



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**KARLA THAYSA SANTANA MOREIRA**

**A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR**  
**SOBRE OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NA**  
**BAHIA**

**Maceió - AL**

**2025**

KARLA THAYSA SANTANA MOREIRA

**A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR  
SOBRE OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NA  
BAHIA**

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

Orientadora: Dra. Profa. Jordânia de Araújo Souza Gaudencio

**Maceió - AL**

**2025**

KARLA THAYSA SANTANA MOREIRA


**A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR  
SOBRE OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NA  
BAHIA**

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: 28/11/2025.**

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


**COMISSÃO EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **JORDANIA DE ARAUJO SOUZA GAUDENCIO**  
Data: 16/12/2025 17:36:10-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof./a Dra. Jordânia de Araújo Souza Gaudencio (CEDU/UFAL)**


**Examinadora 1 - Presidente**

Documento assinado digitalmente  
 **IVANILDO GOMES DOS SANTOS**  
Data: 01/12/2025 19:56:03-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Ivanildo Gomes dos Santos (CEDU/UFAL)**

**Examinadora 2**

Documento assinado digitalmente  
 **LUIZA CRISTINA SILVA SILVA**  
Data: 02/12/2025 11:07:21-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof./a Dra. Luiza Cristina Silva Silva (CEDU/UFAL)**

**Examinadora 3**

**Maceió - AL**

**2025**

## AGRADECIMENTOS

Escrever estas palavras desperta em mim um sabor agridoce, o gosto doce de chegar ao fim e o gosto amargo da despedida. É estranho compreender que cheguei até aqui, mas de uma coisa tenho certeza: não percorri esse caminho sozinha.

Trago no peito uma gratidão que não cabe em palavras. Aos meus pais, devo o chão por onde caminho e o horizonte que almejo.

À minha mãe, Gilsara, mulher de alma inteira, que me ensina a ser forte sem perder a doçura; a reconhecer que o saber é um rio que está sempre em movimento; e que até na teimosia pode habitar o afeto. Ao meu pai, Carlos, que me mostrou que a voz é ponte diante das injustiças, que o conhecimento é chama que ninguém apaga e que a coragem floresce mesmo nas terras mais áridas.

Agradeço a Gabriel, meu amigo e amor, por caminhar ao meu lado nas horas de sol e de chuva. Entre todas suas provas de amor, a mais bela foi me ensinar a acreditar em mim, mesmo quando duvido do meu próprio passo.

Aos amigos que me acompanharam neste percurso, especialmente àqueles que estiveram por perto, dividindo risos, cansaços e esperanças. Como disse o meu querido amigo Pedro, “ver a gente crescendo juntos é tão bom”.

Minha gratidão também à professora e orientadora Jordânia, que acreditou em mim quando o desafio parecia grande demais. Sua escuta e seu apoio foram importantes nos dias mais incertos. Que nossa parceria siga florescendo.

Minha gratidão à Universidade Federal de Alagoas e aos professores do Centro de Educação, que me acolheram com cuidado e compartilharam saberes que permanecem comigo, atravessando tanto minha formação profissional quanto minha vida pessoal. Agradeço também ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), que, ao apoiar esta pesquisa, me ofereceu as condições e a confiança necessárias para que eu me reconhecesse e me construísse como pesquisadora.

E, por fim, agradeço a mim, Karla, por não ter desistido quando o medo tentou me calar, por ter nadado contra as marés da mente e encontrado fôlego onde só havia a insegurança. Sou e serei sempre torcedora de mim mesma.

“Como a lua e como o sol no céu,  
Com a certeza da onda no mar,  
Como a esperança emergindo na desgraça,  
Assim eu vou me levantar”.  
(Maya Angelou, 1978)

## **A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR SOBRE OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NA BAHIA**

Karla Thaysa Santana Moreira <sup>1</sup>

karlatsm003@gmail.com

Orientadora: Prof./a Dra. Jordânia de Araújo Souza Gaudencio <sup>2</sup>

jordania.souza@cedu.ufal.br

### **RESUMO**

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos de pedagogia ofertados em Universidades Públicas Federais da Bahia e identificar a presença do debate sobre as relações étnico-raciais nesses documentos, partindo da concepção que o currículo se faz como um campo de disputas políticas e culturais. Considerou-se, especialmente, como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, vêm sendo incorporadas aos PPCs e de que forma orientam (ou não) a formação docente. Adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa e exploratória, partindo da análise documental e pautando-se na Análise de Conteúdo de Bardin (1977) para a interpretação dos dados localizados. O referencial teórico que subsidiou a análise foram os estudos de Arroyo (2013), Araújo (2013), bell hooks (2013), Gomes (2005, 2012 e 2017), Pinheiro (2023) e Sacristán (2013) bem como os documentos normativos que fundamentam as relações étnico-raciais na educação. Os resultados indicam que, embora as universidades reconheçam a importância, há contrastes quanto a presença da temática, revelando que a simples presença normativa não garante as práticas antirracistas no currículo e que os documentos mais antigos demandam atualização para acompanhar as transformações sociais e as demandas formativas dos territórios em que as universidades estão inseridas. A pesquisa busca contribuir para a ampliação do debate sobre currículo e relações étnico-raciais na formação docente, evidenciando que o currículo é um espaço de disputa política e epistemológica, precisando ter em sua formulação, uma preocupação com as pautas que estão presentes na sociedade.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Lei nº 10.639/2003; Lei nº 11.645/2003; Educação Antirracista; Relações Étnico-Raciais.

### **ABSTRACT**

The present research focused on analyzing the Pedagogical Course Projects (PPCs) of Pedagogy programs offered at federal public universities in Bahia, with the aim of identifying

---

<sup>1</sup>Graduanda do Curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas - Centro de Educação.

<sup>2</sup> Professora na Universidade Federal de Alagoas - Centro de Educação.

how ethnic-racial relations are addressed in these documents, grounded in the understanding that the curriculum constitutes a field of political and cultural dispute. The study focused particularly on how Law nº 10.639/2003 and Law nº 11.645/2008, which mandate the teaching of Afro-Brazilian, African, and Indigenous History and Culture, have been incorporated into the PPCs and how they guide (or fail to guide) teacher education. An exploratory and qualitative methodological approach was adopted, based on documentary analysis and guided by Bardin's (1977) Content Analysis for interpreting the collected data. The theoretical framework supporting the analysis draws on the works of Arroyo (2013), Araújo (2013), bell hooks (2013), Gomes (2005, 2012 e 2017), Pinheiro (2023) and Sacristán (2013), as well as the normative documents that regulate ethnic-racial relations in education. The results indicate that although the universities acknowledge the importance of the theme, there are significant discrepancies in how it appears across the PPCs. This reveals that mere normative inclusion does not ensure antiracist practices within the curriculum, and that older documents require urgent updates in order to keep pace with social transformations and the educational demands of the territories in which the universities are situated. This study seeks to contribute to expanding the debate on curriculum and ethnic-racial relations in teacher education, highlighting that the curriculum is a space of political and epistemological struggle and must, therefore, incorporate concerns that reflect the issues present in society.

**Keywords:** Teacher Education; Law No. 10.639/2003; Law No. 11.645/2003; Anti-Racist Education; Ethnic-Racial Relations.

## 1. INTRODUÇÃO

Quando imaginamos que estamos caminhando rumo a uma educação anti-colonial, deixando para trás o apagamento histórico, social e cultural, a realidade nos desperta de forma cruel: essa mudança ainda está distante, e o colonialismo continua presente nas estruturas, nas práticas e, sobretudo, nos currículos. Vozes permanecem sendo silenciadas, conhecimentos são negligenciados e memórias são apagadas. Apesar da promulgação da Lei 10.639 de 2003, alterada pela Lei 11.645 de 2008, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas instituições de ensino, o que se percebe é uma certa resistência em tratar dessas temáticas oscilando entre a pouca atenção e a abordagens pouco aprofundadas.

Uma pesquisa divulgada em 2023 pelo Instituto Alana e o Geledés – Instituto da Mulher Negra reforça essa constatação. O estudo, realizado com 1.187 Secretarias Municipais de Educação (representando 21% das redes municipais do país), revelou que 71% das secretarias realizam pouca ou nenhuma ação para efetivar a lei e que apenas 29% das redes realizam projetos consistentes e contínuos para sua implementação (Benedito; Portella; Guedes, 2023). Esses dados escancaram não só o distanciamento entre a legislação e a

prática, mas também nos provocaram a olhar para o currículo de outra forma, não se limitando à escola básica, mas alcançando também os cursos de formação de professoras/es.<sup>3</sup>

Esta pesquisa não nasce do acaso: ela é resultado de um processo iniciado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica na Universidade Federal de Alagoas, em 2024, no qual buscou-se compreender de que maneira o debate sobre a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena vinham sendo abordados nos cursos de formação de professoras/es das universidades federais da Bahia e de Sergipe. No percurso da pesquisa, as UFs da Bahia me chamaram a atenção.

A Bahia, afinal, não é apenas um território geográfico, é um lugar de ancestralidade, memória coletiva e palco de resistência, a Roma Negra<sup>4</sup>. Gomes (2017, p. 70) aponta que, apesar das críticas existentes, “o crescente uso das categorias de cor do IBGE — preto, pardo, branco, amarelo e indígena — contribui para a autodeclaração racial no cotidiano dos brasileiros, ampliando o debate sobre quem é negro e quem é branco e deslocando essa discussão para além dos espaços da militância e da esfera política”. Assim, o Censo Demográfico de 2022, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostra que a Bahia é o estado com maior população negra do país. Com 14,1 milhões de habitantes, 79,7% se autodeclaram pretos ou pardos. O percentual de pessoas pretas, especificamente, subiu de 17,1% em 2010 para 22,4% em 2022.

Durante minha graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas, enquanto participava das aulas e desenvolvendo pesquisas voltadas para questões étnico-raciais, passei a refletir com frequência sobre meu percurso na Educação Básica. Percebi o quão pouco contato tive com a cultura afro-brasileira e africana e me perguntei sobre o impacto que esses conhecimentos e vivências poderiam ter tido na minha formação. Eu sempre soube que não era branca, mas talvez tivesse me reconhecido como uma mulher negra bem antes de chegar à Universidade.

É preciso ressaltar que, embora a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 ampliem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, a presente

---

<sup>3</sup> Destaco que a opção de utilizar “professoras/es” no título e em diversos momentos deste trabalho, colocando o feminino em primeiro lugar, se justifica pelo reconhecimento da predominância feminina na área da Pedagogia. Historicamente e ainda nos dias atuais, o magistério, especialmente nos anos iniciais da educação básica, foi ocupado em sua grande parte por mulheres, assim essa escolha é linguística, simbólica e política, pois reconhece o protagonismo das mulheres na docência, rompendo com a lógica tradicional que sempre coloca o masculino como forma “neutra” de representação.

<sup>4</sup>O termo “Roma Negra” foi utilizado por Eugênia Ana dos Santos, Mãe Aninha, Obá Bii, Ialorixá e fundadora do terreiro de candomblé Ilê Axé Opô Afonjá, na década de 1920, ao referir-se a Salvador como centro da religiosidade afro-brasileira. A expressão foi popularizada por Edson Carneiro e mais tarde adotada por intelectuais e artistas.



análise teve como foco o debate sobre as questões afro-brasileiras e africanas. Essa delimitação metodológica se deve à necessidade de organizar e aprofundar os dados obtidos a partir da análise documental dos cursos de Pedagogia na Bahia, garantindo uma abordagem mais consistente e manejável, visto o volume de informações que foram recolhidas anteriormente. Ressalto que essa escolha não implica qualquer intenção de excluir ou minimizar a relevância das questões indígenas, as quais permanecem reconhecidas como parte essencial do currículo escolar, podendo ser objeto de análises futuras ou complementares.

Assim, a partir da análise documental dos cursos de Pedagogia (presencial e EaD) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB – Campus dos Malês), o objetivo central deste trabalho foi evidenciar como (ou se) o debate sobre relações étnico-raciais tem sido incorporado aos seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs).

Ao pensar no currículo, entendo-o não apenas como um documento prescritivo, mas como um território em disputa, ou seja, “[...] é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado” (Arroyo, 2013, p. 13). Nessa disputa, determinados saberes são legitimados enquanto outros são silenciados, expressando assim as relações de poder de uma instituição. Essa compreensão entra em diálogo com as reflexões de Sacristán (2013, p.23), ao apontar que o currículo:

é uma construção onde se encontram diferentes respostas às opções possíveis. [...] não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis.

Assumir uma perspectiva antirracista no currículo implica reconhecer que as escolhas curriculares não são neutras, mas refletem os passos da sociedade. Assim, esta análise se apoia em um conjunto de obras fundamentais para compreender as relações étnico-raciais na educação.

Bárbara Carine Pinheiro (2023), na obra *Como Ser um Educador Antirracista*, auxilia na compreensão de que essa perspectiva antirracista na educação ultrapassa a inserção de conteúdos sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, ao exigir uma revisão crítica das práticas pedagógicas e da própria organização escolar. Trata-se de um processo amplo, contínuo e coletivo, marcado pela desconstrução e reconstrução de práticas, currículos e

perspectivas formativas, com vistas à promoção de uma sociedade diversa e equitativa, na qual a cultura negra seja reconhecida como elemento central na constituição da identidade brasileira. Nessa direção, a educação antirracista assume um caráter transformador, orientado pela descolonização do currículo, pela valorização da ancestralidade negra e pela formação de toda a comunidade escolar para o enfrentamento do racismo estrutural, consolidando a escola como um espaço de reconhecimento, valorização e fortalecimento da identidade negra.

Araújo (2013), em *A Atuação das Organizações Negras Baianas no Campo da Educação no Período de 1970 a 1990*, evidencia o papel das organizações do Movimento Negro na construção de práticas educativas comprometidas com a diversidade. Em Gomes (2005; 2017), recorro a três obras, *Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação*; *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação* e *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras*, nas quais a autora discute a importância de uma educação que valorize a identidade negra e reconheça os saberes produzidos pelas lutas antirracistas. Além disso, trago “*Ensinando a Transgredir*”, de bell hooks (2013), que orienta a compreensão de uma pedagogia crítica e engajada, voltada para a transformação social e para o enfrentamento das opressões.

Além das bases teóricas, alguns documentos normativos que tratam da temática étnico-racial orientam a compreensão da formação de professoras/es e sustentam as transformações curriculares. Os principais marcos legais mobilizados foram: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004), a Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/08, a Resolução CNE/CP nº 1/2004 e o documento Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura (CNE/CP nº 01/2006), além disso para a condução da análise utilizei alguns aspectos da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

O trabalho está organizado em quatro seções: Na primeira seção será abordado o contexto histórico do Movimento Negro baiano, intitulado de *Da luta nas ruas à luta nas salas de aula*. Na segunda seção, temos o aporte legislativo que influencia os currículos, intitulado *Leis e políticas para uma educação antirracista*. A metodologia da pesquisa está localizada na terceira seção. Na quarta, está localizada a análise e discussão dos projetos políticos pedagógicos. As considerações finais se encontram na quinta e última seção.

## 2. DA LUTA NAS RUAS À LUTA NA ACADEMIA

Nilma Lino Gomes (2017) em seu livro *"O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação"* destaca a força política e pedagógica desse Movimento no Brasil. A autora salienta o papel do Movimento Negro Educador na discussão, sistematização, ressignificação e disseminação dos saberes construídos pela população negra, ressaltando seu impacto no processo de educação e reeducação do Estado, suas instituições, e da sociedade. Embora reconheça a importância de uma discussão mais ampla, no presente texto focarei na atuação do Movimento Negro na Bahia, estado onde estão situadas as Universidades Federais que terão os PPCs de Pedagogia aqui analisados.

A história do Movimento Negro na Bahia está profundamente ligada à luta por reconhecimento, justiça e igualdade racial, especialmente a partir da década de 1970. Como destaca Araújo (2013), esse período marca o ressurgimento de uma mobilização política e cultural negra que encontra nas ruas, nos blocos afros e nas instituições acadêmicas um espaço de resistência e afirmação. Essas iniciativas não se limitam à dimensão cultural, mas constituem formas de ação política e educacional, capazes de redefinir as relações raciais e ampliar os espaços de formação e de cidadania para o povo negro.

Cardoso (2005, *apud* Araújo, 2013, p. 73) identifica três momentos fundamentais na consolidação do Movimento Negro Baiano contemporâneo. O primeiro, em 1974, é marcado pela criação do Bloco Afro Ilê Aiyê, símbolo de afirmação identitária e resistência frente à exclusão racial. O segundo ocorre em 1978, com o surgimento do Grupo Nêgo, que daria origem ao Movimento Negro Unificado (MNU) na Bahia, intensificando o debate sobre racismo e desigualdade social. O terceiro momento, a partir da década de 1990, reflete a expansão do movimento por meio de organizações culturais e ONGs negras, que passaram a desenvolver projetos educativos voltados à valorização da cultura afro-brasileira e à formação de uma consciência crítica sobre as relações raciais.

Percebe-se que o Movimento Negro baiano se consolidou como um agente formador e educador, utilizando do conhecimento como uma ferramenta de emancipação, de forma que “ [...] as organizações negras baianas podem ser consideradas pioneiras na construção e promoção de uma educação plural na Bahia e, por conseguinte, no país” (Araújo, 2013, p. 71). Essa educação plural, construída coletivamente, baseia-se na valorização da ancestralidade africana e na memória das lutas negras.

Destaco aqui a importância dessa valorização, especialmente, na Educação Infantil, considerando que a formação na área da pedagogia possui uma forte ênfase no desenvolvimento da criança, do cognitivo ao cultural. Valorizar a diversidade e as

identidades culturais nesse período significa reconhecer que a formação das crianças ocorre a partir das múltiplas experiências que elas vivenciam, inclusive as relacionadas à sua origem étnico-racial. Pensando nessa etapa da educação, se faz necessário pensar de que forma têm sido integrado os saberes e contribuições da população negra nas escolas, pois como aponta Gomes (2005, p.148):

[...] o contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos que estão ao nosso redor é importante, pois uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores.

Partindo da concepção de Gomes (2017), que aponta que o Movimento Negro, ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública, ressignifica e politiza a ideia de raça, compreendendo-a como uma categoria social e emancipatória, podemos refletir sobre as conquistas a partir de suas lutas, como a ampliação das políticas de ações afirmativas e o aumento do acesso de estudantes negras e negros às universidades públicas.

O ingresso e a permanência de pessoas negras na academia são conquistas recentes, mas de grande impacto político, epistemológico e social. O Movimento Negro, especialmente no contexto das ações afirmativas e cotas raciais, foi responsável por recolocar a discussão sobre a raça no ambiente universitário, como aponta Gomes (2017, p. 70). A presença negra na universidade não representa apenas uma mudança estatística, mas um rearranjo simbólico que desafia a hegemonia do pensamento eurocêntrico. A/O estudante negra/o que ocupa a academia traz consigo sua história, sua ancestralidade e suas experiências sociais, podendo ser parte de uma releitura crítica dos saberes tradicionais e ampliando os horizontes da produção científica.

Gomes (2017, p. 38) destaca que o Movimento Negro “reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado”, ao produzir novos entendimentos sobre o racismo e as relações étnico-raciais. Nesse sentido, a inserção de pesquisadores e pesquisadoras negras no meio acadêmico contribui para a descolonização do conhecimento. A partir de suas vivências e perspectivas, esses intelectuais elaboram novas formas de pensar a educação, a cultura e a política, questionando os paradigmas excludentes que historicamente marginalizaram o saber da população negra.

Contudo, a permanência da população negra na universidade ainda enfrenta barreiras estruturais: o racismo institucional, a desigualdade de acesso, a ausência de representatividade docente e as lacunas curriculares em relação à história e cultura afro-brasileira. Araújo (2013, p. 72) ressalta que “a construção de uma educação multicultural

e antirracista não é papel apenas do Movimento Negro, e sim de todos os envolvidos, direta ou indiretamente, com o processo educacional”. Isso significa que a luta por equidade racial no ensino superior exige comprometimento coletivo, políticas de permanência estudantil e mudanças curriculares que reconheçam a contribuição intelectual e científica da população negra.

De acordo com Gomes (2017, p.117), ao confrontar o ideal de brancura e a lógica da branquitude presentes na organização das relações de poder na sociedade brasileira, o Movimento Negro constrói saberes emancipatórios que questionam as bases do conhecimento hegemônico e sua histórica exclusão da população negra dos espaços acadêmicos e de produção científica. É a partir dessa compreensão que se evidencia a centralidade da inserção sistemática do debate sobre as relações étnico-raciais nos cursos de formação de professoras e professores, reconhecendo tais discussões como condição fundamental para a promoção de uma educação emancipadora. Nesse sentido, compreender a trajetória histórica do Movimento Negro, particularmente no contexto baiano, é indispensável para a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso dos cursos de Pedagogia, uma vez que esse movimento social tem sido o principal agente de pressão, disputa e transformação das políticas educacionais e curriculares.

As conquistas políticas e pedagógicas construídas pelas organizações negras, que vão dos blocos afros às produções acadêmicas contemporâneas, constituem o marco que possibilita e legitima a exigência de que os currículos universitários incorporem as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

### **3. LEIS E POLÍTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

A consolidação das políticas públicas voltadas à educação das relações étnico-raciais no Brasil é fruto de décadas de luta do Movimento Negro, que buscou o reconhecimento da contribuição africana e afro-brasileira na formação da identidade nacional. A escola brasileira, historicamente estruturada sob um modelo eurocêntrico e monocultural, ainda apresenta traços dessa lógica, frequentemente desvalorizando a história e os saberes dos povos africanos e afrodescendentes. Gomes (2017, p. 32) aponta que, após a ditadura militar (1964) e a promulgação da LDB nº 5.692/1971, a questão racial perdeu importância nos princípios da educação.

Essa invisibilidade começou a mudar apenas com a LDB nº 9.394/1996, que reafirmou a educação como direito social e abriu espaço para políticas que valorizam a diversidade e as identidades étnico-raciais (Gomes, 2017, p. 115). Nesse contexto, a Lei nº 10.639/2003

tornou-se o principal marco da educação antirracista no Brasil, promovendo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na rede de ensino. A lei determina que o currículo deve reconhecer “a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil” (Brasil, 2003) e incluir o Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro) no calendário escolar.

A Resolução CNE/CP nº 01/2004 e o Parecer CNE/CP nº 03/2004 regulamenta a lei, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Gomes (2017) destaca que: “essas diretrizes orientam escolas e sistemas de ensino a promover mudanças nos currículos, materiais didáticos, formação de professoras/es e gestão escolar, buscando superar o racismo e valorizar a diversidade étnico-racial” (Gomes, 2017, p. 116-117).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) ampliam o alcance da Lei nº 10.639/2003, afirmando que a abordagem das relações raciais deve ir além da sala de aula, estando presente em todas as ações da escola, do planejamento pedagógico à formação docente. O enfrentamento ao racismo é responsabilidade de toda a instituição e deve constar nos projetos político-pedagógicos, planos de ensino e políticas de gestão escolar.

Outro documento importante apresenta as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (MEC/SECAD, 2006), que indica estratégias para aplicar a lei, como revisar livros didáticos, oferecer formação inicial e continuada às/aos professoras/es e produzir materiais que valorizem a história e cultura negra.

Por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura (CNE/CP nº 01/2006) reforçam que os cursos de formação de professoras/es devem prepará-las/os para atuar criticamente frente às desigualdades raciais e culturais, integrando o debate étnico-racial à prática pedagógica.

Apesar de todos esses apontamentos legais, é necessário refletir se a aplicabilidade da lei está acontecendo dentro dos currículos. Saber da existência dessas leis e não fazer nada para aplicá-las é a mesma coisa que plantar uma semente e nunca lhe regar, o potencial existe, mas nada floresce.

De acordo com Gomes (2005, p. 152), abordar a questão racial no contexto escolar significa alterar os valores, a lógica e a estrutura das escolas, o que ultrapassa a simples inclusão de textos e manuais sobre o tema. Assim, as leis e diretrizes que compõem o arcabouço normativo da educação brasileira propõem uma transformação estrutural do

sistema educacional, ao reconhecer o direito à diferença como dimensão indissociável do direito à educação. Nessa mesma direção, bell hooks (2013) aponta que muitas/os professoras/es evitam discutir temas como raça, classe e gênero por receio de perder o controle da turma, já que tais questões provocam debates e tensionam as estruturas tradicionais da sala de aula. O que reforça mais uma vez a necessidade de inclusão do debate nos cursos de formação de tais profissionais.

#### **4. METODOLOGIA DA PESQUISA**

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, utilizando a análise documental como principal técnica para mapear a presença das temáticas de história e cultura afro-brasileira e africana nos cursos de formação de professoras/es presenciais e a distância das universidades federais da Bahia, sendo elas: a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Para localizar esses cursos, foram realizadas buscas no site do e-MEC (<https://emec.mec.gov.br/emec/nova>), que disponibiliza informações detalhadas sobre os cursos de graduação no Brasil; após essa etapa, partiu-se para a localização dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) nas plataformas oficiais das universidades. Quando os documentos não estavam acessíveis nos sites institucionais, buscou-se em fontes complementares, como mecanismos de busca (Google) e plataformas acadêmicas das universidades.

A análise documental seguiu uma sistematização por categorias pré-estabelecidas, desenvolvidas a partir dos objetivos da pesquisa, visando identificar a presença das Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 nos componentes curriculares. Para essa análise, foram considerados os seguintes termos para a busca: Lei nº 10.639/2003; Lei nº 11.654/2008; étnico/relações étnico-raciais e educação antirracista.

Após essa etapa, foi feita a identificação das menções às categorias nos diferentes trechos dos PPCs, considerando especialmente justificativa, base legal e disciplinas. Foi possível observar que a maior incidência das categorias ocorria nas disciplinas, o que motivou a construção de um banco de dados específico com as disciplinas dos cursos de Pedagogia analisados. Para cada disciplina, foram registrados: natureza (obrigatória ou eletiva), carga horária, ementa e bibliografia (básica ou complementar).

No tratamento e interpretação dos dados, adotou-se algumas ferramentas da técnica de Análise de Conteúdo conforme Bardin (1977), que a define como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 1977, p. 15). Seguindo a proposta da autora, o processo analítico foi estruturado em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação.

O estudo seguiu princípios éticos aplicáveis à pesquisa acadêmica, trabalhando com dados que são acessíveis e de domínio público.

## 5. O QUE DIZEM OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS?

Para o presente estudo, foram selecionadas as cinco universidades federais situadas no estado da Bahia já mencionadas. Entre essas instituições, UFBA, UFRB e UNILAB oferecem o curso de Licenciatura em Pedagogia, sendo, portanto, o foco da análise.

**Quadro 1 - Localização e estrutura geral dos cursos**

Universidade	Localização do Curso	Modalidade	Carga Horária Total
UFBA	Salvador	Presencial e EaD	3.313h
UFRB	Amargosa / Cruz das Almas	Presencial	3.413 h / 3456h
UNILAB	São Francisco do Conde	Presencial	3.200 h

Fonte: Dados obtidos pela autora, 2025.

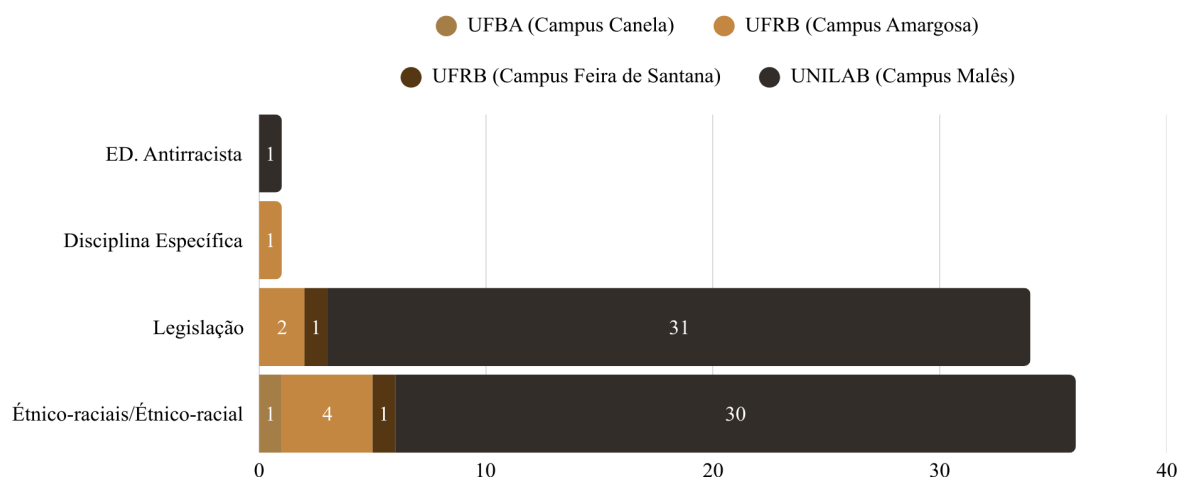
A UFBA, localizada em Salvador, com campus também em Vitória da Conquista e Camaçari, oferta o curso de Pedagogia tanto na modalidade presencial quanto a distância. A UFRB, com sede em Cruz das Almas e presença em outras seis cidades do interior baiano, mantém o curso de Pedagogia em modalidades diurna, noturna e com ênfase em Educação do Campo, que também fará parte da análise, apresentando menções diretas à legislação nas disciplinas obrigatórias relacionadas às relações étnico-raciais. Já a UNILAB, com campus localizado em São Francisco do Conde, na Região Metropolitana de Salvador, na modalidade presencial, integra a dimensão afro-brasileira de forma estruturante no curso de Pedagogia, destacando-se o enfoque em epistemologias africanas, antirracistas e decoloniais.

Por outro lado, a UFOB, sediada na região Oeste da Bahia, e a UFSB, com campus no Sul do estado, não oferecem o curso de Pedagogia, mas mantêm formações voltadas para a formação docente em grandes áreas do conhecimento.



Como mencionado anteriormente, a pesquisa considerou três dimensões para análise dos PPCs: legislação, justificativa e disciplinas, visto que a presença das categorias é mais forte nessas partes dos documentos. Assim, foi elaborado o seguinte quadro:

**Quadro 2 - Menção aos termos nos PPCs de Pedagogia**



Fonte: Dados obtidos pela autora, 2025.

A única menção à temática das relações étnico-raciais no PPC de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia (2012), localizada na seção de *Competências e Habilidades*, permite observar o modo como o curso reconhece, mas não necessariamente incorpora, o debate sobre raça e racismo em sua proposta formativa. O documento explicita a competência de:

[...] 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 (UFBA, 2012, p. 15).

Apesar disso, a ausência de disciplinas que integram a legislação e as categorias de busca, tem um caráter declarativo e simbólico, não ficando evidente se há um objetivo mais formativo e intencionalmente comprometido com uma educação antirracista. É importante levar em consideração o ano do documento analisado, posto que após 13 anos de vigência demanda atualizações e maior diálogo com as mudanças presentes no processo de formação docente. Um documento que tem por finalidade nortear os objetivos de trabalho e aprendizagem, e também refletir a identidade do curso, precisa pensar nas transformações, demandas e saberes que emergem do território onde a universidade está localizada. As

realidades locais não são estáticas, elas se reconfiguram e permanecem em movimento, assim, o PPC deve estar em consonância com essas transformações.

No curso de Pedagogia com Ênfase em Educação no Campo<sup>5</sup> da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2014), pode-se observar uma situação semelhante, onde a temática se restringe ao campo normativo, mencionando as Diretrizes Curriculares da Educação das Relações Étnico-Raciais, mas não demonstra, de forma explícita, como esses princípios são incorporados na formação docente.

No documento do curso de Pedagogia da UFRB (2019), a presença da temática das relações étnico-raciais se mostra de forma mais estruturada e distribuída em diferentes partes do documento. A legislação aparece de forma explícita na *Base Legal*, onde são mencionadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, conforme a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008.

A disciplina *Sociologia da Educação*, em sua ementa, articula as “políticas públicas de educação; Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08; diversidades e escola, com ênfase no conhecimento oferecido pela análise sociológica à Educação” (UFRB, 2019, p. 60). Além disso, o curso conta com a disciplina obrigatória *Educação e Relações Étnico-Raciais*, com carga horária de 68 horas, demonstrando que o curso busca a presença de um espaço para o debate sobre a história, a cultura e as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros. Abordarei essas disciplinas com mais detalhes posteriormente.

O documento da UNILAB (2019) apresenta um quadro mais robusto. Nesse documento, a presença das relações étnico-raciais faz parte da identidade institucional e curricular. As referências à legislação e ao termo “étnico-racial” aparecem em praticamente todas as seções do texto, desde a apresentação do curso aos princípios curriculares e às disciplinas específicas. Apesar de o curso não possuir uma disciplina intitulada especificamente “Educação e Relações Étnico-Raciais”, a diversidade de componentes como *Lugares de Memória e Práticas Pedagógicas Afro-brasileira e Indígena*, *Psicologia Africana na Perspectiva da Educação* e *Pretagogia* demonstra um compromisso epistemológico com a valorização de saberes africanos e afro-diaspóricos, não deixando espaço para um currículo eurocêntrico.

---

<sup>5</sup> O curso fica localizado no município Feira de Santana, seguindo uma demanda dos movimentos sociais e sindicais do campo, e de acordo com seu PPC, tem como público alvo trabalhadores e professores em exercício na rede pública da Educação Básica e que residam e/ou trabalhem em escolas do campo (áreas de assentamento, acampamentos e de comunidades tradicionais).

Um ponto de destaque é a reflexão apresentada no PPC sobre a dimensão ampliada da Lei nº 10.639, que vai além do combate ao racismo mas “recomenda, de modo implícito, a quebra dos paradigmas do universal, da cristalização e sinônimo do homem e dos valores Ocidentais brancos” (UNILAB, 2019, p.27). Esse trecho expressa uma compreensão não apenas legal, mas filosófica e política da lei, que está integrada ao projeto de descolonização do currículo e da formação docente.

Vale ressaltar que a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira tem como objetivo a internacionalização da educação superior e a cooperação solidária entre povos, valorizando a diversidade cultural e a integração entre seus estudantes, que vêm, principalmente, do Nordeste brasileiro e de países africanos. Conforme aponta Gomes (2017, p. 79), “as negras e os negros em movimento transformam aquilo que é produzido como não existência em presença, na sua ação política”. No campo educacional, essa presença se materializa, entre outros aspectos, na construção de currículos que reconheçam os sujeitos que compõem a universidade como produtores de conhecimento. Pensar no perfil de suas e seus estudantes na construção do currículo é fundamental, pois possibilita que conteúdos, metodologias e práticas pedagógicas dialoguem com suas trajetórias, culturas e necessidades reais.

No caso da UNILAB, essa atenção assume centralidade, uma vez que a diversidade de origem, língua, história e experiências de suas e seus estudantes exige um currículo comprometido com a interculturalidade e com a valorização de saberes historicamente silenciados. Com os componentes curriculares que foram localizados e que apresentam as características da temática buscou-se elaborar um panorama contemplando a natureza delas, a carga horária e suas ementas, organizando os dados por Universidade.

Pensando nisso, a análise das disciplinas torna-se fundamental para compreender em que medida a formação docente incorpora a temática. O quadro a seguir apresenta os aspectos referentes às disciplinas localizadas do curso de Pedagogia da UFRB que contemplam as linhas de pesquisa estabelecidas.

**Quadro 3 - Aspectos referentes às disciplinas do curso de Pedagogia da UFRB**

UF	Disciplina	Natureza e CH	Ementa
UFRB	Educação e Relações Étnico-Raciais	Obrigatória - 68h	Estudo das relações étnico-raciais no Brasil e dos seus aspectos sócio-históricos, levando em conta a escravidão negra, as lutas e resistências orquestradas pelos/as negros/as escravizados/as. Análise das desigualdades raciais na sociedade brasileira e das ações implementadas pelo Movimento Social Negro

			contemporâneo, para a igualdade de direitos no campo educacional. Busca de compreensão dos espaços educativos e da (re)produção das desigualdades étnico-raciais, através dos currículos, dos livros didáticos, das formas de sociabilidades, dos materiais pedagógicos e das práticas educativas de professores/as. Reflexão sobre a formação do professor em uma perspectiva pluricultural e sobre a construção de uma educação antirracista e anti-discriminatória. Análise da Lei 10639/03 e da Lei 11645/08, de suas orientações e de suas proposições para a Educação Básica.
UFRB	Sociologia da Educação	Obrigatória - 68h	Análise das abordagens sociológicas clássicas e contemporâneas sobre a educação e a escola. Estudo do processo educacional brasileiro; Estado, Ideologia e Educação; políticas públicas de educação; Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08; diversidades e escola, com ênfase no conhecimento oferecido pela análise sociológica à Educação e ao papel dos agentes mediadores na consolidação cotidiana da escola.

Fonte: Dados obtidos pela autora, 2025.

Na UFRB, a disciplina *Educação e Relações Étnico-Raciais* (68h) propõe o estudo das relações étnico-raciais no Brasil a partir de uma visão histórica e social. A ementa aborda temas como “a escravidão negra, as lutas e resistências orquestradas pelos/as negros/as escravizados/as” e incentiva “a reflexão sobre a formação do professor em uma perspectiva pluricultural e sobre a construção de uma educação antirracista e anti-discriminatória” (UFRB, 2019, p. 85). Essa formulação pode demonstrar uma preocupação com a formação de docentes comprometidas/os com o enfrentamento das desigualdades raciais e com a valorização da diversidade cultural. A presença explícita das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 reforça o reconhecimento da importância de preparar professoras e professores conscientes de seu papel social na desconstrução do racismo estrutural.

Gomes (2017) aponta que os coletivos de estudantes negros têm sido fundamentais para retomar, valorizar e legitimar a produção intelectual de autoras e autores negros brasileiros e estrangeiros que refletem sobre racismo, feminismo negro, relações raciais e educação, cujas obras, por muito tempo, permaneceram à margem dos currículos das licenciaturas e bacharelados (Gomes, 2017, p.76). Esse movimento não apenas amplia o repertório teórico disponível na universidade, mas também questiona os critérios historicamente utilizados para definir quais conhecimentos são considerados válidos e dignos de circulação no espaço acadêmico.

É nesse contexto que a presença de obras de referência, como *Superando o Racismo na Escola*, de Kabengele Munanga (2005), e *Uma história do negro no Brasil*, de Wlamyra R. de Albuquerque e Walter Fraga Filho (2006), oferecem bases teóricas e históricas para

compreender o racismo na educação e a relevância da representatividade negra na produção de conhecimento. A presença dessas obras em diferentes disciplinas e instituições analisadas não é casual: ela revela a consolidação de determinados autores como referências centrais na abordagem do tema. Ao mesmo tempo, evidencia que a escolha bibliográfica não é neutra, carregando posicionamentos epistemológicos, uma vez que define quais vozes são legitimadas como produtoras de conhecimento sobre raça, racismo e educação.

Além disso, a disciplina *Sociologia da Educação* (UFRB, 2019) também cita as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, tratando das “diversidades e escola, com ênfase no conhecimento oferecido pela análise sociológica à Educação” (UFRB, 2019, p. 60). No entanto, por se tratar de uma disciplina de caráter mais sociológico, a bibliografia é composta majoritariamente por autores clássicos da sociologia europeia, como Bourdieu, Durkheim e Weber, potencializando certa centralidade eurocêntrica nas referências teóricas.

O curso de Pedagogia da UNILAB, por sua vez, apresenta uma proposta curricular mais integrada e ampla no que diz respeito às relações étnico-raciais. O tema aparece em diversas disciplinas e não apenas como cumprimento legal, como pode-se observar no quadro a seguir:

**Quadro 4 - Aspectos referentes às disciplinas do curso de Pedagogia da UNILAB**

UF	Disciplina	Natureza e CH	Ementa
UNILAB	História da Educação nos Países da Integração	Obrigatória - 60h	A história da educação nos países da integração. Os processos educativos seculares na África, na CPLP e na Diáspora. A história da educação no contexto colonial e pós-colonial. A História e a História da Educação no concerto da CPLP: pan-africanismo, negritude, quilombismo, poder negro, TEN, Frente Negra, Lei 10.639 e a História encruzilhada da África e da Diáspora.
UNILAB	Lugares de Memória e Práticas Pedagógicas Afro-brasileira e Indígena	Obrigatória - 60h	Relações entre educação, racismo e cultura afro-brasileira e indígena. Racismo como elemento estruturador das relações sociais e étnico-raciais no Brasil. Protagonismo africano e indígena na cultura brasileira. Estratégias de resistência dos povos negro e indígena, no Brasil. Patrimônio cultural, com lugares de memória e vivência da cosmovisão negra e indígena. Práticas pedagógicas e processos de ensino-aprendizagem empreendidos pelas populações negra e indígena no Brasil.
UNILAB	Ensino de História nos Países da Integração	Obrigatória - 60h	Por uma historiografia da África e da Diáspora dos países da integração. A história comum e a dialética da unidade na diversidade dos países de língua oficial portuguesa. A África, Angola, Moçambique, Guiné Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e a Diáspora. O Brasil como sua contraparte e/ou Região da África. Laboratórios de práticas pedagógicas de ensino da história dos países da integração UNILAB.

UNILAB	Pretagogia	Optativa - 60h	Crítica ao euro e brancocentrismo epistêmico na pedagogia: necessidade de referenciais teórico-metodológicos afrocentrados. Afrocentrismo e Afroperspectivismo. Experiências pedagógicas e de pesquisa que levaram ao surgimento da pretagogia. Influência da lei 10639/2003 e das necessidades decorrentes de sua implementação. A busca de um referencial transversal à educação e à pesquisa. Proximidade da educação popular. Algumas abordagens afins: sociopoética, teatro de Boal, pesquisa ação existencial. Pressupostos da pretagogia. Operacionalização da pretagogia na educação formal e na pesquisa. Laboratório de ensaio de pesquisa-intervenção com alunas e alunos para abordagem na monografia do curso.
UNILAB	Sociedades, Diferenças e Direitos Humanos nos Espaços Lusófonos	Obrigatória - 60h	Temporalidades do processo colonial nos países de língua portuguesa (práticas, trocas e conflitos culturais – ocupações e resistências). Movimento Pan-africanista, Negritude; Relações étnico-raciais e racismo; Movimento Negro e Indígena no Brasil e as políticas de ação afirmativa. Gênero, sexualidade. Movimentos Feministas e LGBTT. Tolerância religiosa. Direitos Humanos. Diferenças e Desigualdades. Cultura afro-brasileira.
UNILAB	Processos Educativos e Construção de Identidades: raça/etnia, classe, gênero e sexualidade	Obrigatória - 60h	Representações e práticas educacionais: raça/etnia, classe, gênero e sexualidade, construídas, mobilizadas, afirmadas e negadas de forma interseccional nas relações e nos processos educativos. Discursos sobre raça/etnia, gênero e sexualidade na família, na mídia, na escola e nas políticas educacionais. Políticas afirmativas e valorização da diferença nos espaços educativos. Gênero, raça/etnia na formação e no trabalho docente.
UNILAB	Lugares de Memória e Práticas Pedagógicas Afro-brasileira e Indígena	Obrigatória - 60h	Relações entre educação, racismo e cultura afro-brasileira e indígena. Racismo como elemento estruturador das relações sociais e étnico-raciais no Brasil. Protagonismo africano e indígena na cultura brasileira. Estratégias de resistência dos povos negro e indígena, no Brasil. Patrimônio cultural, com lugares de memória e vivência da cosmovisão negra e indígena. Práticas pedagógicas e processos de ensino-aprendizagem empreendidos pelas populações negra e indígena no Brasil.
UNILAB	Metodologia de Pesquisa em Educação nos Países da Integração	Obrigatória - 60h	Abordagens teóricas e enfoques metodológicos da pesquisa educacional. Questões metodológicas e epistemológicas na pesquisa sobre relações étnico-raciais, relações África – Diáspora e relações de gênero. Elaboração de conceitos, teorias e dispositivos de pesquisa compatíveis com as especificidades culturais dos países da integração. Importância das implicações do/a educador/a pesquisador/a na perspectiva da “porteira para dentro”: memorial do/a pesquisador/a e outros dispositivos como ferramentas de análise das implicações. Estudo e pesquisa da África e da Diáspora associando os níveis experimentais da prática pedagógica, com o território teórico da pesquisa acadêmica: exemplos da sociopoética, pesquisa-ação e abordagens da afrocentradas.

Fonte: Dados obtidos pela autora, 2025.

É possível observar que o currículo é estruturado a partir de uma perspectiva afrocentrada e intercultural, que valoriza os saberes e práticas dos povos africanos, afro-diaspóricos e indígenas como parte essencial da formação docente. Disciplinas como *História da Educação nos Países da Integração* e *Ensino de História nos Países da Integração* abordam diretamente o pan-africanismo, o quilombismo e a diáspora, ampliando a compreensão da educação para além das fronteiras nacionais e coloniais.

A ementa de *História da Educação nos Países da Integração* analisa “os processos educativos seculares na África, na CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa) e na Diáspora” e a “história da educação no contexto colonial e pós-colonial”, incluindo também a Lei nº 10.639/03 (UNILAB, 2019, p. 87). Essa abordagem rompe com a lógica eurocêntrica tradicional, permitindo reconhecer os laços históricos e culturais entre o Brasil e os países africanos de língua portuguesa. Autores como Cheikh Anta Diop (2013) e Nilma Lino Gomes (2017) aparecem como referências importantes, reafirmando o compromisso da instituição com a valorização dos saberes africanos e afro-brasileiros.

Outros componentes, como *Processos Educativos e Construção de Identidades: raça/etnia, classe, gênero e sexualidade* e *Sociedades, Diferenças e Direitos Humanos nos Espaços Lusófonos*, ampliam essa perspectiva, articulando diferentes dimensões das identidades sociais. Obras como *Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas* (Abramowicz; Gomes, 2010) e *Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil* (Carneiro, 2011) aparecem como referências recorrentes e indicam a preocupação em compreender as múltiplas formas de opressão presentes na escola e na sociedade. A visualização dessas recorrências permite identificar um esforço institucional em construir um currículo que dialogue com as complexidades da realidade social e com as lutas históricas dos grupos subalternizados.

Por fim, a disciplina optativa *Pretagogia* sintetiza o sentido político e epistemológico da proposta curricular da UNILAB, mesmo que por uma disciplina não obrigatória. Ela propõe uma “crítica ao euro e brancocentrismo epistêmico na pedagogia” e destaca a importância de “referenciais teórico-metodológicos afrocentrados” (UNILAB, 2019, p. 110). A bibliografia conta com Sandra Petit (2015), onde suas obras aparecem de forma associadas à implementação da Lei nº 10.639/03 e à valorização de epistemologias afro-centradas, especialmente por meio do conceito de Pretagogia, o qual nomeia a disciplina, reforçando, assim, a busca por uma pedagogia decolonial, que reconhece o corpo, a ancestralidade e a oralidade como dimensões legítimas do processo educativo.

Pinheiro (2023) destaca que “enegrecer os espaços acadêmicos é uma importante estratégia antirracista” (Pinheiro, 2023, p. 83). Para a autora, a presença de referências teóricas produzidas por intelectuais negros e negras, possibilita identificar em que medida os cursos de formação docente incorporam, valorizam ou, ao contrário, silenciam perspectivas negras em seus currículos. Esse movimento não se restringe à ampliação de conteúdos, mas envolve uma revisão das bases epistemológicas que sustentam a educação brasileira.

A autora afirma que a reconstrução da humanidade historicamente negada aos sujeitos negros passa pelo reconhecimento do intelecto e da produção de conhecimento: “Se fomos destituídos de humanidade pelo atributo da razão, é pelo intelecto que reconquistamos nossa dimensão humana” (Pinheiro, 2023, p. 82). Assim, a educação antirracista implica a construção de um currículo decolonial, partindo da sua base, de suas referências.

Com o objetivo de identificar os referenciais teóricos mais recorrentes nas bibliografias das disciplinas analisadas, foi elaborado o quadro a seguir, que reúne os autores e obras que aparecem mais de uma vez ao longo das bibliografias das disciplinas analisadas. A seleção tem como foco aqueles referenciais que acabam ocupando um lugar mais constante nas discussões.

**Quadro 5 - Recorrência de autores/obras nas disciplinas (com quantificação)**

<b>Autor(a)</b>	<b>Texto(s) Citado(s)</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Nº de Ocorrências</b>
Henrique Cunha Jr.	Movimentos Negros na Escola, na Universidade e no pensamento brasileiro (1996); Caderno de Textos dos Artefatos da Cultura Negra no Ceará- Formação de Professores, 10 anos da lei 10.639/2003 (2013); Afrodescendência e espaço urbano (2007).	Ensino de História; Metodologia de Pesquisa; Pretagogia	3
Kabengele Munanga	Superando o Racismo na Escola (2005); Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil (2004).	Educação e Relações Étnico-Raciais; Sociologia da Educação	3
Nilma Lino Gomes	O Movimento Negro Educador (2017); Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas (2010).	História da Educação nos Países da Integração; Processos Educativos e Construção de Identidades	2
Sandra Petit	Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral – contribuições	Pretagogia	2



	do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03 (2015); Memórias de Baobá (2012).		
Anete Abramowicz	Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas (2012).	Lugares de Memória e Práticas Pedagógicas Afro-brasileira e Indígena; Lugares de Memória e Práticas Pedagógicas Afro-brasileira e Indígena	2

Fonte: Dados obtidos pela autora, 2025.

Ao analisar esses dados, conclui-se que a recorrência de determinados autores e obras nas bibliografias das disciplinas analisadas não é aleatória. Pelo contrário, ela revela a existência de um conjunto de referências que vem sendo acionado de forma constante para sustentar as discussões sobre relações étnico-raciais, educação antirracista e formação docente. É possível compreender não apenas quais autoras e autores são mobilizados, mas também quais concepções de formação docente e de educação são privilegiadas na organização curricular. A presença de intelectuais negros, como Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes e Henrique Cunha Jr. indica avanços importantes no reconhecimento da produção intelectual negra e na incorporação de referenciais voltados à educação das relações étnico-raciais na formação docente.

Avançar na consolidação de uma formação docente efetivamente comprometida com a perspectiva antirracista exige não apenas ampliar a presença de intelectuais negros nas bibliografias, mas deslocar o eixo epistemológico que estrutura o currículo, reconhecendo que a disputa por quais autores são lidos, citados e legitimados é parte constitutiva da luta por uma educação comprometida com a justiça racial e com a transformação social. Conforme Pinheiro (2023), essa discussão não deve se restringir a uma imposição normativa, mas deve estar presente nos currículos por compromisso histórico e ético com a superação das desigualdades raciais. Ainda assim, a autora reconhece o papel fundamental da legislação como instrumento de garantia desse processo, ao afirmar que “onde a consciência não chega, a obrigatoriedade legal age” (Pinheiro, 2023, p. 58).

É importante reconhecer que nem todos os PPCs das universidades que foram selecionadas para a análise puderam ser localizados, evidenciando que a própria disponibilidade desses documentos é parte da dinâmica institucional: o que é publicado, o que é atualizado, o que se mantém acessível. Além disso, os diferentes anos de publicação dos PPCs localizados mostram que pensar currículo é pensar tempo, contexto e movimento.

Documentos mais antigos, como o da UFBA (2012) e UFRB (2014) apresentam uma abordagem pontual da temática, indicando que, embora a legislação estivesse posta de alguma forma, ainda há um distanciamento significativo entre o reconhecimento da temática e sua incorporação no currículo do curso. Documentos que estão desatualizados podem correr o risco de formar novas gerações de docentes a partir de referenciais que já não dialogam com as demandas sociais, políticas e culturais que emergem dos territórios em que essas universidades estão inseridas.

Essa constatação pode ser compreendida à luz da reflexão de Gomes (2012), ao afirmar que teoria educacional e prática pedagógica se constituem em uma relação dialógica, na qual os desafios concretos da prática tensionam a teoria e exigem a revisão de conceitos, categorias e interpretações sobre o fenômeno educativo. Quando os currículos permanecem ancorados em documentos que não acompanham as transformações sociais, culturais e políticas, evidencia-se uma ruptura nesse diálogo, fazendo com que o currículo deixe de responder às indagações produzidas pela realidade educacional contemporânea.

Além disso, ao destacar os dilemas enfrentados por formuladores de políticas, gestores e cursos de formação docente, Gomes (2012, p.99) oferece elementos para compreender as concepções em disputa presentes nos PPCs analisados. A incorporação limitada das relações étnico-raciais revela, muitas vezes, uma concepção de currículo ainda marcada por uma lógica conteudista e declaratória, distante da compreensão do currículo como parte do processo de formação humana.

Assim, a forma como cada instituição tem incorporado, ou não, as relações étnico-raciais em seus PPCs revela concepções em disputa e aponta para uma urgência em revisitar esses documentos de maneira crítica, reconhecendo que uma formação docente comprometida com a justiça racial exige não apenas cumprir a legislação, mas reconfigurar os sentidos do ensinar e do aprender.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das universidades federais situadas no estado da Bahia evidenciou diferentes formas de incorporação das relações étnico-raciais na formação docente, revelando concepções curriculares em disputa e distintos níveis de inserção de uma perspectiva antirracista nos currículos. De modo geral, os resultados indicam que a presença da temática não se dá de forma homogênea entre as instituições analisadas. Nos PPCs mais antigos, como os da UFBA (2012) e do curso de Pedagogia com Ênfase em Educação do Campo da UFRB (2014),

observa-se uma abordagem pontual, normativa e declaratória, marcada pelo reconhecimento formal da legislação, mas com baixa incidência na organização curricular, nas disciplinas e nas escolhas epistemológicas. Nesses casos, a ausência de componentes curriculares específicos e de articulação entre legislação, ementas e bibliografias aponta para um distanciamento entre o discurso institucional e a efetiva incorporação das relações étnico-raciais como eixo formativo.

Por outro lado, o PPC da UFRB (2019) apresenta avanços significativos, ao incluir de forma explícita as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, bem como ao instituir a disciplina obrigatória Educação e Relações Étnico-Raciais, com carga horária específica e ementa voltada à compreensão histórica, social e pedagógica das desigualdades raciais. Ainda assim, a análise das bibliografias revela uma convivência tensionada entre referenciais antirracistas e a centralidade de autores clássicos da sociologia europeia, especialmente em disciplinas mais gerais, o que evidencia limites na reconfiguração epistemológica do currículo.

A UNILAB, por sua vez, destaca-se por apresentar uma proposta curricular mais integrada, estruturante e coerente com os princípios da educação das relações étnico-raciais. Nesse caso, a temática atravessa diferentes seções do PPC e se materializa em componentes curriculares que valorizam epistemologias africanas, afro-diaspóricas e indígenas, rompendo de maneira mais explícita com a lógica eurocêntrica tradicional. A recorrência de autoras e autores negros, bem como de obras centrais no campo da educação antirracista, aponta um compromisso institucional que vai além do cumprimento legal, assumindo uma dimensão política, epistemológica e formativa.

A análise das recorrências bibliográficas mostrou-se um elemento fundamental para compreender os sentidos atribuídos ao currículo, uma vez que as escolhas de autoras, autores e obras expressam projetos de formação e de sociedade. No entanto, os dados também revelam que a simples inclusão desses referenciais não garante, por si só, a superação de matrizes eurocentradas, sendo necessário deslocar o eixo epistemológico que sustenta a formação docente.

Além disso, os resultados reforçam que pensar o currículo implica considerá-lo como um processo histórico, situado e em constante movimento. PPCs desatualizados tendem a não dialogar com as transformações sociais, culturais e políticas dos territórios em que as universidades estão inseridas, comprometendo a formação de professoras e professores capazes de enfrentar o racismo estrutural de forma crítica e contextualizada. Assim, uma formação docente comprometida com a justiça racial exige mais do que o cumprimento

formal da legislação: requer a revisão crítica dos currículos, a valorização de saberes historicamente silenciados e a compreensão do ensino como prática social e política.

Refletir sobre o currículo a partir das relações étnico-raciais implica também repensar a estrutura do ensino, não se trata apenas de incluir novos conteúdos ou autores, mas de mexer nas bases do que a universidade entende por conhecimento. A análise dos PPCs permitiu observar diferentes formas de incorporação das relações étnico-raciais e da aplicação da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08. Em linhas gerais, fica evidente que, embora a legislação tenha se tornado um marco no reconhecimento da diversidade e na luta contra o racismo no campo educacional, sua implementação nos cursos de formação docente ainda ocorre a passos lentos.

A presença de uma disciplina como “Educação e Relações Étnico-Raciais” de forma obrigatória representa um passo político importante, pois torna o debate sobre o racismo presente na formação. Demanda que a futura professora e o futuro professor olhem para a história de forma crítica e reconheçam que a escola brasileira é cúmplice na reprodução das desigualdades raciais. Mas é preciso ir além da obrigatoriedade: o antirracismo precisa se tornar parte integrante do currículo.

É necessário que a discussão atravessasse toda a formação docente no ensino superior, e não se limite ao escopo restrito de uma única disciplina. Quando o debate fica confinado a um componente curricular isolado, corre o risco de tratá-lo como um conteúdo periférico ou complementar, e não como uma dimensão estrutural da educação. Garantir a transversalidade significa reconhecer que o enfrentamento ao racismo, a valorização das identidades negras e a construção de práticas pedagógicas antirracistas devem orientar o conjunto das experiências formativas: desde as bases teóricas e metodológicas dos cursos até os estágios, pesquisas, projetos de extensão e escolhas curriculares.

As universidades baianas, ao formarem professoras e professores, estão formando sujeitos que vão atuar em escolas onde a maioria da população é negra e, ainda assim, muitas vezes, pouco representada nas histórias. Pensar uma pedagogia antirracista é resgatar o direito de existir e de saber a partir de si. É fazer da educação um gesto de reapropriação da própria história. Nesse processo, há um potencial simbólico e transformador na presença de estudantes negras e negros em curso de formação docente. Estar na universidade, pesquisando e escrevendo sobre relações étnico-raciais, questionando os currículos, é também um ato político.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de.; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida. **A atuação das organizações negras baianas no campo da educação no período de 1970 a 1990**. 2013. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/items/168b1f8d-bfeb-4ee6-9ea4-32e5ff7bf4a3>. Acesso em: 15 de junho de 2025.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECADI, 2005.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006.

\_\_\_\_\_. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/SECADI, 2006.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (orgs.). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo, SP. 2023. Disponível em: <https://alana.org.br/lei-10639-ensino/>. Acesso em: 27 de junho de 2025

CARDOSO, Nádia. **Instituto Steve Biko – Juventude Negra Mobilizando-se por Políticas de Afirmação dos Negros no Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2005.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a

\_\_\_\_\_. **O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**. V. 12, n. 1, p. 98-109, jan/abr, 2012.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IBGE. **Censo demográfico 2022: identificação étnico-racial da população, por sexo e idade**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3105/cd\\_2022\\_etnico\\_racial.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3105/cd_2022_etnico_racial.pdf). Acesso em: 27 de junho de 2025.

MUNANGA, Kabengele. (Org.) **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PETIT, Sandra & RODRIGUES, Eleomar dos Santos. Filosofar(-se) junto com o baobá: Um encontro festivo com Sobonfu Somé, Mia Couto e Eduardo Oliveira. In: PETIT, S. H.; SILVA, G.C. **Memórias de Baobá**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

PETIT, Sandra H. **Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afro ancestral e tradição oral – contribuições do legado aficano para a implementação da Lei nº 10.639/03**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. 160p.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Penso Editora, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Salvador, 2012. Disponível em: [https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/curriculo\\_do\\_curso\\_de\\_licenciatura\\_em\\_pedagogia.pdf](https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/curriculo_do_curso_de_licenciatura_em_pedagogia.pdf). Acesso em: 15 de março de 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Amargosa, 2019. Disponível em: [https://www2.ufrb.edu.br/pedagogia/images/arquivos\\_do\\_site/documentos/ppc/PPC\\_PEDAGOGIA\\_2019\\_FINAL.pdf](https://www2.ufrb.edu.br/pedagogia/images/arquivos_do_site/documentos/ppc/PPC_PEDAGOGIA_2019_FINAL.pdf). Acesso em: 20 de março de 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação no Campo**. Feira de Santana, 2014. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/cetens/documentos/category/23-licenciatura-em-pedagogia>. Acesso em: 16 de maio de 2025.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Pedagogia**. São Francisco do Conde, 2019. Disponível em:

<https://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/11/PPC-Pedagogia-Alterac%C3%A3o-19.pdf>. Acesso em: 10 de setembro de 2025.