Educativas populares” para construir experiências educativas que propiciem às pessoas que estudam. Na universidade o diálogo com a sociedade por meio da experiência concreta com processos formativos. E organizativos com perspectivas emancipadoras. Objetiva-se fomentar a participação estudantil. Universitária, com destaque para pedagogos e demais licenciandos, para a construção de práxis. Educativas populares, com foco na formação política e pedagógica, proveniente da organização e da. Ação política dos movimentos sociais e populares contra hegemônicos do campo e da cidade, dentre. Eles, o movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST). O materialismo histórico-dialético, os. Pressupostos teóricos e organizativos da pedagogia socialista e de educadores latino-americanos. Estão na base teórica e metodológica do projeto.

Contudo, a partir dos estudos acerca dos movimentos sociais e populares, o projeto “Núcleo praxis educativas populares” perpassa pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08 e suas lutas e resistências na busca pela emancipação de direitos na sociedade, marcos legislativos, históricos e educacionais, pois o objetivo geral é “propiciar aos graduandos(as) condições de estudar, planejar e participar das formas de organização e de ação política dos movimentos sociais e populares, coletivos de cultura, comunicação e educação, cooperativas do campo e da cidade (Proex, 2025, p. 12).

O projeto de extensão “Tecendo redes para a educação das relações étnico-raciais” iniciado em 09 de outubro de 2023 é o único programa extensionista situado na área da educação que tem seu foco na promoção e formação continuada em “educação das relações étnico-raciais – EREER de professores/as das redes de ensino, educadores sociais, acadêmicos/as, gestores (as) da educação básica e da rede socioassistencial do município de Londrina visando a construção de perspectivas educacionais antirracista e decoloniais” (Proex, 2025, p. 13). Pretende ainda,

Ampliar e aprofundar as discussões acerca da efetividade da educação das relações étnico-raciais a partir das leis 10.639/2003 (Brasil, 2003) atualizada pela 11.645/2008 (Brasil, 2008) que instituem a obrigatoriedade do ensino da história da África, africanos e dos indígenas no currículo escolar do ensino fundamental e médio, das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais (Brasil, 2004) e do estatuto da igualdade racial (Brasil, 2010).

O programa buscando identificar os tipos de racismo presentes na sociedade e visando atuar no combate a toda discriminação racial nas esferas públicas e privadas tem como foco ampliar e aproximar o diálogo e os estudos acerca desta temática com os estudantes de graduação, pós-graduação, educação básica e a rede socioassistencial do município de Londrina. Objetiva também “construir redes formativas intersetoriais (educação, saúde e assistência social) para o fortalecimento da educação das relações étnico-raciais, visando combater o preconceito racial e o racismo institucional” (Proex, 2025, p. 13). Um ponto essencial e que deve ser levado em consideração, é que

Apesar das iniciativas e ações de campanha para combater o racismo nas instituições públicas e privadas não são suficientes, pois vivemos uma sociedade que acredita na democracia racial. Sua superação requer mais do que meras mudanças de atitudes preconceituosas de pessoas, grupos ou instituições, exige que se busque o que deu origem a sua existência, ou seja,

é preciso explicitar o cerne da dominação que nutre esses preconceitos. Para tanto, propõem-se grupos de estudos, oficinas e seminários temáticos sobre a educação das relações étnico-raciais. É fundamental ampliar o debate étnico-racial, por meio da formação continuada aos profissionais dos serviços socioassistenciais articulada a formação integrada com os profissionais da área da educação formal e não formal, avaliando seus avanços e identificando os limites (Proex, 2025, p. 13).

O público alvo destina-se a professores da rede básica (150 integrantes), educadores sociais (50 integrantes), comunidade externa (50 integrantes), estudantes graduação e pós-graduação (30 integrantes) e gestores da educação básica e da rede socioassistencial (50 integrantes) (Proex, 2025, p. 14).

O projeto "territórios em voz: racismo ambiental em debate" cadastrado em 20 de outubro de 2024 enquanto projeto extensionista, "compõe as ações do núcleo de estudos afro-brasileiro e se propõe a ampliar e promover a discussão sobre a educação ambiental antirracista, abordando as interseções entre justiça social e sustentabilidade" (Proex, 2025, p. 15). Através da produção de materiais pedagógicos virtuais e físicos acerca relacionados ao combate ao racismo ambiental, busca capacitar e fortalecer a comunidade, movimentos e organizações sociais. "A proposta contemplará comunidades Tradicionais de terreiro, gestores da rede socioassistencial dos territórios, educadores e lideranças de movimentos sociais" (Proex, 2025, p. 15).

Importante iniciativa na universidade e que contempla as Leis 10.639/03 e 11.645/08 em suas práticas, o programa tem uma atuação fundamental na luta antirracista e ressalta que o projeto busca compreender como

Os aportes da luta antirracista podem encontrar confluências com as lutas em defesa do meio ambiente. Para isso, as atividades previstas para serem desenvolvidas com mediação do aucto visam abordar diretrizes como: (i) fortalecer a interação sustentável de comunidades de terreiro com o meio ambiente; (ii) levantar o impacto causado às comunidades de terreiro pela prática de ações danosas ao meio ambiente, tais como: descarte inadequado de lixo urbano e industrial, uso excessivo de agrotóxicos, desmatamento e inexistência de saneamento básico; e (iii) levantar o impacto causado pela não aplicação da lei nº 10.639/2003, também como condição potencializadora do racismo ambiental e prejudicial ao meio ambiente (Proex, 2025, p. 15).

"O público alvo está destina-se a 10 comunidades tradicionais de terreiro divididas nas regiões Norte, Sul, Leste, Oeste, e no Centro da cidade de Londrina" (Proex, 2025, p. 15). Além do exposto, o programa está em consonância com o ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU integrados a Agenda 2030, sendo eles: "ods: ods 4: educação de qualidade, ods 10 redução das desigualdades,

ods 13: ação contra a mudança global do clima, ods 16: paz, justiça e instituições eficazes e ods 17: parcerias e meios de implementação (Proex, 2025, p. 16).

E por fim, o último projeto na qual será apresentado visando complementar as ações extensionistas propostas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) no âmbito da formação de professores é “O Programa Residência Pedagógica (RP)” sendo uma das ações que integram a “Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso” (Prograd, 2025).

O programa RP prevê que os estudantes participantes tanto bolsistas quanto colaboradores façam intervenções pedagógicas por meio das regências em sala de aula, acompanhados de um professor (a) da respectiva escola pública da rede básica com experiências na área de ensino do discente. Os estudantes também são acompanhados por um professor (a) da instituição de formadora, no caso, a UEL. (Prograd, 2025). Sendo assim,

O Projeto Institucional de Residência Pedagógica da UEL é constituído de 10 subprojetos (núcleos) que envolvem o Cursos de Licenciatura: Multidisciplinar – Ciências Exatas (Física, Matemática e Química), Multidisciplinar – Linguagens (Artes Visuais, Letras – Língua Espanhola e Música), Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História, Letras – Língua Inglesa, Letras – Língua Portuguesa e Pedagogia. Cada núcleo de residência contém um docente orientador, 3 preceptores e o mínimo de 24 e o máximo de 30 residentes, sendo admitido participantes com e sem bolsa (Prograd, 2025).

No que diz respeito a importância das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas práticas de ensino e aprendizagem por meio das atividades que o Programa Residência Pedagógica desenvolve com estudantes do curso de Pedagogia da UEL XP (2024) nos adverte que “As respectivas leis são muito importantes, pois contribui para a formação de consciência do residente no que se refere a sua atuação na prática educativa. Uma atuação que supera a ideia de data comemorativa e ajude- o a entender como contemplar tais leis em sua atividade docente”. A RP “poderia exigir a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 como um item do plano de ação, pois assim forçaria as IES a contemplar tais leis e obrigaria os cursos que participam da RP a implementar ações que possam corresponder ao que as leis estabelecem. Infelizmente precisa ser algo imposto para que seja executado” (XP, 2024).

Além disso, na última edição da RP no curso de Pedagogia da UEL que aconteceu no ano de 2024, uma das práticas pedagógicas que ofereceram resultados positivos quanto a aplicação das Leis 10.639/04 e 11.649/08 e o ensino das relações étnico raciais com os estudantes do curso de Pedagogia, apesar de ter sido desenvolvido em data específica, foi a atuação das residentes que “fizeram um trabalho belíssimo sobre os povos originários que ajudou a superar a ideia do "dia do índio" junto às crianças e aos professores da escola onde estavam atuando, mas como disse, foi pontual” (XP, 2024).

Quanto as parcerias com outros projetos que fazem parte da UEL e instituições externas que abordam as temáticas das relações étnico-raciais e as Leis 10.639/03 e 11.645/08 “na primeira edição do programa, o NEAB/UEL ofereceu oficinas práticas aos residentes. Foram oficinas de contação de histórias e de bonecas. Nas demais edições esta parceria não foi retomada, mas não teve uma razão especial, não foi priorizado” (XP, 2024).

Apesar da RP estar em consonância com a Política Nacional de Formação de Professores e atualmente ser um programa de referência que fortalece a formação teórico/prática dos estudantes em formação inicial XP (2024) afirma que a relação do Programa Residência Pedagógica com o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) teve desafios em sua implementação inicialmente, pois

No princípio alguns professores do departamento de Educação se posicionaram de forma contrária a implantação do programa alegando que seria exploração de mão de obra barata, que contribuiria pouco com a formação dos estudantes, que os estágios seriam substituídos pelo programa e que isso não seria bom para o curso. A partir disso, muitos embates foram traçados até que o colegiado de professores chegou ao consenso de que deveria participar e fazer a diferença no programa e foi isso que aconteceu. Eu participei das três edições e, neste período, tentamos fazer o programa acontecer dentro dos seus princípios a partir de um trabalho sério, comprometido com a formação inicial dos estudantes. Passado um tempo, o departamento entendeu os propósitos do programa e hoje entendo que a relação com o curso é muito favorável, pois contribuiu para a permanência de muitos estudantes no curso, principalmente no período da pandemia, quando muitos perderam o emprego. Ademais entendo que há uma relação muito positiva no processo de formação docente, tendo em vista que, ao possibilitar a vivência do estudante na escola por um longo período, permite que ele faça diferentes descobertas, experimente diversas situações do cotidiano da escola que o estágio (por seu tempo limitado) não possibilita. Percebo que isso contribui para o amadurecimento e para a construção da identidade docente destes estudantes, além de lhes dar mais segurança ao assumir a atividade educativo (XP, 2024).

Desta forma, fica evidente que a extensão desenvolve um papel importante na universidade e conseqüentemente na sua interação com a sociedade, pois possibilita aos estudantes a construção de saberes interdisciplinares, democratização do ensino público, superação das desigualdades sociais, trocas de conhecimentos, envolvimento com saberes populares e desenvolvimento. As Diretrizes Curriculares Nacionais (2015) ressaltam que “V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2015, p. 6) é processo indissociável na formação do professor.

Contudo, por meio da apresentação e análise dos projetos de extensão ofertados no Departamento de Educação da UEL explícitos neste capítulo, pode-se perceber que os projetos “Tecendo redes para a educação das relações étnico-raciais e territórios em voz: racismo ambiental em debate” oferecem mais ênfase a temática das relações étnico-raciais atingindo professores em formação inicial e comunidade externa, enquanto que os outros programas “ Núcleo práxis educativas populares, Residência Pedagógica (RP), Laboratório dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (LAI) focam em práticas pedagógicas trabalhando a temática das relações étnico-raciais de maneira menos recorrente.

Entende-se que os programas de extensão analisados oferecem suporte teórico e prático as questões étnico-raciais aos estudantes do curso de Pedagogia da UEL tornando-se atividades complementares ao currículo e disciplinas ministradas em sala de aula, pois “identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras” (Brasil, 2006, p. 6) são necessários para a descolonização do currículo.

Ademais, “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (Brasil, 2006, p. 6) são temáticas desmembradas nos programas de extensão, contribuindo assim para uma educação multicultural, equitativa e interdisciplinar. Além disso, oportuniza a emancipação do pensamento do estudante ampliando horizontes, habilidades, contextos, conceitos e sobretudo, experienciando novas perspectivas de conviver e ler o mundo.

Por fim, os programas de extensão apresentados neste capítulo foram os únicos encontrados na página da PROEX e que deixaram de forma evidente em seus planos de ação o desenvolvimento das questões étnico-raciais contemplando as Leis 10.639/03 e 11.645/08 juntamente com a formação docente inicial, pois os programas mencionados conseguem articular e implementar as Leis 10.639/03 e 11.645/08 como política de combate ao racismo e a discriminação racial tanto no âmbito educacional quanto para o convívio em sociedade atingindo estudantes e comunidade externa.

### **3.1.1.1 Estágio Obrigatório**

Nesta subseção foram analisadas as ementas dos seguintes estágios supervisionados desenvolvidos no primeiro semestre do ano letivo de 2024: Educação Infantil e Anos Iniciais I na busca por identificar a composição das bibliográficas obrigatórias e complementares, nacionalidade e gênero dos autores (as) utilizando a interseccionalidade enquanto instrumento para abordar a diversidade e complexidade nas experiências humanas. Os parâmetros utilizados: Raça, gênero e nacionalidade nos auxiliarão a compreender se o Estágio Obrigatório do curso de Pedagogia oportuniza que os estudantes tenham contato com autores (as) negros (as) por meio da ementa e sobretudo, se o documento possibilita a inserção de temáticas voltadas as Leis 10.639/03 e 11.645/08 na formação de todos os estudantes.

Ressaltaremos os objetivos específicos bem como o conteúdo programático das ementas analisadas em conjunto com as bibliografias obrigatórias e complementares. As respostas obtidas por meio do questionário aplicado com a Coordenação do Estágio Obrigatório foram inseridas no decorrer da análise a fim de contribuir com a discussão.

O curso de Pedagogia apresenta 04 modalidades de Estágio-Obrigatório<sup>7</sup> curricular, sendo elas: Docência na Educação Infantil (113 horas), Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (113 horas), Gestão da Educação Escolar (114 horas) e Educação não formal (60 horas). Todos os estudantes matriculados no curso deverão ao longo dos quatro anos de formação concluir a carga horária destinada a essas atividades previstas no PPC do curso de Pedagogia como “o conjunto de atividades elaboradas com o objetivo de promover oportunidades de aprendizagem profissional, social e cultural por meio da participação reais em situação de trabalho, envolvendo supervisores, estudantes e campos de Estágio” (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2023, p. 35). Portanto, os objetivos do Estágio Obrigatório são

Oportunizar ao aluno a vivência e a atuação nas situações educativas, que apresentam em diferentes campos de atuação propostos pelo curso. Articular conhecimentos adquiridos durante o curso com a realidade profissional. Utilizar do referencial teórico do curso para análise das situações e elaboração de planos de ação e elaborar, executar e avaliar os projetos de trabalho (Projeto

---

<sup>7</sup> A proposta de Estágio Obrigatório e Não-Obrigatório deste curso segue as normas da Resolução CEPE Nº 0166/2008 desta Universidade e considera o Regulamento de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2023, p. 35).

Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2023, p. 35).

Os estudantes ao longo dos estágios deverão “elaborar, executar e avaliar um projeto de trabalho a ser desenvolvido no campo de estágio” (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2023, p. 36). Para isso, todas as atividades desenvolvidas devem ser registradas, pois servirão de materiais para auxiliar em referências, reflexões, análises em relação a atuação do pedagogo em espaços profissionais e acerca de sua formação.

O PPC prevê que os estudantes cumpram a carga horária de cada estágio e a realização das atividades propostas por cada campo de atuação preferencialmente em escolas públicas ou conveniadas, tais como: “centro de educação infantil, instituições de ensino fundamental e médio, órgão governamentais e não-governamentais, demais associações da sociedade civil e nas próprias unidades da UEL” (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2023, p. 36).

Nossa análise iniciará com a sequência dos Estágios Obrigatórios elencados no PPC do curso de Pedagogia. A primeira análise será do estágio em Docência na Educação Infantil que é realizado anualmente no curso de Pedagogia com carga horária prática de 113 horas. A ementa prevê a “Vivência da realidade de Centros de Educação Infantil: Observação e Participação. Elaboração, execução e avaliação de propostas de intervenção” (Universidade Estadual de Londrina, 2024, p. 1). Os objetivos são:

Reconhecer a importância do estágio na formação do Pedagogo e na construção da docência na Educação Infantil por meio de leitura de textos, livros, artigos e demais fontes que tratam da temática em questão. Vivenciar a rotina da Educação Infantil a partir das interações com as crianças, professores, gestores e demais envolvidos na instituição. Refletir sobre a prática pedagógica e a mediação do professor no processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança. Pesquisar, planejar e implementar projetos e/ou planos de ação pedagógica que visem a integração entre os cuidados, a educação e as brincadeiras nas atividades propostas junto às crianças. Construir e apresentar a síntese reflexiva a partir de documentação que contemple o trinômio: participação, vivências e intervenção no Seminário de estágio e eventos afins ((Universidade Estadual de Londrina, 2024, p. 1).

A seguir, evidenciaremos a relação das bibliografias obrigatórias e complementares do “Estágio em Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais I”, e em seguida, o gráfico que demonstrará o quantitativo de autores (as) do “Estágio Obrigatório em Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais I” elencados nas categorias: Raça, gênero e nacionalidade.

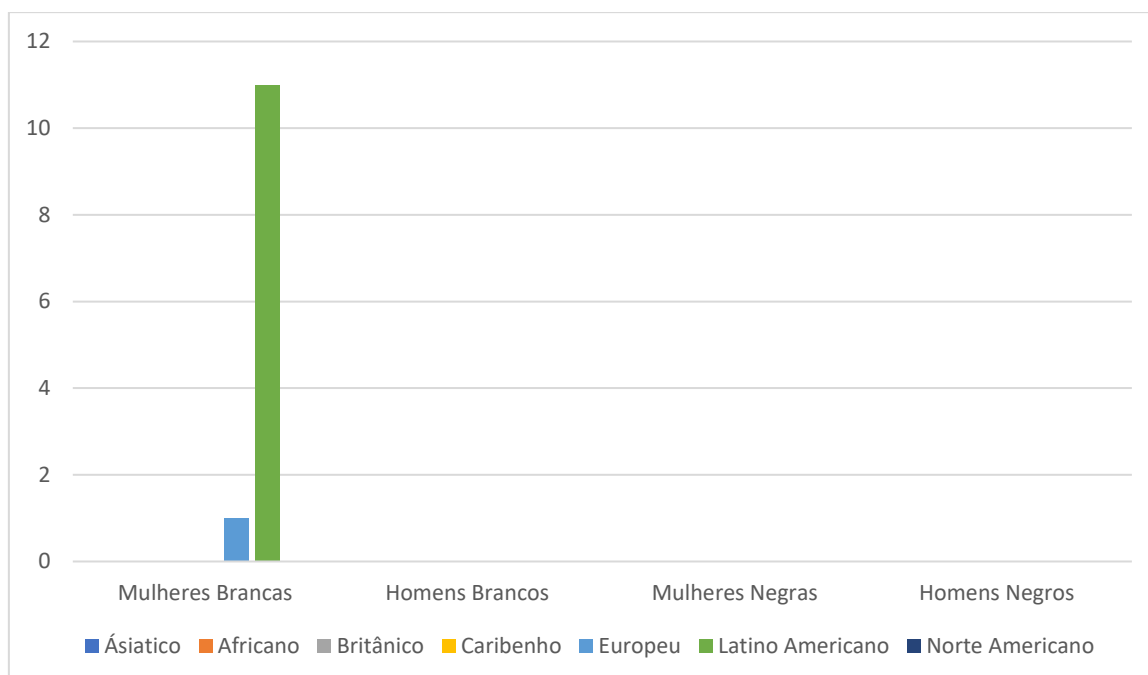
**Tabela 7: Relação de referências bibliográficas do Estágio Obrigatório em Docência na Educação Infantil:**

<b>Nome autor (a)</b>	<b>Nacionalidade</b>	<b>Área</b>	<b>Bibliografia</b>
Bernardete Gatti	Brasileira	Educação	Complementar
Cassiana Magalhães	Brasileira	Educação Infantil	Obrigatória
Eloisa Acires Candal Rocha	Brasileira	Educação Infantil	Obrigatória
Elza Maria Fonseca Falkembach	Brasileira	Educação	Obrigatória
Helena Costa Lopes de Freitas	Brasileira	Educação	Obrigatória
Julia Liveira Formosinho	Portuguesa	Educação Infantil	Complementar
Katia Adair Agostinho	Brasileira	Educação Infantil	Obrigatória
Luciana Esmeralda Ostetto	Brasileira	Educação Infantil	Obrigatória
Maria Lucia de A. Machado	Brasileira	Educação Infantil	Complementar
Maria Socorro Lucena Lima	Brasileira	Educação	Obrigatória
Ministério da Educação	Brasil	Educação	Complementar
Selma Garrido Pimenta	Brasileira	Educação	Obrigatória
Viviane Drumond	Brasileira	Educação Infantil	Obrigatória

Fonte: A autora, 2025

Dentre as bibliografias básicas e complementares do Estágio Obrigatório em Docência na Educação Infantil, nota-se a presença apenas de mulheres brancas brasileiras totalizando 11 autoras latino-americanas e 1 mulher branca de nacionalidade portuguesa. Nenhuma referência bibliográfica contendo autores negros (as) foi encontrada na ementa para a discussão sobre educação infantil, formação de professores e atuação no campo de estágio.

**Gráfico 3: Quantitativo de autores (as) do “Estágio Obrigatório em Docência na Educação Infantil” elencados nas categorias: Raça, gênero e nacionalidade**



Fonte: A autora, 2025.

Por meio da interseccionalidade elencada como instrumento para auxiliar nesta análise, deixa claro que a desigualdade de raça e gênero interferem nas oportunidades que mulheres negras cientistas, escritoras e acadêmicas tem em compor a base teórica do curso, e assim, serem utilizadas como referência nos estudos da área da educação, deixando claro a relação vertical da disputa de poder entre mulheres negras e mulheres brancas. Tais abordagens críticas são trabalhadas pela lente da branquitude quando não há a presença de cientistas negras na composição da matriz curricular, enfatizando conceitos e categorias analíticas por um outro que se encontra em um lugar de “privilégios selecionados” diferentemente da população negra.

A partir deste cenário atual, a universidade em suas múltiplas frentes de atuação de formação profissional e social deve se questionar em “como a academia percebe tal realidade, como ela identifica, em seus estudos e pesquisas, as disparidades que acometem as mulheres negras?” (Andrade et al, 2024, p. 32).

As universidades, faculdades e instituições de ensino superior (IES) de maneira geral no Brasil, apesar de terem sua origem datada a mais de dois

séculos, permanecem como ambientes marcados por profundas relações de poder. Isso porque a educação superior ainda não é totalmente democrática, acessível e inclusiva a todos, havendo grupos que, historicamente, encontram maior dificuldade em acessar tais instituições (Andrade et al, 2024, p. 32).

Em seguida, apresentaremos o Estágio Obrigatório em Docência para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I que foi desenvolvido no primeiro semestre letivo de 2024 totalizando uma carga horária de 60 horas práticas. O estágio tem como objetivo geral “conhecer a diversidade das atividades nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tematizando situações desafiadoras na rotina do ambiente escolar, refletindo sobre suas contribuições no processo de ensino aprendizagem e formação docente” (Universidade Estadual de Londrina, 2024, p.1). Enquanto objetivos específicos, foca-se em

Analisar a realidade escolar a partir do estudo do Projeto Político - Pedagógico da escola e suas abordagens educacionais. Observar e participar das atividades pedagógicas que envolvem o ensino aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Realizar estudos conceituais e metodológicos de conteúdos demandados pelo campo de estágio e planejar, desenvolver e avaliar planos de aulas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Universidade Estadual de Londrina, 2024, p. 1).

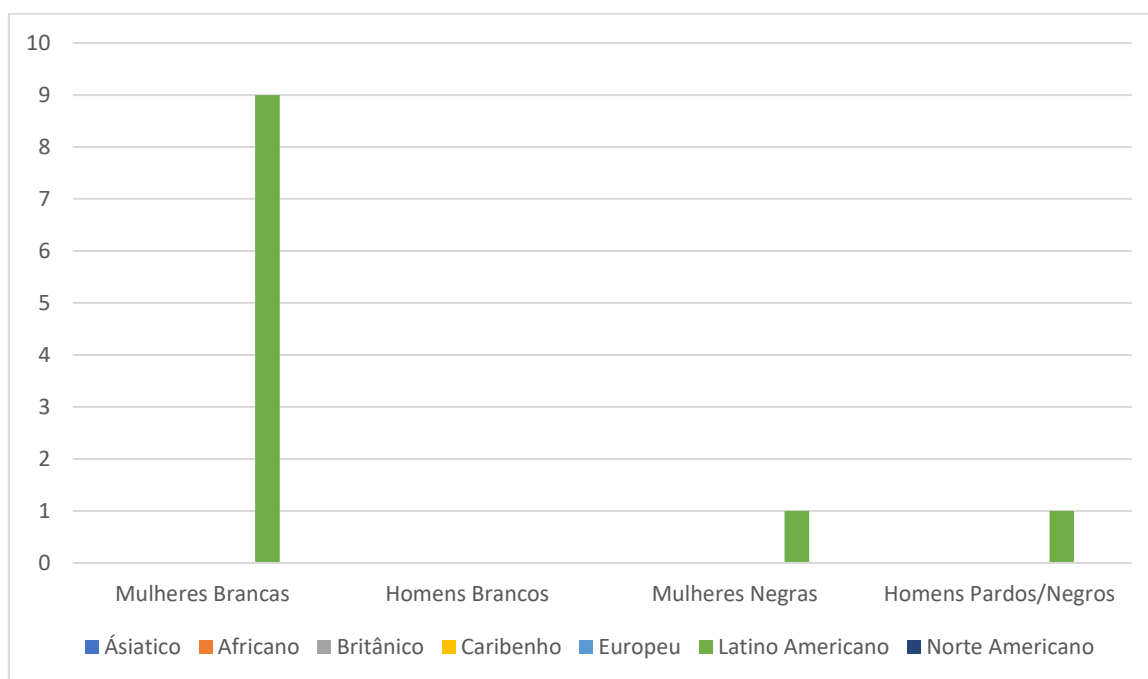
**Tabela 8: Relação de referências bibliográficas do Estágio Obrigatório em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I:**

Nome autor (a)	Nacionalidade	Área	Bibliografia
Ministério da Educação	Brasil	Educação	Obrigatória
Secretaria de Estado da Educação	Brasil	Educação	Obrigatória
Selma Garrido Pimenta	Brasileira	Educação	Obrigatória
Rovilson José da Silva	Brasileiro	Anos Iniciais	Obrigatória
Sandra Regina Ferreira de Oliveira	Brasileira	Anos Iniciais	Obrigatória
Maria Socorro Lucena Lima	Brasileira	Educação	Obrigatória
Beatriz Carmo Lima de Aguiar	Brasileira	Anos Iniciais	Complementar
Helena Copetti Callai	Brasileira	Educação	Complementar

Maria Emília Caixeta de C. Lima	Brasileira	Educação Infantil	Complementar
Elly Roberto da Costa Maués	Brasileiro	Educação	Complementar
Stella Miller	Brasileira	Didática	Complementar
Mari Clair Moro Nascimento	Brasileira	Educação	Complementar
Lúcia Colombaretti de Oliveira	Brasileira	História	Complementar

Fonte: A autora, 2025.

**Gráfico 4: Quantitativo de autores (as) do “Estágio Obrigatório em Docência nos Anos Iniciais I” elencados nas categorias: Raça, gênero e nacionalidade**



Fonte: A autora, 2025.

Da relação entre autores/as encontrados na ementa do Estágio Obrigatório em Docência para os Anos Iniciais I, 9 são mulheres brancas latino-americanas, 1 é mulher negra latino-americana docente do Departamento de Educação da UEL ministrando aulas no curso de Pedagogia com foco em alfabetização dos anos iniciais e estágio supervisionado e mais 1 homem pardo latino-americano também docente do Departamento de Educação e Coordenador do LAI focando seus estudos e

atuação nas temáticas como: biblioteca escolar, formação de professores e didática da língua portuguesa para os anos iniciais.

Entende-se que a pouca referência e representatividade de autores negros (as) interfere na aquisição e construção de conhecimentos dos professores/as em formação inicial contribuindo com o racismo epistemológico que acaba focando em um ensino centralizador e colonial em termos de práticas, conceitos e epistemologias na área da Educação Infantil e Anos Iniciais I, pois não insere o ensino das relações étnico-raciais na prática desses professores/as, assim como não explicita a temática nas ementas dos estágios referidos.

Portanto, os estudantes tiveram arcabouço teórico por meio das disciplinas do curso de Pedagogia para pensar a realidade escolar na qual estão inseridos por meio do estágio obrigatório, levando em consideração a formação para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena? Pois, as disciplinas ministradas no curso servem para subsidiar e amparar as práticas pedagógicas em sala de aula. Quando nos referimos a referências afrocentradas, não quer dizer que as mesmas precisam falar apenas de racismo, diversidade e inclusão, descolonização do saber dentre outros temas, mas que esses autores negros (as) tenham a oportunidade de fazer parte das discussões da área da educação, diversificando suas temáticas e discutindo por exemplo, a educação infantil partindo de um outro lugar.

A coordenação do Estágio Obrigatório do curso de Pedagogia ao responder o questionário que enfatizava a importância deste espaço na implementação e aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas e o que está temática tem contribuindo acerca das práticas de ensino, aprendizagem e pesquisa dos estudantes que estão em campo, ressaltou que “o Estágio permeia todas as disciplinas e conteúdos teóricos, essa teoria se manifesta durante as atividades realizadas em campo, despertando o senso crítico, o respeito e a valorização pelos ancestrais. Ainda há muito o que se fazer em relação a essa temática nos estágios curriculares” (CEO, 2024).

A escassez de autores negros/as nas disciplinas do curso de Pedagogia e posteriormente no Estágio Obrigatório dificulta oportunizar a todos os estudantes problematizar conhecimentos clássicos tidos como hegemônicos e em seguida, em sua atuação dentro da sala de aula. Ou seja, entende-se que há a presença de um currículo eurocêntrico, que preza pela formação inicial dos estudantes por meio do Estágio Obrigatório nas áreas da Educação Infantil e Anos Iniciais I, porém que não

elencas as Leis 10.639/03 e 11.645/08 no auxílio das reflexões deste estudante envolvendo as “contribuições do estágio na formação inicial do professor, no diagnóstico da realidade escolar, planejamento, execução e síntese reflexiva do estágio” (Universidade Estadual de Londrina, 2024).

Em seguida, analisou-se que as ementas do Estágio Obrigatório em Docência na Educação Infantil e Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I contribui para a desigualdade de gênero, pois a alta presença de autores/as homens e mulheres brancos/brancas dominam as teorias da Educação Infantil e Anos iniciais I, não prezando pela diversidade, equidade e sobretudo, pedagogias afrocentradas.

Outro ponto a ser analisado, é que a ementa do Estágio Obrigatório em Docência nos Iniciais do Ensino Fundamental I apresenta enquanto objetivo “conhecer a diversidade das atividades nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tematizando situações desafiadoras na rotina do ambiente escolar, refletindo sobre suas contribuições no processo de ensino aprendizagem e formação docente” (Universidade Estadual de Londrina, 2024, p. 1) além de

Analisar a realidade escolar a partir do estudo do Projeto Político- Pedagógico da escola e suas abordagens educacionais. Observar e participar das atividades pedagógicas que envolvem o ensino aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Realizar estudos conceituais e metodológicos de conteúdos demandados pelo campo de estágio e planejar, desenvolver e avaliar planos de aulas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

É fato de que muitos estudantes do curso de Pedagogia têm seu primeiro contato com a sala de aula por meio do estágio obrigatório e conseqüentemente com o PPP da instituição. Oferecer mecanismos e oportunidades de conhecer outros Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) a partir de uma perspectiva afrocentrada é uma maneira de descolonizar o currículo do curso de Pedagogia, pois os estudantes realizarão “uma leitura e a discussão de textos e vídeos, do Projeto Político Pedagógico e de outros documentos ou políticas públicas pertinentes à docência nos Anos Iniciais” (Universidade Estadual de Londrina, 2024, p. 1).

Cabe nos questionarmos, que PPP é este em que o estudante está analisando? Qual a visão de homem, mundo, sociedade, educação e formação de professores que o documento apresenta? Por isso a importância de ampliar a discussão a partir da formação de professores/as subsidiadas pelas Leis 10.639/03 e 11/645/08.

Quando perguntado a Coordenação de Estágio Obrigatório de há algum

documento que estabelece a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no desenvolvimento das atividades teóricas e práticas desenvolvidas pelos docentes e estudantes, obtivemos a seguinte resposta: “desconheço se há algum documento, porém, há um trabalho que une as atividades teóricas e práticas aos estágios, oriundas das disciplinas em sala de aula e do currículo (implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08), que são praticadas durante os estágios” (CEO, 2024). O que se percebe é que não há uma disciplina específica na Matriz Curricular do curso de Pedagogia da UEL que trate a temática do ensino das relações étnico-raciais tão pouco as Leis 10.639/03 e 11.645/08 na formação do professor, tornando-se elementos fragmentados ao currículo.

É justamente por este motivo que apresentaremos enquanto possíveis caminhos de contextualizar a presença de um Projeto Político Pedagógico (PPP) diverso e que contemple a presença de autores negros/as, indígenas e africanos a “Escola Afro-brasileira Maria Felipa” que conta com duas instituições ativas no Rio de Janeiro – RJ e Bahia – Salvador atuando nos ramos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. Fundada em 2017 pela idealizadora Barbara Carine e tendo Maju Passos como sócia, a instituição de educação primária tem como objetivo

Promover uma educação escolar, nas esferas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais), pautada na socialização igualitária dos saberes sistemáticos, hegemônicos e contra-hegemônicos, visando criar as bases da alfabetização e letramento trilingue em português, inglês e LIBRAS de crianças que serão futuros adultos críticos, dispostos a atuarem na sociedade construindo um projeto histórico decolonial, coletivo e igualitário (Escola Maria Felipa, 2025).

Maria Felipa conta com um Projeto Político Pedagógico próprio escrito em 2018 e afirma que “pensou-se em uma escola que valorizasse nossas constituições ancestrais não apenas europeias, mas que reconhecesse a forte influência ameríndia e fundamentalmente africana em nossa formação sócio-cultural” (Escola Maria Felipa, 2025). A problemática que derivou no surgimento da escola foi a ausência de pedagogias afrocentradas nas instituições primárias de Salvador e uma forte presença de um ensino primário eurocentrado. De fato

Se as escolas, em geral, reproduzem unicamente o padrão estético e cultural branco europeu, não queremos que nossas filhas e filhos venham a sofrer este processo de violência simbólica de terem negados seus intelectuais negros e negras no processo de formação escolar, de terem rejeitadas as suas expressões corporais, os seus sons, os seus cabelos, dentre outros. Foi

pensada de fato em qual escola essa criança estudaria para que ela desenvolvesse o amor próprio e a valorização da sua ancestralidade, uma escola que compreendesse que as primeiras civilizações existentes no mundo são africanas e que, portanto, não faz sentido imaginarmos que a história do povo negro no mundo começa com o processo diaspórico que culmina na escravidão e na marginalização da negritude em diversos países, mas que nós não podemos parar por aí e que precisamos “reconstruir nosso impérios”. Infelizmente esta escola não foi encontrada e bárbara juntamente com a comunidade escolar da Maria Felipa pautou: “se esta instituição não existe, façamos nós que ela exista!” (Escola Maria Felipa, 2025).

“O nosso intuito em nomear a nossa escola com a sua graça é de homenagear esta grande mulher negra que nos ensinou o valor da resistência e do combate por meio da organização do seu povo, do pensamento estratégico e quilombola” (Escola Maria Felipa, 2025). Todavia, Maria Felipa traz sentido a escola, pois é símbolo de resistência e portanto, seu legado permanece vivo e ativo na batalha contra a colonialidade do saber, ser e pensar, refletidos para dentro do espaços de educação.

Pensar que duas mães negras precisaram se organizar para fundar uma escola que pudesse resistir aos padrões eurocêntricos enfiados nos saberes e conhecimentos transmitidos, ensinados, difundidos e construídos nas escolas primárias e que acabam refletindo na formação de inúmeros estudantes por todo o Brasil, é se questionar acerca do papel social da escola e do compromisso dessas instituições com o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena. Apesar da Escola Maria Felipa ter surgido do desejo de duas mães em proporcionar um espaço educativo seguro e emancipador para seus filhos

Vale destacar que se trata de uma escola destinada ao ensino dos conhecimentos clássicos tidos como hegemônicos e, ao mesmo tempo, de resgate e valorização dos conhecimentos de nossos e nossas ancestrais. Nesse sentido, NÃO É UM ESCOLA APENAS PARA NEGRAS E NEGROS, é uma escola para todas as crianças, pois compreendemos que crianças negras e não negras precisam conhecer a nossa constituição histórica a partir de diferentes narrativas e não apenas pela ótica do dominador. Compreender essa história propicia às crianças entenderem que não somos geneticamente superiores ou inferiores por termos um determinado tom de pele, mas que socialmente construímos hierarquizações que precisamos superá-las rumo a uma sociedade justa e igualitária (Escola Maria Felipa 2025).

Por isso, a escola divide-se em Educação Infantil, que oferece a cada turma o nome de reinos ou impérios africanos, conectando as crianças a história de cada grupo e sobretudo, ampliando seus horizontes acerca de suas raízes ancestrais e reforçando sua identidade. Os grupos são divididos nas seguintes modalidades: “Grupo II - Império Inca. Grupo III - Reino de Daomé. Grupo IV - Império Maia. Grupo

V - Império Ashanti. A escola evidencia que escolher seu ensino é garantir na etapa da educação infantil

Estimulação do desenvolvimento motor e cognitivo: Atividades práticas, como jogos, brincadeiras e exercícios de coordenação, ajudam as crianças a explorar o mundo ao seu redor, fortalecendo habilidades motoras e raciocínio lógico desde cedo. Crescimento socioemocional e cultural: Momentos de convivência são projetados para promover empatia, respeito e trabalho em equipe. Cada criança aprende a se expressar e compreender o outro, criando laços que valorizam a diversidade e a inclusão. Linguagem **como** ferramenta de descoberta: Com aulas de inglês e libras integradas ao cotidiano, as crianças desenvolvem habilidades linguísticas que ampliam sua comunicação e compreensão do mundo. Pensamento crítico desde cedo: Projetos temáticos baseados em grandes civilizações e culturas ensinam às crianças a importância de sua própria história e incentivam questionamentos que expandem suas mentes curiosas. Apoio ao desenvolvimento artístico e criativo: Oficinas de música, dança, pintura e teatro fazem parte do dia a dia, permitindo que as crianças se expressem livremente e descubram seus talentos naturais (Escola Maria Felipa 2025).

Os temas são explorados em atividades lúdicas, feiras culturais e vivências interativas, criando experiências significativas que potencializam o aprendizado” (Escola Maria Felipa, 2025) e a “Educação Infantil é mais do que uma etapa inicial: é a base para formar cidadãos críticos, criativos e empáticos. Aqui, valorizamos cada criança como protagonista do próprio aprendizado, unindo metodologias inovadoras a uma abordagem cultural e humanizada” (Escola Maria Felipa, 2025).

Já no Ensino Fundamental I “as crianças são estimuladas através de atividades lúdicas, jogos, leituras, imagens e sons, principalmente no primeiro nível. Através dos vários processos pedagógicos, busca-se conduzir a criança ao conhecimento do mundo pessoal, familiar e social” (Escola Maria Felipa, 2025). Os nomes das turmas são devidos em: “1º ano Fundamental - Reino do Mali. 2º ano Fundamental - Reino dos Povos Tupinambás. 3º ano Fundamental - Quilombo dos Palmares. 4º ano Fundamental - Povos Yanomami. 5º ano Fundamental - Reino do Benim. A sala do turno integral é o Império de Kush” (Escola Maria Felipa, 2025). Contudo, os estudantes poderão adquirir

Educação com propósito: Cada série explora um tema inspirador, como o Reino de Mali ou o Quilombo dos Palmares, conectando os conteúdos às histórias que fortalecem a identidade e o pensamento crítico. Linguagem global e inclusiva: Inglês diário e aulas de libras ajudam a preparar os alunos para uma comunicação mais ampla e respeitosa. Cultura como ferramenta de ensino: Oficinas de capoeira, dança afro e música inserem os alunos em um contexto cultural rico, tornando o aprendizado prático e envolvente (Escola Maria Felipa, 2025).

Além do trabalho desenvolvido com a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, a escola também constrói projetos anualmente com temáticas voltadas a formação cidadã e o ensino das relações étnico-raciais dentro do espaço Maria Felipa e fora dos muros da escola a partir de festivais artísticos, decolonia de férias, formações pedagógicas para as relações étnico-raciais e a possibilidade de outros educadores/as acompanharem a rotina da escola. Alguns dos projetos desenvolvidos anualmente na escola são

Afrotech – Feira de Ciência Africana e Afrodiáspórica. Mariscada – Mostra artístico-cultural decolonial. Semana da arte negra: Formatura no quilombo. Aulas de Campo Afrocentradas. EMF Convida: Desconstruindo mitos sobre Intelectualidade negra e indígena. Práticas de aproximação através da culinária afetiva (mingau de Nanã, Feijoada de Ogum, festa das águas etc) (Escola Maria Felipa, 2025).

Portanto, para além de todas as análises apresentadas neste capítulo, finalizamos com a apresentação da Escola Maria Felipa enquanto um grande projeto afrocentrado que inspira e nos traz a possibilidade de pensar que é possível oferecer uma educação emancipatória, crítica e cidadã a todas as crianças do Brasil. Ademais, a escola serve de referência para o curso de Pedagogia no sentido de poder pensar em um currículo descolonizado presente na Educação Infantil e Anos Iniciais I, contato com projetos, práticas pedagógicas, PPP e sobretudo, a partir de caminhos que contemplem as Leis 10.639/03 e 11.645/08 neste espaço de educação de forma integral.

## 6. Considerações finais

Neste capítulo, apresentaremos as conclusões finais nas quais foram desenvolvidas ao longo do trabalho. Neste sentido, retomaremos com os objetivos específicos inicialmente propostos: 1) Analisar como a lógica do racismo estrutural, institucional e epistêmico estão introjetados na área da educação 2) Compreender como as políticas educacionais em especial as Leis 10.639/03 e 11.645/08 se constituem como resultados de uma política de movimentos sociais que buscam por uma educação cidadã para todas as pessoas e 3) Analisar o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) a partir de uma perspectiva interseccional buscando identificar como o documento referido possibilita a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no curso de Pedagogia.

A lógica do racismo estrutural, institucional e epistêmico são condicionados pela disputa de poder dentro das instituições de ensino superior e que criam ramificações por meio de seus dispositivos, afetando os currículos universitários, fomentando as desigualdades de gênero dentre outras categorias. Diante de tal afirmativa, nas análises realizadas acerca do currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), foi possível constatar que a discussão acerca das Leis 10.639/03 e 11.645/08 não aparecem de forma explícita e clara no documento, contribuindo para o racismo institucional e epistêmico. Lembrando que as universidades tem total autonomia para inserir a temática em questão em seu currículo e, portanto,

Aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde está se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação (Ministério da Educação, 2004, p.9).

Os cinco documentos analisados: PPC, ementas das disciplinas de “Diversidade e Inclusão”, “História da Educação e a Produção da Escola Moderna” e ementas do Estágio Obrigatório em “Docência na Educação Infantil” e “Docência para os Anos

Iniciais do Ensino Fundamental I” não evidenciaram a implementação e contextualização das Leis 10.639/03 e 11.645/08 em sua estrutura ou como o conteúdo acerca desta temática seria desenvolvido nas aulas e estágios, sua contribuição na formação de todos os estudantes e por fim, o sentido dessas Leis na estrutura do curso, deixando claro como essa legislação se complementa com os valores, missão, objetivos e a formação inicial dos estudantes do curso de Pedagogia.

Tal distanciamento com as Leis 10.639/03 e 11.645/08 é sinal da corroboração com uma estrutura racista contida na sociedade. É justamente no seio da universidade que este pós-movimento de romper com perspectivas eurocêntricas devem acontecer, não no sentido de excluídas pois, a ideia não é a reprodução e sim a implementação de outros possíveis caminhos para que se tenha diversificadas oportunidades de pensar a trajetória da educação e sua importância para o desenvolvimento do ser humano, levando em consideração a diversidade cultural, social e educacional.

Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (Ministério da Educação, 2004, p. 8).

A não-presença de um currículo múltiplo e que aborde diferentes práticas pedagógicas e conhecimentos demonstra evidências de um currículo eurocentrado ao diluir temáticas como o “Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena” em sua estrutura e oportunizando que outros conhecimentos se sobressaíam em relação a esta temática tão importante na formação dos professores do curso de Pedagogia da UEL.

O currículo enquanto campo de conhecimento é visto como articulador de mudanças e não deve ser utilizado de forma imparcial, aliás, acreditamos que não existe esta possibilidade, pois sempre há um posicionamento político. Assim, o currículo do curso de Pedagogia precisa criar mais “condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças” (Ministério da Educação, 2004, p. 10).

Percebe-se que o enfoque dos documentos analisados é pautado em pesquisas, experiências e formações do estudante para atuar na docência com foco nas áreas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental I e II. O Parecer Petrolina (2004) ressalta que a inserção das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nos currículos escolares e universitários

Trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (p. 8).

No que diz respeito aos projetos de ensino, pesquisa e extensão, há uma vasta opção de programas que desenvolvem temáticas relacionadas a formação de professores, didáticas e gestão da educação, porém encontrou-se ativamente na página da PROEX apenas cinco projetos de extensão que inserem as Leis 10.639/03 e 11.645/08 em sua estrutura de forma explícita seja por meio de atividades, grupos de pesquisa, contato com a comunidade dentre outras atividades, estando em conformidade com a LDB que determina que o ensino das relações étnico-raciais esteja presente em todos os níveis de educação.

Notou-se que os cursos de extensão juntamente com o NEAB formam uma força tarefa em termos da garantia de direitos juntamente com a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, oportunizando que os estudantes do curso de Pedagogia consigam ter experiências teóricas e práticas acerca do ensino das relações étnico-raciais dentro da universidade, contribuindo assim, com a ruptura dos currículos eurocêntricos e “em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana” (Ministério da Educação, 2004, p. 10) oferecendo “informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas” (Ministério da Educação, 2004, p. 10).

A problemática do trabalho “Como a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 se fazem presentes no currículo e nas práticas pedagógicas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL)? é respondida quando se

constata que apenas o currículo do curso de Pedagogia não consegue proporcionar que a efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 sejam garantidas integralmente e por isso, os cursos de extensão, palestras, formação de professores dentre outras atividades proporcionadas pelo NEAB em parceria com os programas de extensão auxiliam na ampliação da temática e na garantia que as Leis sejam implementadas na formação de todos os estudantes.

Para a interpretação e análise do currículo do curso de Pedagogia utilizamos a interseccionalidade para identificar marcadores sociais, como raça, gênero, classe e nacionalidade nas bibliográficas das disciplinas de “Diversidade e Inclusão”, “História da Educação e a Produção da Escola Moderna” e dos Estágios Obrigatórios em “Docência na Educação Infantil” e “Docência para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I” demonstrando que há desvantagens entre a população negra quando comparada a população branca na ocupação dos espaços de poder relacionados a disseminação de conhecimentos.

A interseccionalidade utilizada para a identificação de fatores que afetam a população negra, tanto no quesito da formação inicial dos estudantes quanto na escassez da presença de referências negras nas áreas da gestão, docência e bibliografia revelou que há opressões presentes no curso de Pedagogia que se configuram enquanto racismo estrutural, institucional e epistêmico, pois a significativa presença de autores (as) brancos (as) na composição das Matrizes Curriculares analisadas evidenciou a raridade de autores negros (as) abordando epistemologias afrocentradas, discussões acerca das áreas de educação infantil, anos iniciais, história da educação e educação e inclusão. Percebe-se que há uma seleção minuciosa das referências bibliográficas e teorias contidas em cada Matriz Curricular.

De todas as ementas analisadas tanto das disciplinas de “Diversidade e Inclusão”, “História da Educação e a Produção da Escola Moderna” e dos Estágios Obrigatórios em “Docência na Educação Infantil” e “Docência para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I” tem-se um total de 67 autores/as. Em termos de números, 28 são homens brancos, 36 são mulheres brancas, 1 é homem pardo/negro e 2 são mulheres negras. Tal posicionamento político e teórico na escolha dessas autorias revela que o racismo estrutural, institucional e epistemológico se manifesta no sistema do curso de Pedagogia da UEL quando de fato, torna-se desafiador encontrar referências negras nessas Matrizes Curriculares, ou seja, de 67 referências bibliográficas, apenas 3 são produzidas pela comunidade negra.

Outro ponto que revelou-se na análise realizada foi a constatação de que as temáticas relacionadas ao ensino das relações étnico-raciais e a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 não é um projeto do curso de Pedagogia e sim ações vinculadas a professores (as) e coordenadores (as) de projetos de ensino, pesquisa e extensão da instituição e do Departamento de Educação que buscam realizar este diálogo e inseri-los na formação dos estudantes do curso de Pedagogia.

Além disso, dos professores/as e coordenadores/as que responderam o questionário, tivemos enquanto confirmação de autodeclaração: 1 mulher negra, 1 homem pardo e 3 mulheres brancas. A interseccionalidade enquanto movimento antirracista tem noção de que

Marcadores sociais podem agravar a sua situação de vulnerabilidade de tais pesquisadores, como a raça e o gênero. A submissão das mulheres a papéis sexistas de gênero, por exemplo, relega-as a uma remuneração inferior frente aos homens, condiciona-as para os cuidados domésticos e desacredita a sua potência intelectual. Por outro lado, a população negra é, marcadamente, a que mais sofre com a pobreza, com a periferização, com o pauperismo, bem como o peso do estigma e da discriminação racial. Ademais, quem é alvejado por todos esses fatores, quem enfrenta as disparidades de classe associadas às opressões de raça e gênero, são as mulheres negras. São essas agentes que sentem na pele o teor destas violências, se encontrando, dessa maneira, triplamente coagidas. Por isso, se tornam os sujeitos que recebem os menores salários, as que possuem os piores empregos e aquelas que menos acessam a educação superior (Andrade, Miranda et al, 2024, p. 37).

Constata-se a hipótese da pesquisa de que há uma relação entre currículo, colonialidade e racismo estrutural, pois a estrutura do curso de Pedagogia contribui com a manutenção dos racismos existentes na sociedade, sendo eles: estrutural, institucional e epistemológico devido a escassez de autores (as) negros com epistemologias afrocentradas nas matrizes curriculares analisadas evidenciando resquícios de um currículo eurocentrado, pois coloca determinandos conhecimentos como mais importantes em detrimento de outros.

Ademais, impulsiona a desigualdade de gênero quando há mais mulheres brancas nas áreas de gestão, docência e nas referências bibliográficas que em posição de disputa de poder acabam oferecendo caminhos e arcabouço teórico para a formação inicial dos estudantes, sem levar a premissa de que mulheres negras também são formadoras de conhecimento, capazes, instruídas e possuem uma vasta produção social, histórica, intercultural, educacional e política.

Em conclusão enquanto possíveis caminhos ressaltamos que a oferta do ensino das relações étnico raciais e da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena oferece aos professores em formação inicial do curso de Pedagogia desenvolver estratégias que contribuem para a identificação de materiais pedagógicos e práticas racistas inseridas no seio da escola, na identificação de informações ou até mesmo orientações presentes em documentos, como por exemplo, o PPP da escola, plano de aula, projetos educacionais dentre outros. Ademais, é essencial para a construção da identidade, crescimento socioemocional, cultural e o desenvolvimento do pensamento crítico de todos os estudantes.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 oferecem suporte para que os futuros professores repensem suas práticas pedagógicas e as reformulem/ressignifiquem, aprendendo mais acerca da cultura afro-brasileira, africana e indígena compreendendo a força dos movimentos sociais na luta por uma educação antirracista, emancipatória e de qualidade a toda população. A ideia é que essas Leis além de serem implementadas nas escolas e instituições de ensino superior, façam parte das vivências dos estudantes e professores.

O ensino das relações étnico raciais presente nos currículos universitários também oportuniza a todos os estudantes a refletirem a não presença de autores negros (as) na ementa do curso de Pedagogia e passarem a discutirem a questão para além da universidade, isto é, olhando para a escola buscando perceber se naquele espaço o ciclo se repete e o porquê. Além disso, oferece mecanismos e caminhos para uma educação antirracista que oportuniza o letramento racial.

As desigualdades e preconceitos impostos às questões raciais e suas relações com o currículo, devem ser revistas e ressignificadas, para além dos devaneios que imprimem uma visão romântica e utópica às práticas pedagógicas; mas que assegurem o lugar das 'minorias marginalizadas', que assegurem a sua diversidade cultural, a sua história, nos espaços educativos e consequentemente na sociedade (Almeida, 2019, p. 81).

E por fim, um currículo afrocentrado e descolonizado oportuniza que o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) venha contribuir com o rompimento de teorias tradicionais e a relação de poder na seleção de saberes. Inserir referências negras é oferecer equidade de gênero, propor reflexões que permitam enxergar a educação de um outro ponto de vida, potencializar a formação de todos os estudantes com temas diversificados possibilitando assim, diferentes culturas

inseridas no currículo universitário em articulação com as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e o compromisso com uma educação pública, de qualidade, diversa e emancipatória.

## REFERÊNCIAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas. **Manual de normalização de trabalhos acadêmicos UEL**. Sistema Bibliotecas UEL. Londrina/PR. 2023. p. 42. Disponível em: biblioteca setorial de ciências humanas – sistema de bibliotecas. Acesso em 10 de fevereiro de 2023.

ABPN - Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as/es. **O que é a ABPN?** 2022. Disponível em: <https://abpn.org.br/institucional/>. Acesso em: 07 de janeiro de 2025.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandáia, 2022, p. 152.

ALMEIDA, Carla Verônica Albuquerque. **Currículo afrocentrado: implicações para a formação docente**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 31: mai.-out./2019, p.71-86.DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28257>.

ALMEIDA, Sílvio Luiz. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALMEIDA, Raul Gomes de. Pacto da branquitude: racismo institucional e desigualdades no trabalho. Estudos Avançados, 2024, p. 331-335.

ALMEIDA, Tânia Mara Campos. ZANELLO, Valeska. **Panoramas da violência contra mulheres nas universidades brasileiras e latino-americanas**. Organizador: - Brasília: OAB Editora, 2022.

ANDRADE, Tales Gandi Veloso de. PESSOA, Virgínia Marinely Almeida e. MIRANDA, Viviane Santos. OLIVEIRA, Romilda Sergia. **Qual o lugar da mulher negra nos estudos da academia? Uma investigação da produção stricto sensu sobre a mulher negra no Brasil**. PLURAL, Revista do Programa de Pós - Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.31.1, jan./jun., 2024, p.31-50. Disponível em: Portal de Revistas da USP. Acesso em 19 de janeiro de 2025.

BARBOSA, Alexandre. **Por uma teoria latino-americana e decolonial do Jornalismo**. Frutificando, Vol 1. p. 112. 2023.

BARRETO, Arnaldo Lyrio. FILGUEIRAS, Carlos A. L. **Origens da universidade brasileira**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Quim. Nova, Vol. 30, No. 7, 1780-1790, 2007.

BARROS, Marcellly de Oliveira. ARAUJO, Maria Gabriela do Nascimento. NEGREIROS, Fauston. FREIRE, SANDRA Elisa de Assis. **A trajetória da mulher preta na educação: uma revisão sistemática**. Rev. psicol. polít. vol.24. São Paulo, p. 13, 2024.

BENTO, Cida. O pacto da branquitude. São Paulo: Cia. das Letras, 2022. p. 152.

BIDASECA, Karina Andrea. **Lelia Gonzalez: por um feminismo amefricano** / Karina Andrea Bidaseca ; compilación de Karina Andrea Bidaseca ; Raisia Inôncencio. - 1a edición para el alumno - Ituzaingó : Karina Andrea Bidaseca, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988, p. 189. Disponível em: [Constituição \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em 14 de outubro de 2024.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial. Educação uma questão de cor: A trajetória educacional dos negros no Brasil**. 2010, p. 11. Disponível em: \*ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL.pdf. Acesso em 25 de outubro de 2024.

BRASIL. **Legislação Informatizada - Decreto Nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854** - Publicação Original. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados ([camara.leg.br](http://camara.leg.br)). Acesso em 02 de outubro de 2024.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827. Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: LIM-15-10-1827 ([planalto.gov.br](http://planalto.gov.br)). Acesso em 30 de setembro de 2024.

BRASIL. **Lei de Cotas**. Ministério da Educação. 2023, p. 4. Disponível em: [lei-de-cotas-cartilha.pdf \(www.gov.br\)](http://lei-de-cotas-cartilha.pdf). Acesso em 14 de outubro de 2024.

BRASIL. **LEI Nº 1.390, DE 3 DE JULHO DE 1951**. Disponível em: L1390. Acesso em 12 de novembro de 2024.

BRASIL. **LEI Nº 7.716, DE 5 DE JANEIRO DE 1989**. Disponível em: L7716. Acesso em 12 de novembro de 2024.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Disponível em: L9394. Acesso em 01 de novembro de 2024.

BRASIL. **PARECER CNE/CEB Nº: i. 2/2007**. Disponível em: [pceb002\\_07.pdf](http://pceb002_07.pdf). Acesso 01 de novembro de 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006 -DCNs Pedagogia**. Ministério da Educação. Disponível em: Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006 -DCNs Pedagogia. | PROGRAD/UFU. Acesso em 10 de janeiro de 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 - DCNs Pedagogia**. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015>. Acesso em 12 de janeiro de 2025.

BRIDGES, **Ruby**. Wikipédia. Disponível em: Ruby Bridges – Wikipédia, a enciclopédia livre ([wikipedia.org](http://wikipedia.org)). Acesso em: 23 de junho de 2024.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. Feusp, pgs 339, 2005. (Tese de doutorado).

CASTRO-GÓMEZ, Santiago (2005a). **Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da 'invenção do outro**. LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do*

*saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso.

CATOIA, C. C. (2018). **O Movimento Negro (1940-50) e a emergência do debate político sobre legislação antirracista**. *Revista Café Com Sociologia*, 7(1), 30–49.

Disponível em:

<https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/84>. Acesso em 16 de janeiro de 2025.

CÉSAIRE, Aimée. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020. p. 136.

CIMEK, Cristiane Paula. **Educação e normatização**. Universidade Federal da Fronteira Sul UFFS. 2014, p. 45.

Colegiado Pedagogia. **História do curso**. Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2024. Disponível em: Colegiado Pedagogia - HISTÓRIA DO CURSO (uel.br). Acesso em: 13 de maio de 2024.

CRENSHAW, Kimberlé. **Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics**. University of Chicago Legal Forum, 1989, P. 139-167. Disponível em: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>. Acesso em 15 de janeiro de 2025.

DIAS, Matheus Felipe. **Frente negra brasileira: institucionalização, contestação e fascismo**. volume 2 | número 1 | Janeiro – Dezembro, 2019.

DUARTE, Constância Lima. NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo** / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes; ilustrações Goya Lopes. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

ESCOLA MARIA FELIPA. **Escola afro-brasileira**. 2025. Disponível em: Quem Somos – Escola Maria Felipa. Acesso em 17 de janeiro de 2025.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. 3. ed. -- Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

FIGUEIREDO, Carlos Vinícius da Silva. **Estudos subalternos: uma introdução**. *Raído*, Dourados, MS, v. 4, n. 7, p. 83-92, jan./jun. 2010.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. UECE Universidade Estadual do Ceará. 2002, pgs 127. Disponível: Microsoft Word - 3C9DC1C6-2AC6-B2C4.doc (ufrj.br). Acesso em: 14 de janeiro de 2025.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS.** – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GÓIS, João Bosco Hora. **Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior.** Estudos Feministas, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008.

GOMES, Eustáquio. **País tem história universitária tardia.** Jornal da Unicamp, 2003, p. 2. Disponível em: Jornal da Unicamp. Acesso em 06 de outubro de 2024.

GOMES, Flávio de Moraes. **As epistemologias do Sul de Boaventura Sousa Santos: Por um resgate do Sul Global.** Revista Páginas de Filosofia, v. 4, n. 2, p. 39-54, jul./dez. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação.** Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves. **Movimento Negro e Educação.** Rev. Bras. Educ., n.15 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2000, pp. 134-158.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo Afro Latino-Americano.** Editora Zahar, 2020, p. 376.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Acesso de negros as universidades públicas.** Cadernos de Pesquisa, n. 118, março/ 2003 Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 247-268, março/ 2003.

GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. **Nação, Nacionalismo, Estado.** Estudos Avançados (62), 2008. Disponível em: \*SPinheiro Guimaraes. Nação nacionalismo estado.pdf. Acesso em 24 de julho de 2023.

HILÁRIO, Rosangela Aparecida; SANTOS, Vinicius de Souza. **Interseccionalidade, educação e representatividade: O impacto de raça e gênero no percurso acadêmico.** Revista Interinstitucional Artes de Educar, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 1610–1632, 2021. DOI: 10.12957/riae.2021.54677. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/54677>. Acesso em: 26 nov. 2024.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina Andrade. **Fundamentos de metodologia científica** - 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003, p. 310.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** – 7. ed. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. 64 p.

LESSA, Luma. Luta e pensamento anticolonial: uma entrevista com geni núñez. *Epistemologias do Sul*, [s. l], v. 5, n. 2, p. 38-57, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**. Editora Alternativa 5ª Edição. 2008, p. 319.

LUCINI, Marizete. SANTANA, Leyla Menezes de. **Pedagogia decolonial e educação de jovens, adultos e idosos no contexto de uma sociedade racializada**. 1 Roteiro, vol. 44, núm. 1, e15451, 2019 Disponível em: 351964668004.pdf (redalyc.org). Acesso em: 12 de junho de 2024.

LUGONES, Maria. **Colonialidade e gênero**. *Tabula Rasa* [online]. 2008, n.9, pp.73-102. ISSN 1794-2489.

MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. **A formação docente afrocentrada da unilab: o saber docente ancestral no ensino de didática nos países da integração**. Universidade Federal de Alagoas (UFA). Vol. 11 | Nº. 23 | Jan./Abr. | 2019.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014, p. 408.

Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004, p. 21. Disponível em: cneccp\_003.pdf (mec.gov.br). Acesso em: 01 de junho de 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Palestra proferida no 3o Seminário Nacional Relações Raciais e Educação**. PENESB-RJ. 2023, p.17. Disponível em: edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7611025/mod\_resource/content/2/MUNANGA%2CK..pdf. Acesso em 20 de maio de 2024.

NASCIMENTO, Abdias. **Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões**. Estudos avançados. 2004, p. 209-224. Disponível em: scielo.br/j/ea/a/B8K74xgQY56px6p5YQQP5Ff/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 16 de janeiro de 2025.

NECTOUK, Andrea Lugo. Epistemicídio, Identidade e Educação: Uma reflexão crítica sobre o papel da escola na reprodução do racismo no Brasil e os auspiciosos caminhos abertos pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08. Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus XVIII V2:: n.4 Jul : Dez. 2021. p. 1- 861.

NUNES, Carla Leonora Dahse. **Antonietta de Barros: Uma história**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2001, p. 159. Disponível em: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC. Acesso em 21 de janeiro de 2025.

PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto. **Sobre usos e possibilidades da interseccionalidade**. Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil. 2021, p. 446 - 454.

PETIT, Sandra H.; SILVA, Geranilde Costa e. **Pret@gogia: referencial teórico-metodológico para o ensino da História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes**. Fortaleza: UFC, 2011.

PETIT, Sandra. H. **Pretagogia: pertencimento, corpo - dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professores e professoras**. Fortaleza: Eduece, 2015.

PINHEIRO, Barbara Carine Soares. **Descolonizando saberes: Mulheres negras na ciência**. Editora Livraria da Física, 2020, p. 72.

PRÓ REITORIA DE GRADUAÇÃO (PROGRAD). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Universidade Estadual de Londrina (UEL)**. 2023, p. 68. Disponível em:

[sites.uel.br/prograd/wpcontent/uploads/documentos/resolucoes/2023/resolucao\\_56\\_23.pdf](https://sites.uel.br/prograd/wpcontent/uploads/documentos/resolucoes/2023/resolucao_56_23.pdf). Acesso em 19 de dezembro de 2024.

PROGRAMA DE ATIVIDADE ACADÊMICA. **Diversidade e inclusão**. Universidade Estadual de Londrina (UEL). 2024, p. 8. Disponível em: PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação Acesso em: 10 de dezembro de 2024.

PROGRAMA DE ATIVIDADE ACADÊMICA. **Estágio obrigatório em Docência da Educação Infantil. Universidade Estadual de Londrina (UEL)**. 2024, p. 4. Disponível em: PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação Acesso em: 10 de dezembro de 2024.

PROGRAMA DE ATIVIDADE ACADÊMICA. **Estágio obrigatório em Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I**. Universidade Estadual de Londrina (UEL). 2024, p. 4. Disponível em: PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação Acesso em: 10 de dezembro de 2024.

PROGRAMA DE ATIVIDADE ACADÊMICA. **História da educação e a produção da escola moderna. Universidade Estadual de Londrina (UEL)**. 2024, p. 4. Disponível em: PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação Acesso em: 10 de dezembro de 2024.

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO (PROGRAD). **Catálogo dos cursos de graduação, 2023**. Disponível em: Catálogo dos Cursos de Graduação (2023) – PROGRAD (uel.br). Acesso em: 21 de junho de 2023.

QUIJANO, Aníbal (2000). "Colonialidad del poder y clasificación social". *Journal of world-systems research*, v. 11, n. 2, p. 342-386.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires. 2005, p. 117 a 142.

QUINTERO, Pablo. FIGUEIRA, Patricia. ELIZALDE, Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. Masp Afteral, 2019. p. 12. Disponível em: \*temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf. Acesso em 30 de outubro de 2024.

ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias.** Organização. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

SÁ, Ana Paula dos Santos. **Das ruas para os curriculum: precursores sociais e jurídicos das leis 10.639/03 E 11.645/08.** Educação em Revista|Belo Horizonte|v.37|e20654|2021, p.19.

SALES, Alcíledes de Jesus; PASSO, José Jovino Reis. **Educação uma questão de cor: A trajetória educacional dos negros no Brasil.** 2018. Disponível em: Educação uma questão de cor: A trajetória educacional dos negros no Brasil. Acesso em 17 de outubro de 2024.

SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Camila Rezende; OLIVEIRA, Guilherme Santiago de; GIMENES, Olíria Mendes. **A História da Educação de Negros no Brasil e o Pensamento Educacional de Professores Negros no Século XIX.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** Edições Almedina SA, 2009, p. 518.

SEGATO, Rita Laura. **Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial.** E-cadernos CES [Online], 18 | 2012, p. 106-131. disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/1533> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/eces.1533>. Acesso em 25 de outubro de 2024.

SEPTIEN, Rosa Campoalegre. **Feminismos negros: Debates epistêmicos y desafios políticos.** Geopauta, Vitória da Conquista ISSN: 2594-5033, V. 4, n. 3, 2020, p. (33-44). Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/geo>. Acesso em 26 de outubro de 2024.

SILVA, Geranilde Costa e. **Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico de matriz africana para a formação de professores/as.** 2013. 243f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013.

SILVA, Maria Nilza. **Abdias do Nascimento e a Lei 10.634/09.** Revista Teias v. 14 • n. 34 • 21-32 • (2013): Os 10 anos da Lei 10.639/2003 e a Educação. p. 21 a 32.  
SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma Introdução às teorias do currículo / Tomaz Tadeu da Silva. - 2. ed., 9º reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 156.

SILVA, M. V. M.; PORTELA, E. L. **O currículo como narrativa étnico racial: implicações afrocentradas para formação de professores.** Revista Espaço do Currículo, v.15, n.1, p.1-13, 2022.

SOARES, Lissandra Vieira. MACHADO, Paula Sandrine. **“Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social.** Psicologia Política, 2017, p. 203-219.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. Coleção tendências; vol 4. p. 88.

TRINDADE, Diamantino F. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. In FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008, p. 65-84.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. From access to empowerment: UNESCO strategy for gender equality in and through education. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. 2020. p. 31. Disponível em: 372464por.pdf. Acesso em 20 de novembro de 2024.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. Unidade Curricular: **Metodologia da Investigação em Educação II**. 2025. Disponível em: <https://www.uc.pt/>. Acesso em 06 de janeiro de 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **RESOLUÇÃO CEPE/CA 039/2021**. 2021, p. 7. Disponível em: <https://sites.uel.br/proex/wp-content/uploads/2023/04/RESOLUCAO-PROEX-039-2021.pdf>. Acesso em 12 de janeiro de 2025.

WIKIPÉDIA. **Movimento Negro Unificado**. 2023. Disponível em: Movimento Negro Unificado – Wikipédia, a enciclopédia livre. Acesso em: 16 de janeiro de 2025.

YARED, Ivone. O que é interdisciplinaridade? FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008, p. 161-166.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO NEAB

1	Nome completo / E-mail:
2	De qual Departamento/Projeto de ensino, pesquisa e extensão você faz parte? NEAB ( ) PIBID ( ) Colegiado de Pedagogia ( ) Estágio Obrigatório ( ) Residência Pedagogia ( ) Departamento de Educação ( ) LAI ( )
3	Autodeclare sua cor/raça: Preto ( ) Pardo ( ) Branco ( ) Amarelo ( ) Indígena ( )
4	Qual seu cargo? Coordenador ( ) Supervisor ( ) Docente ( ) Equipe Técnica ( )
5	Qual a relação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) com o NEAB?
6	O curso de Pedagogia e o NEAB tem aproximações e parcerias? Desenvolvem ou desenvolveram algum curso de ensino, pesquisa e extensão, estágios, disciplinas obrigatórias e ou optativas, eventos, etc. juntos? Se sim, como esta relação se estabelece? Por meio de quais práticas?
7	Qual a importância do NEAB para a formação das estudantes negras do curso de Pedagogia na UEL?
8	Como o NEAB desenvolve, aplica, trabalha etc. as Leis 10.639/03 e 11.645/08 dentro da universidade? De que forma? O Curso de Pedagogia está envolvido nesse trabalho?
9	Quais ações o NEAB oferece para que estudantes do curso de Pedagogia tenham acesso ao ensino das relações étnico-raciais e contextualização das Leis 10.639/03 e 11.645/08?
10	Quais desafios o NEAB encontra para realizar ações que abordam as temáticas do ensino das relações étnico-raciais e das Leis 10.639/03 e 11.645/08?
11	Qual a importância do NEAB na implementação e aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08? O que o NEAB tem/está contribuindo acerca desta temática nas suas práticas de ensino, aprendizagem e pesquisa?
12	Qual o apoio institucional que o NEAB recebe para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08?

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DOCENTE

1	Nome completo / E-mail:
2	De qual Departamento/Projeto de ensino, pesquisa e extensão você faz parte? NEAB ( ) PIBID ( ) Colegiado de Pedagogia ( ) Estágio Obrigatório ( ) Residência Pedagogia ( ) Departamento de Educação ( ) LAI ( )
3	Autodeclare sua cor/raça: Preto ( ) Pardo ( ) Branco ( ) Amarelo ( ) Indígena ( )
4	Qual seu cargo? Coordenador ( ) Supervisor ( ) Docente ( ) Equipe Técnica ( )
5	Qual disciplina (as) você ministra no curso de pedagogia?
6	Você tem alguma formação, curso ou especialização acerca do tema do ensino das relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira, africana e indígena? Se sim, quais?
7	Você já participou de formações continuadas (eventos, cursos, práticas pedagógicas, etc.) oferecidas pelo departamento de educação da uel que abordasse o ensino das relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira, africana e indígena? Se sim, quais foram esses eventos e como eles contribuíram para sua formação?
8	Na sua disciplina é ministrado o ensino das relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira, africana e indígena? Como é feita esta relação com a teoria e prática?
9	Quais abordagens epistêmicas e autores(as) são utilizados como arcabouço teórico/metodologia em sua disciplina para abordar o ensino das relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena?
10	Existem documentos e diretrizes que amparam a sua prática no ensino das relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no curso de pedagogia por meio das leis 10.639/03 e 11.645/08? Se sim, quais são esses documentos?
11	Qual a importância do ensino das relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira, africana e indígena na disciplina que você ministra? E para a formação de todos os estudantes do curso de pedagogia?

12	Como o currículo do curso de pedagogia oferece suporte para o ensino das relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira, africana e indígena para todos os estudantes do curso de pedagogia?
----	---

### APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

1	Nome completo / E-mail:
2	De qual Departamento/Projeto de ensino, pesquisa e extensão você faz parte? NEAB ( ) PIBID ( ) Colegiado de Pedagogia ( ) Estágio Obrigatório ( ) Residência Pedagogia ( ) Departamento de Educação ( ) LAI ( )
3	Autodeclare sua cor/raça: Preto ( ) Pardo ( ) Branco ( ) Amarelo ( ) Indígena ( )
4	Qual seu cargo? Coordenador ( ) Supervisor ( ) Docente ( ) Equipe Técnica ( )
5	Qual a relação do Estágio supervisionado com o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL)?
6	Qual a importância das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas práticas de ensino e aprendizagem por meio das atividades que o Estágio supervisionado desenvolve com estudantes do curso de Pedagogia da UEL?
7	O Estágio supervisionado tem parcerias com outros projetos que fazem parte da UEL e instituições externas que abordam as temáticas das relações étnico-raciais e as Leis 10.639/03 e 11.645/08? Se sim, como esta relação se estabelece? Por meio de quais práticas?
8	Há desafios na implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas atividades que o Estágio supervisionado desenvolve, na formação inicial dos estudantes do curso de Pedagogia e nas escolas quando são desenvolvidas atividades com essa temática?
9	Quais práticas pedagógicas desenvolvidas no Estágio supervisionado oferecem/ofereceram resultados positivos quanto a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e o ensino das relações étnico raciais com os estudantes do curso de Pedagogia?
10	Há algum documento no Estágio supervisionado que estabelece a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no desenvolvimento das atividades teóricas e práticas desenvolvidas pelos docentes e estudantes?
11	Qual a importância do Estágio supervisionado na implementação e aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas? O que o Estágio supervisionado tem/está contribuindo acerca desta temática nas suas práticas de ensino,

	aprendizagem e pesquisa?
--	--------------------------

## APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO COLEGIADO DE PEDAGOGIA

1	Nome completo / E-mail:
2	De qual Departamento/Projeto de ensino, pesquisa e extensão você faz parte? NEAB ( ) PIBID ( ) Colegiado de Pedagogia ( ) Estágio Obrigatório ( ) Residência Pedagogia ( ) Departamento de Educação ( ) LAI ( )
3	Autodeclare sua cor/raça: Preto ( ) Pardo ( ) Branco ( ) Amarelo ( ) Indígena ( )
4	Qual seu cargo? Coordenador ( ) Supervisor ( ) Docente ( ) Equipe Técnica ( )
5	Há disciplinas no curso de Pedagogia que abordam as Leis 10.639/03 e 11.645/08? Quando a disciplina foi iniciada?
6	Como as Leis 10.639/03 e 11.645/08 são trabalhadas e estão distribuídas no currículo do curso de Pedagogia?
7	Como a gestão vê a importância dessas leis na formação de todos os estudantes do curso de Pedagogia da UEL?
8	O colegiado de Pedagogia tem parcerias com outros projetos que fazem parte da UEL e instituições externas que abordam as temáticas das relações étnico-raciais e as Leis 10.639/03 e 11.645/08? Se sim, como esta relação se estabelece? Por meio de quais práticas?
9	Explique como foi o processo de implementação Leis 10.639/03 e 11.645/08 no currículo do curso de Pedagogia. Quais desafios? Houve melhorias no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes?
10	Como o currículo do curso de Pedagogia a partir da implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 consegue auxiliar, amparar e oferecer outras estratégias metodológicas e epistemológicas para contribuir com a formação de estudantes negras e de todos os estudantes do curso de Pedagogia?
11	Qual a importância das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no currículo do curso de Pedagogia?
12	Quanto a formação dos professores que lecionam no curso de Pedagogia da UEL, eles têm base na formação inicial ou continuada acerca do ensino das relações étnico-raciais e Leis 10.639/03 e 11.645/08?
13	A Universidade Estadual de Londrina (UEL) oferece formação continuada para

	os professores do Departamento de Educação acerca das relações étnico-raciais e das Leis 10.639/03 e 11.645/08? Por meio de quais estratégias?
14	Qual a importância do colegiado de pedagogia na implementação e aplicação das Leis 10.639/04 e 11.649/08? O que o colegiado de pedagogia tem/está contribuindo acerca desta temática para auxiliar na formação dos estudantes do curso de pedagogia?

## APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

1	Nome completo / E-mail:
2	De qual Departamento/Projeto de ensino, pesquisa e extensão você faz parte? NEAB ( ) PIBID ( ) Colegiado de Pedagogia ( ) Estágio Obrigatório ( ) Residência Pedagogia ( ) Departamento de Educação ( ) LAI ( )
3	Autodeclare sua cor/raça: Preto ( ) Pardo ( ) Branco ( ) Amarelo ( ) Indígena ( )
4	Qual seu cargo? Coordenador ( ) Supervisor ( ) Docente ( ) Equipe Técnica ( )
5	Qual a relação do Programa Residência Pedagógica com o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL)?
6	Qual a importância das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas práticas de ensino e aprendizagem por meio das atividades que o Programa Residência Pedagógica desenvolve com estudantes do curso de Pedagogia da UEL?
7	A Residência Pedagógica teve parcerias com outros projetos que fazem parte da UEL e instituições externas que abordam as temáticas das relações étnico-raciais e as Leis 10.639/03 e 11.645/08? Se sim, como esta relação se estabelece? Por meio de quais práticas?
8	Há desafios na implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas atividades que Residência Pedagógica desenvolve, na formação inicial dos estudantes do curso de Pedagogia e nas escolas quando são desenvolvidas atividades com essa temática?
9	Quais práticas pedagógicas desenvolvidas na Residência Pedagógica oferecem/ofereceram resultados positivos quanto a aplicação das Leis 10.639/04 e 11.649/08 e o ensino das relações étnico raciais com os estudantes do curso de Pedagogia?
10	Há algum documento no Programa Residência Pedagógica que estabelece a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no desenvolvimento das atividades teóricas e práticas desenvolvidas pelos docentes e estudantes?
11	Qual a importância da Residência Pedagógica na implementação e aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08? O que a Residência Pedagógica tem contribuindo acerca desta temática nas suas práticas de ensino, aprendizagem

	e pesquisa?
--	-------------