

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CAMPUS A. C. SIMÕES**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**EDYLLA CAMILLA COELHO DO NASCIMENTO MÉLO**

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES: UMA  
ANÁLISE SOBRE OS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO**

Maceió

2025

EDYLLA CAMILLA COELHO DO NASCIMENTO MÉLO

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES: UMA  
ANÁLISE SOBRE OS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
colegiado do curso de Pedagogia do Centro de  
Educação da Universidade Federal de Alagoas como  
requisito parcial para obtenção do título de  
Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Jordânia de Araújo Souza  
Gaudencio.

Maceió

2025

EDYLLA CAMILLA COELHO DO NASCIMENTO MELO


**Relações étnico-raciais na formação de professoras/es: uma análise sobre os cursos de licenciatura da Universidade Federal Rural do Semi-árido**

Artigo científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

**Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 21/11/2025.**


**Orientadora:** Profa. Dra. Jordânia de Araújo Souza Gaudencio

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 JORDANIA DE ARAUJO SOUZA GAUDENCIO  
Data: 23/01/2026 14:20:16-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>


---

Profa. Dra. Jordânia de Araújo Souza Gaudêncio- Orientadora  
Examinadora 1 - Presidente

Documento assinado digitalmente  
 GIVANILDO DA SILVA  
Data: 02/12/2025 06:01:24-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

Profa. Dra. Givanildo da Silva (Cedu/Ufal)  
Examinador 2

Documento assinado digitalmente  
 JEANE FELIX DA SILVA  
Data: 09/12/2025 13:40:44-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

Profa. Dra. Jeane Felix da Silva (Cedu/Ufal)  
Examinadora 3

Maceió - AL  
2025

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao meu amor, Guilherme Dias, que muito esteve comigo nas angústias e alegrias. Ao meu avô Amilton (in memoriam), por ter comprado aquela mesa de televisão para que eu pudesse estudar. À minha mãe, que um dia lutou para que eu entrasse em uma Federal e, a partir desse momento, tive grandes oportunidades no meio acadêmico.

Agradeço às minhas irmãs, Clara e Eduarda, pelos momentos de companhia enquanto eu estudava e por serem meu combustível para que eu vá atrás de um futuro melhor. À minha querida professora e orientadora, Jordânia, por todo incentivo e apoio nesses anos, desde o meu 2º período. À professora Jeane e ao professor Givanildo, que compõem esta banca examinadora, sendo Jeane uma das minhas inspirações na graduação e Givanildo alguém por quem passei a nutrir grande admiração, apesar de não ter a oportunidade de ter sido sua aluna – oportunidade que terei no mestrado, para o qual estou aprovada. Sou grata a todas as professoras e todos os professores que estiveram comigo e que foram força para que eu chegasse até aqui.

Agradeço ao meu grupo “Rolê domingo”, presentes da licenciatura, parceiras das madrugadas e fins de semana em estudo. Por fim, a todas e todos que, direta ou indiretamente, estiveram ao meu lado.



## **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES: UMA ANÁLISE SOBRE OS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO**

**Edylla Camilla Coêlho do Nascimento Mélo**

E-mail: [camillacoelhodonascimento@hotmail.com](mailto:camillacoelhodonascimento@hotmail.com)

**Orientadora: Jordânia de Araújo Souza Gaudencio**

E-mail: [jordania.souza@cedu.ufal.br](mailto:jordania.souza@cedu.ufal.br)

### **RESUMO**

O presente estudo apresenta os resultados de uma pesquisa, desenvolvida como parte de um projeto vinculado ao Programa de Iniciação Científica (PIBIC), e tem como finalidade dialogar sobre a presença do debate em torno da educação para as relações étnico-raciais (ERER) nos cursos de formação de professoras e professores da Universidade Federal Rural do Semiárido, localizada no estado do Rio Grande do Norte, destacando os impactos dessa discussão na formação de professoras/es. Considerando a obrigatoriedade das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para a oferta de uma educação para as relações étnico-raciais, buscou-se investigar, por meio da análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de 7 licenciaturas, como a Instituição de Ensino Superior (IES) tem inserido em seus currículos o que preconizam as legislações, visto a importância da formação inicial na preparação das/dos futuras/os profissionais da educação para ampliar o debate sobre o enfrentamento do racismo no ambiente escolar e a relevância da discussão sobre diversidade étnico-racial para a promoção de uma sociedade mais justa e crítica. Metodologicamente este trabalho se apoiou em uma pesquisa qualitativa de natureza documental, que lançou mão da análise e tratamento dos PPCs. Os resultados obtidos ressaltam a necessidade de fortalecimento e mudanças na IES sobre o seu papel frente a inclusão do debate sobre educação para as relações étnico-raciais nos cursos de formação de professoras/es.

**Palavras-chave:** formação de professoras/es; relações étnico-raciais; currículo.

### **ABSTRACT**

This study presents the results of research conducted as part of a project linked to the Scientific Initiation Program (PIBIC), and aims to discuss the presence of the debate on education for ethnic-racial relations (ERER) in teacher training courses at the Federal Rural University of the Semi-Arid Region, located in the state of Rio Grande do Norte, highlighting the impacts of this discussion on teacher training. Considering the mandatory nature of Laws 10.639/2003 and 11.645/2008 for the provision of education for ethnic-racial relations, we sought to investigate, through the analysis of the Pedagogical Course Projects (PPCs) of seven degree programs, how Higher Education Institutions (IES) have incorporated the provisions of these laws into their curricula, given the importance of initial training in preparing future

education professionals to broaden the debate on combating racism in the school environment and the relevance of the discussion on ethnic-racial diversity for the promotion of a more just and critical society. Methodologically, this work was based on qualitative documentary research, which made use of the analysis and treatment of the PPCs. The results obtained highlight the need for strengthening and changes in HEIs regarding their role in including the debate on education for ethnic-racial relations in teacher training courses.

**Keywords:** teacher training; ethnic-racial relations; curriculum.

## 1 INTRODUÇÃO

A partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003, o ensino da história e cultura afro-brasileira passou a ser obrigatório no currículo oficial da educação básica. Tal movimento ressalta a importância da inclusão do debate para a promoção de uma educação pautada em princípios antirracistas, ou seja, uma educação cuja abordagem visa combater o racismo e preconceitos, valorizando a história e a contribuição dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, tão invisibilizada no processo de educação para a construção do país. Dentro desse cenário, sabe-se que mesmo após a abolição da escravidão, com a lei Áurea de 13 de maio de 1888, não houve reparação para que as pessoas que foram escravizadas pudessem ter uma vida digna, assim como até os dias atuais observamos os impactos do racismo presente nas nossas relações sociais.

Diante desses desafios, o Movimento Negro no Brasil tem um papel fundamental na busca pela reparação histórica e valorização dos saberes e fazeres da população negra. É como parte de tal mobilização que temos, em 2003, a aprovação da Lei nº 10.639, alterada pela Lei nº 11.645/2008, que incluiu no currículo oficial a temática da história e cultura Afro-brasileira e Indígena. Nesse sentido, considerando a importância da obrigatoriedade dessas leis e minha atuação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), da Universidade Federal de Alagoas, o presente artigo objetiva analisar como tem sido implementado o debate sobre história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos de 7 cursos presenciais de licenciatura da Universidade Federal Rural do Semi-Árido/ Rio Grande do Norte (UFERSA/RN).

Diante de tal cenário faz-se importante um questionamento: Quem criou as exigências curriculares? É necessário perceber que, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) molda o currículo escolar, impactando na prática pedagógica de professoras/es e que, tal base não é um documento livre de preconceitos, pois muitas vezes exclui debates importantes que ampliam a reflexão dos estudos da história Afro-brasileira e Indígena. O

currículo escolar recebe influências do campo político e econômico (Rufino, 2021) e, como forma de resistência à homogeneidade e alinhamento de pessoas, é importante que o currículo contemple a autonomia da comunidade escolar, atendendo suas demandas, caso contrário, deixará o trabalho da professora e do professor mecânico e moldado a interesses que fogem da finalidade do ensino, que é formar sujeitos livres em suas escolhas e livres de toda opressão (Moreira, 2008).

Nesse sentido, o currículo é uma arena de disputas ideológicas, um campo em que não existe neutralidade e é cheio de contradições (Ponce, 2018). O currículo carrega marcas de uma construção social a partir de um grupo que domina, em sua maioria composta por homens brancos, que impõem, nesse campo, suas ideologias, definindo dimensões que devem estar presentes ou não (Silva, 1999). Posto isso, um currículo<sup>1</sup> que não explicita em sua proposta oficial dimensões raciais, deixando-as em segundo plano ou rotuladas como distantes do contexto escolar, contribui para violências e funciona como instrumento de silenciamento de pessoas negras (Silva, 1999).

É nesse sentido que se evidencia o papel da formação de professoras/es como um espaço estratégico para a construção de uma educação comprometida com o antirracismo. Conforme afirma Davis, “numa sociedade racista, não basta não ser racista; é necessário ser antirracista” (Davis *apud* Neira, 2022, p. 9). Assim, torna-se fundamental que as práticas pedagógicas incorporem elementos que indiquem caminhos orientados pelo respeito às diferenças e pela problematização de modelos educacionais historicamente excludentes (Gomes; Silva, 2015). Essa perspectiva contribui para a conscientização de que ignorar o racismo — seja por negá-lo, seja por silenciar diante de situações de violência racial — também configura uma forma de reprodução dessa prática, por meio da omissão.

A temática escolhida para a elaboração deste artigo me atravessa desde sempre, por ser uma mulher negra, além de ter sido impactada no ensino médio, quando uma querida professora promoveu a educação antirracista e foi ponte para a construção da nossa criticidade enquanto estudantes. Na graduação, encontrei um chão muito fértil que reforçou a educação para as relações étnico-raciais (ERER) e pude, ainda mais, me aprofundar nos estudos por meio do PIBIC, contando com minhas queridas professoras e meus queridos professores que foram meu auxílio até eu chegar aqui. Uma disciplina que me impulsionou foi “Pesquisa e

---

<sup>1</sup> Informamos à leitora e ao leitor que, ao longo deste trabalho, adotamos inicialmente a linguagem de gênero no feminino como uma escolha de posicionamento político. Tal decisão se fundamenta no fato de que os cursos de formação de professoras/es são majoritariamente compostos por mulheres e, articulada à perspectiva teórico-política que orienta este estudo, busca evidenciar e valorizar essa presença historicamente marcada por desigualdades.

Prática Pedagógica 2 - Gênero e Diversidade Étnico-Racial”, e com ela tive contato a textos que apresentaram uma análise crítica e histórica do contexto da educação, disciplina esta ministrada por uma professora antirracista que foi essencial nessa minha construção. Nesse sentido, a primeira temática que me aprofundei na graduação e sigo aprofundando foi a educação para as relações étnico-raciais.

A escolha pela UFERSA/RN se deu em virtude da condução do meu plano de trabalho no PIBIC. Participei, na condição de voluntária, do projeto intitulado “Formação de professores e relações étnico-raciais na Região Nordeste: um balanço de 20 anos da Lei nº 10.639/2003”. No meu primeiro plano de trabalho, fiquei com a responsabilidade de levantar os dados e analisar o cenário do debate sobre EREER nas universidades dos estados do Rio Grande do Norte, Paraíba e Maranhão. Pelo fato de a UFERSA/RN ser a universidade que tive o primeiro acesso nas pesquisas e encontrei todos os PPCs, fiquei mais confortável para utilizá-la como fonte para a escrita deste trabalho, além de ser uma universidade que proporcionou uma análise em cursos com diferentes áreas do conhecimento.

Considerando seu objetivo, este trabalho foi dividido nas seguintes seções: primeiro apresentamos esta introdução para depois destacar os aspectos metodológicos que embasaram a pesquisa. Em seguida serão abordados os resultados da pesquisa documental, destacando como os cursos de licenciatura da UFERSA/RN têm incorporado o debate proposto na legislação. Essa pesquisa torna-se relevante tendo em vista que a formação docente deve preparar futuras professoras e futuros professores para atuar em uma educação que não seja limitada e desconexa da realidade, pois, caso contrário, perpetua-se e mantém-se uma cultura supremacista que é branca (hooks, 2023). Por fim, serão reunidas as impressões da autora e os aspectos percebidos na pesquisa realizada, destacando as considerações sobre a educação antirracista e decolonial para uma formação integral.

## 2 METODOLOGIA

Para a realização da presente pesquisa, partimos de uma abordagem qualitativa que, conforme salientam Mattar e Ramos (2021, p. 131-132),

têm como objetivo geral compreender determinados fenômenos em profundidade. Isso implica explorá-los e descrevê-los por diversas perspectivas, além de compreender os significados das interpretações que os participantes da pesquisa atribuem a esses fenômenos e às suas experiências... A pesquisa qualitativa é basicamente interpretativa. Assim, a análise, discussão e interpretação dos resultados envolve a identificação de padrões recorrentes e sua comparação com a literatura e o referencial teórico.



Desse modo, inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico em torno das reflexões sobre currículo, relações étnico-raciais, formação de professoras/es que nos auxiliou na construção do referencial teórico para a análise dos dados coletados. Para discussão nos apoiamos em parte das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, além de autoras/es que dialogam sobre relações étnico-raciais e documentos que foram base para este artigo, como bell hooks (2013), Cida Bento (2022), Nilma Lino Gomes (2012), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN-ERER), entre outros textos que fazem parte desse debate e complementam a discussão.

Concomitantemente a essa etapa de busca de referências bibliográficas, fizemos o levantamento dos cursos no portal e-MEC, buscamos os PPCs nas plataformas oficiais e em seguida no Google (quando não encontramos no portal da UFRSA/RN). Por conseguinte, tomando como base alguns elementos propostos por Bardin (1977), fizemos a pré-análise, realizando a leitura flutuante; a exploração do material, e o tratamento dos resultados, confrontando-os com o objetivo da pesquisa.

Considerando que os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de licenciaturas da UFRSA/RN foram as fontes para coleta de dados, construímos um banco de dados com todos os 7 PPCs das licenciaturas<sup>2</sup> que foram localizados, conforme pode-se observar na tabela abaixo.

Tabela 1 – Cursos por áreas do conhecimento e ano de publicação do PPC.

Área do conhecimento	Curso	Ano (PPC)
Ciências Humanas	Licenciatura Interdisciplinar em educação no campo	2019
	Licenciatura em Pedagogia	2016
Linguística, Letras e Artes	Licenciatura em Letras – Português	2021
	Licenciatura em Letras – LIBRAS	2018
	Licenciatura em Letras – Inglês	2018
Ciências Exatas e da Terra	Licenciatura em Física	2021
	Licenciatura em Computação e Informática	2010

Fonte: elaborada pela autora, 2025.

Efetuada esse levantamento, utilizamos para a busca direta nos documentos as seguintes categorias: 10.639, 11.645, Ações afirmativas/ação afirmativa, Educação

<sup>2</sup> Considerou-se como fonte os PPCs mais recentes de cada curso, elaborados entre 2003 e 2023.

antirracista/Antirracista, Raça/Racismo/Racial, Étnico/Étnico-racial/Étnicorracial, Relações étnico-raciais, Negro/a, Preto/a, Indígena, Afro-brasileira, Africana, África, Multicultural/Multiculturalismo, Intercultural, Neab/Neabi/Neab-i, e Quilombo/quilombola.

A partir da pesquisa foi construída uma base descritiva de dados que buscou destacar como os debates aparecem nos cursos. Para tanto, observamos: Cursos por área do conhecimento; Cursos dedicados exclusivamente à temática étnico-racial; Cursos que citam explicitamente as leis 10.639/2003 e/ou 11.645/2008 em suas disciplinas; Cursos que citam explicitamente as leis 10.639/2003 e/ou 11.645/2008 em outras partes do documento; Disciplinas obrigatórias que possuem a menção das categorias (pesquisa geral); Disciplinas facultativas/eletivas/optativas que possuem a menção das categorias (pesquisa geral).

De tal modo, este trabalho se apoia em uma análise documental dos PPCs dos 7 cursos de formação de professoras/es indicados na tabela 1 e busca destacar a importância do debate sobre relações étnico-raciais na formação de professoras/es, fazendo ressoar o importante papel da escola no enfrentamento e combate ao racismo. Conforme destaca Nilma Lino Gomes (2003, p. 172) “o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las”, o que evidencia a urgência da inclusão do debate nos cursos de formação de professoras/es, embora não apenas.

### **3 O LUGAR DA ERER NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE DA UFERSA**

Antes de retomarmos os dados levantados, faz-se importante salientar que a criação da UFERSA acontece no processo de expansão das Instituições Federais de Ensino (UFERSA, 2014), ocorrida no primeiro governo Lula, que adotou medidas para ampliar o acesso à educação superior (Paula, s.a) impactando diretamente no processo de formação em diferentes áreas de conhecimento em todo o país. Como sinalizado na tabela 1, a UFERSA/RN possui 3 áreas do conhecimento que contam com 7 cursos de licenciatura.

Os cursos sinalizados na área de Ciências Humanas – *Licenciatura Interdisciplinar em educação no campo* e *Licenciatura em Pedagogia* – apresentam maior predominância das temáticas étnico-raciais. Ambas as licenciaturas citam explicitamente em algumas disciplinas a obrigatoriedade das leis 10.639/2003 e/ou 11.645/2008. Entretanto, apenas o PPC do curso de licenciatura *Interdisciplinar em educação no campo* cita pelo menos uma das leis em outras partes do documento: nos tópicos sobre as justificativas e currículo, destacando o

compromisso com o atendimento da obrigatoriedade da lei e com a educação antirracista (UFERSA, 2019).

Tabela 2 – Como a obrigatoriedade da lei se apresenta em outras partes do PPC.

Curso de licenciatura <i>Interdisciplinar em educação no campo</i> .	
Tópico “2.3. <i>Justificativas (Dimensões Técnicas e Políticas)</i> ”	Tópico “3.6. <i>Coerência do Currículo com as Diretrizes Curriculares Nacionais</i> ”
“[...] as políticas de educação evidenciam algumas alterações no sentido da inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, estabelecida como temática obrigatória pela <b>Lei 11.645</b> , de 10 de março de 2008.” (UFERSA, 2019, p. 15)	“[...] Para tanto, o currículo da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da UFERSA fundamenta-se nas seguintes bases legais: [...] 7. Lei Nº <b>11.645</b> , de 10 de março de 2008 e Resolução Nº 01, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico- raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena;” (UFERSA, 2019, p. 19-20)

Fonte: elaborada pela autora, 2025.

Apesar de as leis não serem mencionadas em outras partes do documento, salvo nas disciplinas, o PPC da *Licenciatura em Pedagogia* dedica alguns tópicos do documento para enfatizar o compromisso com a formação para os direitos humanos, e cita que a universidade possui a Coordenação de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão Social (CAADIS) e programas que também atuam na temática da diversidade étnico-racial, contribuindo para o diálogo com a comunidade estudantil (UFERSA, 2016).

Na área do conhecimento de Linguística, Letras e Artes, dos três cursos, apenas a *licenciatura em Letras - LIBRAS* cita as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, estando presente na ementa da disciplina obrigatória *Estrutura e funcionamento da educação básica* (UFERSA, 2018) como veremos no próximo tópico. Ademais, não existem citações das leis em outras partes dos documentos analisados.

Por fim, na área do conhecimento Ciências Exatas e da Terra, temos os cursos de *Física e Computação e Informática*, e apenas o curso de *Física* menciona as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 em sua disciplina obrigatória *Educação para as relações étnico-raciais* (UFERSA, 2021).

É importante destacar que estamos dialogando sobre cursos com duração de pelo menos 4 anos de formação. Percebe-se que existem cursos que ofertam uma disciplina durante toda formação, e ainda há a possibilidade da não abordagem das temáticas no caso das disciplinas que não são obrigatórias, pois as/os estudantes podem escolher outras que não possuem relações com a temática. A próxima seção se aprofundará na análise das disciplinas,

ressaltando que, mesmo quando algumas das categorias estão presentes, sua disposição não necessariamente se relaciona com a ERER.

### 3.1 Uma análise sobre os cursos e suas disciplinas

Aprofundando o olhar sobre as disciplinas categorizadas, é importante destacar que, apesar da identificação das categorias elencadas, o conjunto de disciplinas reunidas não assegura, por si só, a ampliação nem a efetiva problematização das temáticas étnico-raciais. Isso se deve, em grande medida, ao fato de muitas dessas disciplinas serem ofertadas na condição de optativas, o que não garante sua regularidade nem o contato sistemático das/dos estudantes com a temática. Soma-se a isso a ocorrência de categorias que aparecem apenas nas bibliografias das disciplinas, sem que haja, necessariamente, um enfoque explícito nos conteúdos ao longo do processo formativo. Tais aspectos serão discutidos de forma mais aprofundada ao longo desta seção.

Na área de ciências humanas, o curso de *Interdisciplinar em educação no campo*, com PPC do ano de 2019, possui 2 disciplinas obrigatórias e 4 optativas que foram elencadas por possuir pelo menos uma das categorias em análise. Já o curso de *Licenciatura em Pedagogia*, com PPC do ano de 2016, possui 1 disciplina obrigatória e 2 optativas. Conforme podemos observar na tabela a seguir.

Tabela 3 – Panorama da ERER nos cursos a partir da categorização.

Disciplinas	Nome	Curso	Ementa <sup>3</sup>
Obrigatórias	Educação das relações étnico-raciais e relações sociais de gênero	Interdisciplinar em educação no campo	Compreensão das relações sociais de <b>raça</b> , gênero e classe que perpassaram o processo de constituição histórica da formação social brasileira; Relações de dominação e exploração dos <b>povos negros</b> e a particularidade das violências contra as mulheres negras na sociedade escravocrata; divisão sexual do trabalho; desigualdades de gênero, <b>raça</b> e classe na sociedade atual;
	Sociologia da cultura	Interdisciplinar em educação no campo	A cultura como objeto de estudo. Cultura e políticas culturais. <b>Diversidade cultural</b> . Os pares relacionais na sociologia da cultura: cultura popular/cultura erudita; arte/entretenimento; cultura material/cultura imaterial. A cultura como um modo de distinção.
	Antropologia e educação	Licenciatura em Pedagogia	Conceitos e abordagens da Antropologia. Antropologia, Cultura e Educação.

<sup>3</sup> Embora em algumas ementas não apareça nenhuma das categorias analisadas, as disciplinas foram incluídas porque nas bibliografias, sejam elas obrigatórias e/ou facultativas, as categorias aparecem. Isso se estende a todas as áreas do conhecimento aqui citadas.

Disciplinas	Nome	Curso	Ementa <sup>3</sup>
			Etnocentrismo e relativismo. Aspectos antropológicos da religião. Identidade, etnicidade, <b>raça</b> , gêneros, cultura e tecnologias na sociedade contemporânea. A Antropologia contemporânea. Diversidade, alteridade e suas repercussões sobre diferenças e desigualdades relacionado a <b>multiculturalismo</b> , <b>interculturalidade</b> , alternativas e políticas de reconhecimento, com ênfase em processos de socialização, práticas educativas, escola e temas curriculares. Contribuições da escola enquanto espaço sociocultural. Métodos da pesquisa etnográfica.
Facultativas/ Eletivas/ Optativas	História e cultura afro-brasileira	Interdisciplinar em educação no campo	Construção de referenciais para a abordagem da <b>Lei nº 10.639/2003</b> na Educação do Campo. A formação de <b>quilombos</b> no Brasil. E <b>educação quilombola</b> no Brasil. <b>Comunidades quilombolas</b> da região semiárida. Identidade negra. Desconstrução de conceitos e termos referentes à <b>cultura afrodescendente</b> . A História dos povos africanos e dos <b>afro-brasileiros</b> no Ensino de História. Representações de <b>afro-descendentes</b> nos livros didáticos de História. O Ensino de História e Cultura <b>Afro-brasileira</b> nas diretrizes curriculares nacionais. <b>Movimento negro</b> no Brasil.
	Relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira	Licenciatura em Pedagogia	Educação para as <b>relações étnico-raciais</b> . Conceitos de <b>raça</b> e etnia, mestiçagem, <b>racismo</b> e <b>racialismo</b> , preconceito e discriminação. Configurações dos conceitos de <b>raça</b> , etnia e cor no Brasil: entre as abordagens acadêmicas e sociais. <b>Cultura afro-brasileira e indígena. Políticas de Ações Afirmativas e Discriminação Positiva</b> – a questão das cotas. <b>Lei nº 10.639/2003</b> .
	História do corpo e das práticas da sexualidade	Interdisciplinar em educação no campo	O corpo e suas significações ao longo da história. Relações de gêneros e as disputas pelas de representações da masculinidade e feminilidade. Interseccionalidade e os marcadores de gênero, classe, <b>raça/etnia</b> , geração, sexualidade e outras posições de sujeito. Antropologia Ciborgue e o pós-humano.
	Gênero, sexualidade e educação	Licenciatura em Pedagogia	A historicidade do conceito de gênero e o uso no ensino e na pesquisa histórica. Os rumos da História das Mulheres e das Relações de Gênero na historiografia contemporânea. Relações vigentes nas escolas em busca de uma perspectiva "inclusiva" que aborde as questões de gênero, classe, etnia/ <b>raça</b> e geração. Estudo das diversidades e singularidades dos grupos humanos e das minorias, enquanto processos, práticas e valores. Apropriação dos conceitos de sexualidade. Compreensão das categorias identidade de gênero e orientação sexual. Apropriação cultural da diferença sexual e da

Disciplinas	Nome	Curso	Ementa <sup>3</sup>
			importância dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades de gênero. Análise das relações de gênero e trabalho. Gênero e cotidiano escolar.
	Literatura brasileira	Interdisciplinar em educação no campo	Literatura como projeto de construção de identidade dos povos do campo. A representação de gênero, <b>raça</b> e etnia na Literatura Brasileira. O Nordeste na Literatura Brasileira. Principais escolas e tendências. <b>Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras</b> na formação de profissionais da Educação do Campo.
	Relações sociais na esfera da produção e centralidade do trabalho	Interdisciplinar em educação no campo	O trabalho como categoria ontológica do ser social. Modo de produção capitalista: teoria do valor, mais valia e alienação. Relações sociais de produção e formas históricas de trabalho humano. O trabalho inserido nas relações capitalistas. As novas configurações do mundo do trabalho. Dimensões das transformações no mundo do trabalho: reestruturação produtiva, desemprego estrutural e informalidade, expansão do trabalho feminino, terceirização, terceiro setor, privatizações, educação e mercado trabalho. <sup>4</sup>

Fonte: elaborada pela autora, 2025.

Ao observarmos os dados apresentados na tabela 3, percebemos como o debate aparece de forma pontual e ampla. Apenas na disciplina obrigatória *Educação das relações étnico-raciais e relações sociais de gênero* observamos a ênfase na discussão sobre a ERER. Nas demais, o debate aparece entrelaçado a discussões mais gerais. Não é que não se faça importante a transversalidade do debate; entretanto, é importante considerar que a discussão sobre a ERER não deve ser restrita a uma disciplina ou mesmo à atuação de uma/um docente, devendo atravessar a formação de professoras/es em toda a sua preparação.

A disciplina obrigatória *Educação das relações étnico-raciais e relações sociais de gênero*, do curso de *Interdisciplinar em educação no campo*, traz em sua ementa possibilidades para a interseccionalidade, favorecendo uma perspectiva que hooks (2013, p. 152) dialoga:

O comprometimento com a luta feminista e com a luta pela libertação negra significa que tenho que ser capaz de confrontar as questões de raça e gênero dentro de um contexto negro, proporcionando respostas significativas para perguntas problemáticas e meios acessíveis e apropriados para comunicar essas respostas. [...] (hooks, 2013, p. 152).

<sup>4</sup> Na bibliografia básica é trazido o texto “Consumidores e cidadãos: conflitos **multiculturais** da globalização”, de Néstor García Canclini (2010), mencionando a categoria destacada em negrito.



Entretanto, observa-se que a mera menção isolada de categorias relacionadas às temáticas étnico-raciais e indígenas não garante, por si só, o aprofundamento teórico ou o estabelecimento de um diálogo crítico consistente. Um exemplo é a disciplina optativa *Relações sociais na esfera da produção e centralidade do trabalho*, do curso Interdisciplinar em Educação do Campo, cuja ementa apresenta limitações para viabilizar o debate, ao mencionar categorias de forma ampla, sem previsões concretas que assegurem sua abordagem ao longo do componente curricular.

Situação semelhante ocorre quando as temáticas aparecem restritas às bibliografias complementares. Nesses casos, não há garantias de que os conteúdos serão efetivamente trabalhados. É o que se observa, por exemplo, na disciplina obrigatória *Sociologia da cultura*, do curso *Interdisciplinar em Educação do Campo*, na qual textos relacionados às questões étnico-raciais aparecem de maneira secundária, sem centralidade na ementa.

Outro aspecto relevante refere-se à carga horária e ao caráter optativo das disciplinas. A disciplina *Relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira*, do curso de Licenciatura em Pedagogia, possui carga horária reduzida (30h) e caráter optativo. Além disso, a maioria das disciplinas que abordam as temáticas da EREER no campo das ciências humanas é optativa, o que fragiliza a garantia de acesso sistemático das/dos estudantes a esses debates.

Embora disciplinas como *História e cultura afro-brasileira* e *Literatura brasileira*, ambas do curso *Interdisciplinar em Educação do Campo*, apresentem abordagens que atravessam todo o conteúdo, com menções explícitas nas ementas e bibliografias, seu caráter optativo limita o alcance formativo dessas discussões.

Diante desse cenário, torna-se necessário problematizar de que modo - e se - o debate sobre as relações étnico-raciais tem alcançado as/os futuras/os professoras/es, considerando que a maior parte das disciplinas que tratam dessas temáticas não é obrigatória. Tal configuração curricular contrasta com a obrigatoriedade estabelecida pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que não admitem a omissão desses conteúdos na educação básica. Cabe, portanto, questionar: como promover práticas pedagógicas antirracistas e contra-hegemônicas sem uma formação sólida nesse campo? Que abordagens chegam à sala de aula quando essa formação é fragilizada - a valorização crítica das culturas afro-brasileiras e indígenas ou sua folclorização? A desconstrução de estigmas raciais ou a reprodução de discursos discriminatórios naturalizados, inclusive por professoras/es?

Lançando o olhar para a área de Linguística, Letras e Artes, visualiza-se o seguinte:

Tabela 4 – Panorama da EREER nos cursos a partir da categorização.

Disciplinas	Nome	Curso	Ementa
Obrigatórias	Estrutura e funcionamento da educação básica	Letras - LIBRAS	Estudo do Sistema Educacional Brasileiro e suas dimensões estadual e municipal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB No 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e políticas educacionais para a educação básica numa perspectiva histórico-social e dos planos educacionais em todos os níveis da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das <b>relações Étnico-raciais (Lei No 10.639/2003 No 11.645/2008</b> e da Resolução CNE/CP No 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP No 3/2004);
	Estudos surdos	Letras - LIBRAS	Definições de cultura. Cultura e identidade surda: fatores teóricos. Artefatos culturais e as línguas de sinais. Identificações e locais das identidades: família, escola, associação etc. As identidades surdas multifacetadas e <b>multiculturais</b> . História cultural dos surdos: política e resistências surdas. Comunidade surda Movimentos surdos locais, nacionais e internacionais; Personalidades surdas. A escola de surdos; professor surdo.
	Introdução às literaturas africanas	Letras - Português	Estudo das <b>literaturas africanas</b> de Língua Portuguesa. Temas, tópicos, contextos e formas destas literaturas. A formação dos sistemas literários: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.
Facultativas/ Eletivas/ optativas	Introdução à Sociolinguística	Letras - Inglês	O estudo da relação entre língua e sociedade com foco na variação e mudança linguística. Teoria da variação. Variáveis linguísticas e extralinguísticas. Fenômenos de variação e mudança linguística no português brasileiro. Variação e ensino. Língua e gênero. O tratamento quantitativo e a pesquisa sociolinguística. <sup>5</sup>

Fonte: elaborada pela autora, 2025.

Em análise, a mencionada área de conhecimento apresenta nas ementas das disciplinas obrigatórias *Estrutura e funcionamento da educação básica*, do curso de *Letras - LIBRAS*, e *Introdução às literaturas africanas*, do curso de *Letras - Português*, aspectos importantes que dialogam sobre o conteúdo em análise. As outras disciplinas não trazem relação direta na ementa, pois o curso de *Letras - LIBRAS* possui a disciplina *Estudos surdos*, que menciona a categoria *multicultural*, porém relacionando à cultura surda; e na disciplina *Introdução à*

<sup>5</sup> A disciplina traz em sua bibliografia complementar o texto “Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de **raça**, gênero e sexualidade em sala de aula”, de Luis Paulo da Moita Lopes (2002), em que aborda uma dimensão interseccional.

*Sociolinguística*, do curso de *Letras - Inglês*, não há menções na ementa, o que não garante o aprofundamento das questões étnico-raciais na disciplina.

A última área do conhecimento, Ciências Exatas e da Terra, expõe a temática das seguintes formas:

Tabela 5 – Panorama da EREER nos cursos a partir da categorização.

Disciplinas	Nome	Curso	Ementa
Obrigatórias	Educação para as relações étnico-raciais	Física	Introdução sociológica da Educação. Educação, aprofundamento de estudos para a integração, construção e fortalecimento de uma sociedade democrática. Educação para as <b>relações étnico-raciais</b> . Conceitos de <b>raça</b> e etnia, mestiçagem, <b>racismo</b> , preconceito e discriminação. Configurações dos conceitos de <b>raça</b> , etnia e cor no Brasil: entre as abordagens acadêmicas e sociais. <b>Cultura afro-brasileira e indígena</b> . Políticas de <b>Ações Afirmativas</b> e Discriminação Positiva – a questão das cotas. Trabalho, produtividade e diversidade cultural.
Facultativas/ Eletivas/ optativas	Educação e movimentos sociais do campo	Computação e Informática	Relações entre educação e movimentos sociais. Dimensão educativa nos movimentos sociais. Propostas educativas dos movimentos sociais. O papel dos movimentos sociais na articulação da educação não formal com o sistema formal de ensino. <sup>6</sup>
	Educação básica: políticas educacionais	Física	Aspectos teóricos e empíricos dos fundamentos socioeconômicos e políticos da educação. A influência do atual desenvolvimento tecnológico na formação humana. A cidadania na era da globalização. A globalização e as consequências humanas. Legislação, reformas e políticas educacionais. Planejamento, gestão e financiamento da educação. <sup>7</sup>

Fonte: elaborada pela autora, 2025.

Nota-se que tal área do conhecimento não possui profusão de disciplinas disponíveis que tratem das temáticas étnico-raciais. Apesar disso, no curso de *Física* existe uma disciplina obrigatória, chamada *Educação para as relações étnico-raciais*, que compreende o conteúdo étnico-racial para a formação das futuras professoras e dos futuros professores. Ainda, o mesmo curso oferece uma disciplina optativa de nome *Educação básica: políticas*

<sup>6</sup> Em sua bibliografia complementar, a disciplina menciona o texto “Movimentos sociais e educação popular no Nordeste”, de 2003, produzido pela Escola de Formação **Quilombo** dos Palmares (EQUIP). A disciplina aparece por conter a categoria “Quilombo”.

<sup>7</sup> A bibliografia complementar menciona o texto das diretrizes curriculares nacionais para a **educação das relações étnico-raciais** e para o ensino de história e **cultura afro-brasileira e africana**, produzido pelo Ministério da Educação em 2005.

*educacionais*, que cita as DCNs para ERER na bibliografia complementar. No entanto, sua organização não garante a aproximação da temática, dado que, além de não assegurar que todas e todos escolham a disciplina, não dispõe de relações diretas na ementa.

Em relação ao curso de *Computação e Informática*, este não oferta disciplinas obrigatórias que tenham relação com a temática em análise. A disciplina que foi categorizada é optativa, além de possuir uma carga horária pequena (30h) e de pouco aprofundar a questão, visto que não há previsões na ementa, exceto pela citação na bibliografia complementar, que não faz uma relação exata com as temáticas étnico-raciais.

Diante do exposto, observa-se que cada curso apresenta especificidades que suscitam reflexões relevantes acerca do debate sobre a educação das relações étnico-raciais. Evidencia-se a necessidade de ampliar a centralidade desses conteúdos, ainda predominantemente concentrados na área das ciências humanas, embora já se identifiquem iniciativas em outras áreas do conhecimento, como exemplificado pela presença de disciplina obrigatória no curso de Física. Nesse sentido, ressalta-se a importância da interdisciplinaridade e da adoção de conteúdos transversais, uma vez que abordagens isoladas tendem a fragilizar o enfrentamento de questões frequentemente desconsideradas em diversos espaços, especialmente no contexto escolar, que se configura como um dos principais ambientes de aprendizagem e de partilha de saberes (Coelho; Coelho, 2018).

#### **4 A IMPORTÂNCIA DA ERER NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Diante das questões até aqui discutidas, evidencia-se a necessidade de uma articulação indissociável entre investimentos, currículo e formação de professoras/es no âmbito da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Tal articulação revela-se fundamental, uma vez que a educação não se constrói de forma individual, mas a partir de políticas públicas consistentes e de ações coletivas. Nesse sentido, Nunes, Santana e Franco (2021, p. 6) alertam para a fragilidade do engajamento entre os entes federados, especialmente no que se refere ao investimento efetivo em políticas de formação continuada com ênfase na diversidade étnico-racial na educação

[...] também não é verificável o engajamento necessário entre os entes federados, com investimento efetivo em novas políticas de formação continuada com ênfase em diversidade étnico-racial na educação, o que limita, por conseguinte, a capacidade de transformar processualmente a atuação dos profissionais da educação, em exercício, na rede pública de ensino. Mesmo as Secretarias de Educação que têm legislação específica sobre formação continuada, não têm dado conta de garantir aos seus professores esse direito; isso, no que diz respeito a qualidade e quantidade da

formação ofertada, atendendo às necessidades e expectativas dos professores, o que poderia se traduzir em práticas promotoras da igualdade racial (Nunes; Santana; Franco, 2021, p. 6).

É preciso dialogar sobre o currículo, não o interpretando como mais um documento que oferece os conteúdos que preparam as/os estudantes para o mercado de trabalho ou avaliações externas. O currículo deve constituir-se como um instrumento que contribua para a formação integral das/os estudantes e para o fortalecimento de práticas pedagógicas autônomas por parte das/os docentes (Gomes, 2012). No entanto, ao considerar que a escola tem historicamente operado como um espaço de exclusão de estudantes negras/os (Bento, 2022), torna-se evidente que essa dinâmica atravessa o próprio currículo, o qual, em muitos contextos, assume a função de ferramenta de regulação social, ao selecionar e hierarquizar os conteúdos que serão legitimados, transmitidos e apropriados no processo educativo (Sacristán, 2013).

Bento (2022) discute a herança histórica da escravidão e destaca a necessidade de que as novas gerações reconheçam as marcas das práticas discriminatórias, debatam-nas criticamente e enfrentem situações do passado que continuam a atravessar o presente. Nesse sentido, a autora propõe a superação do chamado pacto narcísico - compreendido como um acordo não formalizado entre pessoas brancas que, ainda que não explicitado, contribui para a manutenção das desigualdades nas diferentes esferas sociais - em direção à construção de pactos humanizados. O currículo, portanto, deve assumir o papel de aliado estratégico nesse processo, articulando-se às demandas sociais que permeiam o contexto escolar. Caso contrário, ao não se adaptar às realidades vividas, permanecerá ancorado em uma concepção que hierarquiza sujeitos e saberes, valorizando determinados grupos em detrimento de outros (Sacristán, 2013).

Os dados da pesquisa nos alertam para a necessidade de uma formação profissional que esteja atenta às questões étnico-raciais, que prepare docentes para atuar na ERER e que essas/es profissionais da educação não sejam coniventes com o preconceito muitas vezes mascarado de boas intenções. Quando a formação inicial se encontra desarticulada das realidades sociais concretas, tende a contribuir para a reprodução de hierarquias raciais historicamente constituídas (Cavalleiro, 2012). Inserida em um sistema articulado de relações sociais, a escola acaba por firmar um pacto tácito com a desigualdade racial, ao naturalizar práticas de tratamento desigual sustentadas, muitas vezes, pela omissão institucional (Cavalleiro, 2012).

Os aspectos percebidos na pesquisa evidenciam que é essencial que os cursos de

licenciatura atendam às necessidades expostas, ampliando o debate principalmente nas disciplinas, mas não apenas em termos de conteúdos teóricos, como também em relação às dinâmicas presentes no ambiente escolar, que podem ser perpassadas e permeadas por práticas de racismo.

Para tanto, a escola precisa abrir portas e oferecer possibilidades para transformar as realidades, devendo estar preparada para receber e lidar com as diferenças, enfrentando os problemas de preconceito e racismo e provendo alternativas para que estudantes negras/os possam sonhar, atuar ativamente na escola e sociedade, e ser o que quiserem (Cavalleiro, 2012).

Além disso, a Lei nº 9.394/1996 estabelece que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1996, art. 1º, § 2º). Nessa perspectiva, a educação deve assumir um caráter amplo, garantindo o pleno desenvolvimento dos sujeitos e a efetivação dos direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988. Para tanto, é imprescindível que a formação escolar contemple, de modo integrado ao currículo oficial, a educação das relações étnico-raciais e indígenas, contribuindo para a construção de uma educação comprometida com a igualdade, o respeito às diferenças, a criticidade e a promoção de práticas pedagógicas antirracistas, anti-hegemônicas e humanizadoras.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo teve como objetivo refletir e dialogar sobre a formação de professoras/es no âmbito da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), constatando a necessidade de ampliação dessa formação nos cursos em análise. Essa necessidade é reforçada pela abordagem pontual de algumas áreas do conhecimento e disciplinas observadas na pesquisa documental.

Apenas reconhecer o privilégio branco não é suficiente para compreender que a/o negra/o também é capaz de alcançar o que deseja, quando possui as oportunidades necessárias. A cor da pele não deve ser um limite. Sem leitura e reflexão, não será possível que haja um avanço para que o preconceito racial, muitas vezes não explícito nas falas de professoras/es e estudantes, seja substituído pelo combate à discriminação racial.

É preciso ter cuidado para não ser uma professora ou um professor que expressa - inclusive através do silêncio - a discriminação racial e a seletividade. Para que estudantes acessem a base teórica e conceitual que a lei traz, é necessária a inclusão dos debates na formação de professoras/es, observando quais elementos são ofertados à/ao futura/o docente,



que a/o possibilite refletir sobre o fato de que vivemos em uma sociedade plural, multicultural e pluriétnica, com vivências diferentes e realidades próprias.

Um currículo enrijecido, quando aplicado ao campo educacional - cuja função fundamental é formar sujeitos capazes de atuar como agentes transformadores de suas realidades -, não favorece uma formação integral das/os discentes. Torna-se, portanto, imprescindível que as/os profissionais da educação, em articulação com a sociedade de modo geral, promovam debates qualificados e os incorporem ao espaço escolar, assegurando, ainda, sua consolidação por meio de políticas públicas.

O desenvolvimento desta pesquisa apresentou desafios, especialmente em razão do volume expressivo de informações e dados analisados, o que demandou uma leitura atenta e minuciosa dos documentos consultados. Diante desse cenário, optou-se pelo recorte empírico de uma universidade específica. Ainda assim, a análise dos dados evidencia, de modo geral, que a inclusão da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), quando presente, permanece majoritariamente vinculada a uma disciplina específica, em vez de constituir um eixo estruturante do currículo.

Além disso, sabemos das dificuldades encontradas para estabelecer uma educação das relações étnico-raciais, quando professoras/es se encontram sem apoio, com outras demandas impostas, como o reforço ao atendimento dos testes padronizados ou uma gestão que valorize alguns aspectos em detrimento de outros. Como forma de ampliar este estudo, propõe-se que as contribuições do PIBIC se estendam à pós-graduação, além da elaboração de artigos e livros que divulguem os achados das demais análises realizadas nos estados da Paraíba e Maranhão, ressaltando não apenas a necessidade de inclusão da temática, mas também os avanços que foram observados. Afinal, termos uma disciplina obrigatória em cursos de formação de professoras/es é uma estratégia importante, embora não seja a única possível e necessária.

Assim, conclui-se que a educação assume um caráter verdadeiramente transformador quando promove a reflexão crítica e contribui para uma formação escolar e cidadã orientada pelo reconhecimento, pelo respeito às diferenças e pelo diálogo permanente com as realidades sociais que atravessam o contexto educativo.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mar. 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 39 - 103.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma Nazaré Baía. As licenciaturas em história e a lei 10.639/03 - percursos de formação para o trato com a diferença?. Belo horizonte: **Educação em revista**, v. 34, 2018.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 15. ed., São Paulo: Cortez, 2016.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, jan./jun. 2003. p. 167-182.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade. In.: \_\_\_\_ (orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>

HOOKS, bell. Integridade artística: raça e responsabilidade. **Cinema vivido: raça, classe e sexo nas telas**. Traduzido por Natalia Engler. 1. ed. São Paulo: Editora Elefante, 2023.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. São Paulo: Edições 70, 2021.

MOREIRA, Antonio Flávio. **Identidade e currículo**. Versão adaptada e simplificada de “Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica”, elaborado por Antonio Flavio Moreira e Michelle Câmara e publicado em: Moreira, A. F. e Candau, V. M. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. Disponível em: [https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/antonio\\_moreira\\_identidade\\_curric.pdf](https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/antonio_moreira_identidade_curric.pdf)

NEIRA, Marcos Garcia. "Numa sociedade racista não basta não ser racista. É necessário ser antirracista" [Prefácio 1]. **Relações étnico-raciais na educação infantil: diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.52695/978-65-88977-94-1>. Acesso em: 11 nov. 2025.

NUNES, Cicera; SANTANA, Jusciney Carvalho; FRANCO, Nanci Helena Rebouças. Epistemologias negras e educação: relações étnico-raciais na formação do(a) pedagogo(a). **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, e26314, jan. 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-60592021000104006&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592021000104006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 out. 2025. Epub 25-Mar-2021. <https://doi.org/10.18593/r.v46i.26314>.

PAULA, Cassio Remus de. "Primeiro mandato de Lula"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/governo-luis-inacio-lula-da-silva.htm>. Acesso em 16 de outubro de 2025.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. Reformas Curriculares no Campo Educativo: Políticas e Práticas Educacionais Cotidianas e Limites da Perspectiva Aplicacionista. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas (AAPE)**. Volume 29, Número 135, 18 de outubro 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como narrativa étnica e racial. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

UFERSA. **Nossa história**. Rio Grande do Norte: UFERSA, 2014. Disponível em: [https://reitoria.ufersa.edu.br/nossa-historia/?\\_gl=1\\*\\_qckppu\\*\\_ga\\*MTk1ODE3ODU4LjE3NjA2MjU1MTI.\\*\\_ga\\_ME6SP6QKPC\\*czE3NjA2MzE0OTgkbzlkZzAkDE3NjA2MzE0OTgkajYwJGwwJGgw](https://reitoria.ufersa.edu.br/nossa-historia/?_gl=1*_qckppu*_ga*MTk1ODE3ODU4LjE3NjA2MjU1MTI.*_ga_ME6SP6QKPC*czE3NjA2MzE0OTgkbzlkZzAkDE3NjA2MzE0OTgkajYwJGwwJGgw)

UFERSA, **Projeto Pedagógico do Curso de Computação e Informática**. Angicos, 2010.

UFERSA, **Projeto Pedagógico do Curso de Física**. Caraúbas, 2021.

UFERSA, **Projeto Pedagógico do Curso de Interdisciplinar em educação no campo**. Mossoró, 2019.

UFERSA, **Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Inglês**. Caraúbas, 2018.

UFERSA, **Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Libras**. Caraúbas, 2018.

UFERSA, **Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Português**. Caraúbas, 2021.

UFERSA, **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Angicos, 2016.