

## O (não) lugar da educação para as relações étnico-raciais nos PPCs dos cursos de Pedagogia das IFEs de Goiás

Ludmila Jardim da Conceição<sup>1</sup>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-2127-0716>

Maria Zenaide Alves<sup>2</sup>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3830-3819>

Eliete Maria Bueno da Cunha<sup>3</sup>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-3669-9534>

### Resumo

O presente artigo toma como temática as relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia das Instituições Federais de Ensino Superior do estado de Goiás (UFG, UFJ, UFCAT, IFG e IF goiano), para analisar, em seus Projetos Político Pedagógicos (PPC's), qual o lugar (ou não) da temática, como forma de cumprir a Lei 11645/2008 e as determinações da Resolução CNE/CP n.01/2004 e da Resolução n. 02/2015. A metodologia utilizada foi a análise documental, realizada nos PPC's dos Cursos de Pedagogia, acessados online na página de cada Universidade. A leitura dos documentos possibilitou constatar que, mesmo quando há a previsão da discussão sobre a temática, estabelecidas em componentes dos PPC's, nem sempre a discussão é privilegiada com bibliografia ou compõe o quadro de disciplinas obrigatórias que trata sobre a temática diretamente. No geral, é no quadro de optativas que encontramos algumas poucas disciplinas que abordam de forma mais específica a questão das relações étnico-raciais, o que evidencia uma lacuna no que tange a formação de professoras e professores do ensino básico.

**Palavras-chave:** educação, relações étnico-raciais, pedagogia.

### Abstract

This article takes as theme the ethnic-racial relations in Pedagogy courses at Federal Higher Education Institutions in the state of Goiás (UFG, UFJ, UFCAT, IFG and IF Goiás), to analyze, in their Political Pedagogical Projects (PPC's) what is the place (or not) of the theme, as a way of complying with Law 11645/2008, the determinations of Resolution CNE/CP n.01/2004 and Resolution n. 02/2015. The methodology used was document analysis, carried out in the PPC's of the Pedagogy Courses, accessed online on each University's website. Reading the documents made it possible to verify that even when there is a provision for discussion on the topic, established in components of the PPC's, the discussion is not always privileged with bibliography or makes up the framework of mandatory subjects that deal with the topic directly. In general, it is in the table of optionals we find a few subjects that address the issue of ethnic-racial relations in a more specific way, which highlights a gap regarding the training of teachers in basic education.

**Keywords:** education, ethnic-racial relations, pedagogy.

Citação: CONCEIÇÃO, Ludmila Jardim da *et al.* O (não) lugar da educação para as relações étnico-raciais nos PPCs dos cursos de Pedagogia das IFEs de Goiás. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 9, e20249583, 2024. DOI <https://doi.org/10.13037/reae.vol9.e20249583>

<sup>1</sup> Cientista Social, mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão - UFCAT. Goiás - Brasil. [ludmilajardim@ufcat.edu.br](mailto:ludmilajardim@ufcat.edu.br). Bolsista Capes

<sup>2</sup> Pedagoga. Professora no Programa da Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão -. Goiás – Brasil. [zenpiaui@ufcat.edu.br](mailto:zenpiaui@ufcat.edu.br).

<sup>3</sup> Pedagoga mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão - UFCAT,., Goiás - Brasil. [elietembueno@gmail.com](mailto:elietembueno@gmail.com).



## 1 Introdução

Os anos finais do século foram palco de transformações políticas nas sociedades capitalistas ao redor do mundo, com o advento do neoliberalismo. No Brasil, esse fenômeno se torna mais concreto, sobretudo, a partir da década de 1990, quando o país assume tal orientação econômica, com impacto não somente no setor econômico, sendo perceptível, por exemplo, nas políticas educacionais. Acontece que este é, também, um período de mudanças sociais, sobretudo porque é o início da redemocratização no Brasil, depois de duas décadas de uma ditadura militar que afetou negativamente a sociedade brasileira em todos os setores.

Tais mudanças sociais se anunciavam, para a sociedade brasileira, com a promulgação da Constituição Federal, em 1988 e para os aspectos educacionais com aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que trata, em seu artigo 26, § 4º, reconhece a importância “das contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” para a constituição da sociedade brasileira. Ou seja, a LDB reverbera uma discussão que tem origem na década anterior, com a promulgação da Constituição Federal, que representa um marco para a construção de uma sociedade mais inclusiva, uma vez que reflete os tensionamentos políticos entre grupos que disputavam o poder, contexto em que os movimentos sociais negros e indígenas, sobretudo, ganham relevância por assumirem a luta contra a opressão sofrida em virtude de suas diferenças étnico-raciais e culturais (Silvério, 2003).

Ainda nos anos 1990, após a “Marcha Zumbi dos Palmares: contra o racismo, pela cidadania e a vida”, o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), sob a pressão dos Movimentos Negros, iniciou publicamente o processo de discussão das relações raciais brasileiras. Naquela ocasião, um Presidente da República, pela primeira vez na história brasileira, admitiu oficialmente que a população negra era discriminada em nosso país (Santos, p. 1188, 2007)

Neste contexto, a pluralidade cultural, essência da identidade brasileira, é introduzida no debate educacional e, em 2003 é instituída a Lei 10.639/03, que altera o artigo 26º da Lei nº. 9494/96, tornando obrigatório o ensino da história africana e afro-brasileira nas escolas de educação básica, além de estabelecer a inclusão do dia 20 de novembro como “dia nacional da consciência negra” no calendário escolar. Cinco anos depois a Lei é modificada pela Lei Nº 11.645/08, que passa a incluir a obrigatoriedade de ensino também sobre a luta dos povos indígenas e a sua relevância para a formação social do Brasil. Portanto, este é um momento marcado pela valorização e reconhecimento das populações negra e indígena para constituição da sociedade brasileira, buscando reparar danos causados há cinco séculos às identidades e direitos dos povos afrodescendentes e indígenas.

A inclusão dessa temática nos currículos da educação básica expande o foco para abarcar a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira, o que exige transformações também nos currículos dos cursos superiores voltados à formação de professores, especialmente nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas em geral. Contudo, é pertinente questionar: essas mudanças têm, de fato, ocorrido? Nesse sentido, esta análise busca investigar como a formação de pedagogas e pedagogos no estado de Goiás tem integrado as temáticas da história e cultura afro-brasileira e indígena, conforme estabelecido pela Lei 11.645/08.

Sabemos que a lei é aplicada a educação básica, todavia, é plausível compreender que, para que as escolas de educação básica cumpram tal lei, faz-se necessário que os professores que nelas atuam recebam a formação necessária. É este entendimento que nos leva a voltar nosso olhar exatamente para os cursos responsáveis por formar professores da educação infantil e da primeira etapa do ensino fundamental, ou seja, os cursos de Pedagogia. Tal análise foi feita



a partir dos documentos orientadores dos cursos, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), sobretudo as matrizes curriculares dos cursos, onde fizemos uma leitura integral dos documentos.

Com vistas a elaborar uma resposta à pergunta nos orienta, selecionamos os PPC's dos cursos de pedagogia das Instituições de Ensino Superior (IFES) do Estado de Goiás que ofertam o curso, sendo elas: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Universidade Federal de Jataí (UFJ) e Instituto Federal Goiano (IF Goiano), para analisar nas disciplinas que compõem sua matriz curricular, e em suas respectivas ementas, a abordagem da História e Cultura da África e Afro-brasileira.<sup>4</sup> Observa-se que todos os PPC's foram encontrados com facilidade nos sites das próprias universidades, entre os dias 01 e 23 de abril de 2024.

O método adotado para análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) foi a Análise Documental. Primeiramente, realizou-se um levantamento abrangente dos documentos pertinentes. Essa abordagem, conforme descrita por Júnior *et al.* (2021, p.38), "busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse, utilizando o documento como objeto de estudo". Esse método permitiu acesso a uma fonte rica e consistente de informações, possibilitando a nós, pesquisadoras, extrairmos evidências relevantes de forma prática e acessível, fundamentando a análise de maneira detalhada e contextualizada.

Em suma, vale ressaltar que a Análise Documental, numa perspectiva qualitativa, se configura em um procedimento que utiliza técnicas específicas para a apreensão e compreensão de variados tipos de documentos e que adota para tal cauteloso processo de seleção, coleta, análise e interpretação dos dados. (Junior *et al.*, 2021, p. 49)

Neste sentido, entende-se que a Análise Documental favoreceu a pesquisa realizada e possibilitou, de uma maneira mais relevante, a abstração dos documentos e as informações neles contidas, além de favorecer um entendimento significativo do que foi abordado. Desta maneira, este trabalho se mostrou uma oportunidade de compreendermos se após 15 anos da última alteração no artigo 26º da LDB, os currículos dos cursos de pedagogia dessas IFES acolhem as orientações e estratégias de uma "educação para a diversidade", quanto o que preconiza a lei, e se essas instituições adotam tais estratégias em seus currículos, do modo a municiar os futuros professores dos saberes recomendados pela lei. Assim, este artigo traz uma explanação acerca da temática do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena e da implementação das legislações 10.639/03 e 11.645/08, refletindo sobre como está prevista a formação de professoras/es, em seguida, discute-se alguns aspectos das ações afirmativas nas IFES do estado de Goiás pela análise dos PPC's dos cursos de pedagogia destas instituições.

## **2 Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena nos marcos legais**

Nos anos de 1990, dentre outras mobilizações, vários sindicatos de educadores no país organizaram coletivos, grupos de reflexão e debates sobre a temática educação e relações raciais. Diversas atividades foram realizadas pelo país e intensificaram o debate no interior das entidades. A CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) realizou, em Curitiba, nos dias 13 e 14 de julho de 1996, o I Encontro Nacional de Trabalhadores em

---

<sup>4</sup> Em conformidade com a Lei 11.645/08 e as Resoluções CNE/CP nº 01/2004 e nº 02/2015, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, abrangendo cursos de licenciatura e graduação plena.



Educação Anti-racistas da CNTE, com a presença de várias entidades sindicais de educadores do país (Rocha, 2006, p. 77). Neste contexto, o movimento negro vinha se organizando em diferentes frentes para reivindicação de suas pautas, articulação que é observada, sobretudo, na esfera educacional, onde diversas/os pesquisadoras/es e intelectuais negras/os denunciaram a evasão e o déficit escolar de estudantes negras/os nas escolas, em razão, entre outras causas, da ausência de conteúdos afrocêntricos que valorizassem a cultura negra de forma abrangente e positiva (Pereira; Silva, 2012, p. 2).

De acordo com Santos (2007, p.188), a década subsequente foi marcada por intensas lutas acadêmicas e significativas mudanças sociais no que tange à discussão sobre a inclusão de pessoas negras no ensino superior público brasileiro. As reivindicações históricas dos Movimentos Sociais Negros, as quais visavam aumentar a quantidade de afro-brasileiras/os no ensino público superior, obtiveram respostas positivas naquele período, mesmo sob fortes pressões em sentido contrário, especialmente da grande imprensa e de parte significativa da intelectualidade brasileira.

Alinhado ao forte e relevante protagonismo do movimento negro nesta luta, evidencia-se toda uma conjuntura que favoreceu os embates na aprovação das leis 10.639/03 e 11.645/08. A confluência dos movimentos negros nacionais, associada à conjuntura internacional de luta contra o racismo manifestada na “III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata”, realizada entre 30 de agosto a 7 de setembro de 2001, na cidade sul-africana de Durban, fortaleceu, a discussão sobre a necessidade de implementação de ações afirmativas no Brasil visando, dentre outras reivindicações, o acesso das pessoas negras ao ensino superior.

A princípio tivemos dois marcos históricos no âmbito do Estado brasileiro que expressam o poder de pressão e empoderamento dos movimentos negros nacionais: primeiro a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), criada pelo então presidente Lula, em 2003; e depois, o envio do Projeto da Lei de Cotas pelo poder executivo ao legislativo em 20 de maio de 2004, que visava o “Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior”. É importante dizer que o projeto foi motivo de grandes discussões, debates e disputas acadêmicas políticas pela sua aprovação ou rejeição, se materializando na Lei 12.711 no ano de 2012.

Neste íterim, promulgou-se a lei 10.639/03, a qual surge como um instrumento de promoção e valorização da etnicidade afro-brasileira no espaço escolar. Ressalta-se que esta lei tem uma relevante importância para a divulgação e valorização do legado cultural afro que impactou a formação social brasileira desde o século XVI. Ao ampliar o conhecimento sobre a cultura africana supõe uma nova perspectiva sobre a sua contribuição na historiografia brasileira (Pereira; Silva, 2012, p. 1). A referida lei é ampliada, com a implementação da lei 11645/08, cinco anos depois, a qual inclui, ainda, a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena.

Compreende-se o texto da lei 11.645/08 como uma continuidade de um debate afirmativo a favor das culturas negligenciadas pela historiografia eurocêntrica. Assim, acredita-se, portanto, que a inclusão desses temas nos conteúdos escolares reconstrói às/aos educandas/os e às/aos educadoras/es uma imagem positiva do continente africano e da cultura indígena, além de elevar a autoestima dessa população, outrora subjugada. É importante destacar que no decorrer da história, houve várias tentativas de inclusão da temática étnico racial como política educacional em nosso país. De acordo com Gatinho (2008, p.72):

O primeiro registro encontrado nos Diários da Câmara dos Deputados trata da apresentação feita pelo Deputado Federal do estado de São Paulo Adalberto Camargo



em 1979, registrada como PL 643/1979, que pretendia intensificar os conteúdos de afro-brasilidade na disciplina “Estudos Sociais” dos currículos de ensino de primeiro e segundo graus.

Além disso, Gatinho (2008, p. 74) aponta que, após o projeto de lei apresentado pelo deputado Adalberto Camargo, outros sete foram apresentados, sendo eles:

- a) Apresentação do projeto de autoria do Deputado Federal Abdias do Nascimento (PDT/RJ), em 1983 que solicitava a obrigatoriedade do ensino de história africana nos currículos escolares, dentre outras questões;
- b) Apresentação do projeto de autoria do Deputado Paulo Paim (PT/RS), em 1988, o qual solicitava a inclusão de conteúdo correspondentes à história geral do continente africano e a história do negro no Brasil;
- c) Apresentação do projeto de autoria da Deputada Federal Benedita da Silva (PT/RJ), em 1988, o qual solicitava a inclusão de história da África nos currículos de 1º e 2º graus e nos cursos de graduação em História;
- d) Reapresentação do projeto de autoria da Deputada Federal Benedita da Silva, em 1993;
- e) Apresentação do projeto de autoria de Benedita da Silva novamente em 1995, agora na condição de Senadora da República;
- f) Apresentação do projeto de autoria do Deputado Federal Humberto Costa (PT/PE), em 1995, sobre a inclusão obrigatória de História e Cultura afro-brasileira nos currículos escolares;
- g) Apresentação do projeto de autoria dos Deputados Federais Esther Grossi (PT/RS) e Ben-Hur Ferreira (PT/RS), em 1999, apresentando o mesmo projeto do Deputado Humberto Costa. (Este será o único projeto a tramitar e será aprovado na forma da lei 10.639/03)

Nota-se que, em relação aos projetos listados, o de Abdias do Nascimento continha o maior número de detalhes e de solicitações, solicitando inclusive a adoção de cotas para pessoas negras em universidades públicas, e foi o único apresentado antes da constituinte. O projeto de autoria de Benedita da Silva, por outro lado, inclui que o conteúdo deverá contemplar também os cursos de graduação em história, no entanto, não estende a mesma preocupação aos demais cursos de formação de professores (Gatinho, 2008, p. 74-76).

Explica-se que o último projeto de lei apresentado pelos deputados Esther Grossi e Ben-Hur Ferreira, com a numeração de 259/1999 (BRASIL, 2002), teve uma tramitação normal sem entraves e emendas, sendo aprovado pela câmara em 2002. Já em 2003, o projeto de lei foi encaminhado à presidência da república e sancionado no dia 09 de janeiro pelo presidente recém eleito, Luís Inácio Lula da Silva contando com apenas dois vetos: 1) o primeiro refere-se ao parágrafo 3º do artigo 1º, que determina que pelo menos 10% dos conteúdos pragmáticos, deveriam ser dedicados ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira; 2) considerou-se que a determinação de capacitação de professores com a participação, dentre outras, de integrantes do movimento negro, se tratava de um aspecto estranho, uma vez que a LDBEN não disciplina a capacitação de professores. É interessante notar, que toda a tramitação da lei foi feita durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (Gatinho, 2008)

Em relação ao impacto desta legislação na formação continuada de professoras e professores, segundo Maria Alice Rezende Gonçalves e Vinicius Pereira (2013), o Ministério da Educação (MEC), desenvolveu, primeiramente, o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO), o qual objetivava a consolidação dos núcleos de estudos afro-brasileiros, a elaboração de materiais didáticos, além da promoção de cursos de extensão e aperfeiçoamento sobre História



e Cultura dos Afro-brasileiros e Africana, apoiando financeiramente tais iniciativas. No entanto, devido aos recursos limitados destinados a tantos propósitos e por não ter tido continuidade, o programa UNIAFRO não conseguiu atender satisfatoriamente a demanda reprimida de educadoras/es carentes deste tipo de formação e de material didático para implementação integral da legislação.

Salienta-se (Gonçalves; Pereira, 2013, p. 35) que, além do referido programa, o MEC toma outras iniciativas como a criação da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (CADARA), órgão vinculado ao Ministério da Educação, de natureza consultiva e propositiva, instituída pela portaria nº 4542, de 28 de setembro de 2005. “Esta comissão tem como objetivo elaborar, acompanhar, avaliar e analisar políticas relacionadas à educação dos afro-brasileiros.”

O Conselho Nacional de Educação (CNE) mostrou seu comprometimento com as mudanças ao elaborar o Parecer 03/2004 e, posteriormente, a Resolução 01/2004, que institui 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). Em 2012, elabora o parecer do CNE/CEB nº 16/2012 e em seguida a Resolução CNE/CEB 08/2012, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola. Além das resoluções supracitadas, houve ainda o estabelecimento da resolução CNE/CP nº 02 e 01/2015, as quais definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada e para formação de professores indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, respectivamente.

Apesar de a lei nº 10.639/03 atribuir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da África e afro-brasileira às áreas de Educação Artística, Literatura e História, no ensino básico, público e particular, a Resolução CNE/CP n.01/2004, dispõe em seu Art 1º, inciso § 1º, que:

As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004 (2004)

Verifica-se, portanto, a obrigatoriedade da formação inicial de professores com vistas a contemplar a Educação para as Relações Étnico-raciais, de forma a contribuir com a descolonização do conhecimento e com a reeducação das subjetividades e posturas racistas. A Resolução CNE/CP 02/2015, por sua vez, compreende como um dos princípios da formação dos profissionais do magistério da educação básica, em seu Art. 3º, inciso 5º:

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com o projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (Brasil, 2015, p.4).

Além disso, compreende-se, em seu Art. 3º, inciso 6º, que o projeto de formação, desenvolvido por meio da parceria entre a instituição de ensino superior e o sistema de educação básica, contemple, "as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade", (Brasil, 2015, p.5). Destaca-se também, o que consta no Art, 8º desta Resolução acerca das habilidades a serem construídas nos egressos da formação inicial e continuada:

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras (BRASIL, 2015, p.8).

Finalmente, o Art. 13º. inciso 2º., deste mesmo documento regulamenta que, entre outros aspectos, o currículo da formação inicial deve conter:

[...] conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p.11).

Desta maneira, evidencia-se o aporte legal acerca da inserção da História e Cultura da África e afro-brasileira, e, com elas, o debate acerca das relações raciais, do racismo, do preconceito, da discriminação racial, da desigualdade de raça, no Brasil, no currículo dos cursos do ensino superior, sobretudo nas licenciaturas, e o compromisso que estas instituições devem assumir tanto em relação à formação inicial quanto à continuada (Coelho; Soares, 2016).

Na pesquisa desenvolvida por Passos (2014) que analisou projetos pedagógicos dos cursos de História e Pedagogia de dez universidades catarinenses com a intenção de identificar quais as configurações curriculares os cursos assumiram em relação à educação das relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, observou-se que mesmo após 10 anos da primeira alteração da LDB as universidades de Santa Catarina não apresentavam resultados satisfatórios na inserção dos conhecimentos requeridos pela atual legislação em seus projetos de cursos.

Apesar do passar do tempo, as pesquisas anteriores, incluindo a presente, evidenciam que os programas de formação de professoras/es raramente incentivam licenciandas/os a compreender e valorizar o papel das/os intelectuais que atuam em prol de uma visão emancipatória. Como afirmam Henry Giroux e Roger Simon (2013, p. 107), muitas dessas instituições ainda se autodefinem essencialmente como prestadoras de serviços, submetidas à lógica da tecnologia educacional, promovendo apenas a especialização técnica e gerencial necessária para o exercício de funções pedagógicas que atendam às exigências das escolas onde esses futuros professores atuarão (Moreira; Tadeu *apud* Goodman, 2013)

Embora se constate que o Instituto Federal de Goiás oferece uma formação com ênfase na educação social, incluindo disciplinas voltadas para temas como movimentos sociais e ambientais, essa abordagem não é seguida de forma geral por outras instituições. Chauí (2003) explica que a transformação da universidade de instituição para organização insere-se em um contexto de mudança estrutural da sociedade, impulsionado pelas novas formas de capital. Esse processo converte as universidades em "universidades operacionais", que adaptam currículos, programas e atividades às exigências do mercado. Essas instituições, avaliadas por índices de produtividade e moldadas para flexibilidade, passam a ser estruturadas por estratégias de eficácia organizacional. Segundo Chauí (2003, p. 6), uma consequência visível desse processo é a transformação da formação em licenciatura: a docência passa a ser concebida como uma habilitação rápida, priorizando a entrada imediata das/os graduandas/os no mercado de trabalho



e marcada pela transmissão de conteúdos técnicos, em detrimento de uma formação crítica e reflexiva.

Vale ressaltar que o currículo é um artefato social e cultural, permeado por relações de poder e carregado de visões sociais específicas e politicamente orientadas. Moreira e Tadeu (2002) defendem que tanto o currículo quanto a educação estão profundamente entrelaçados com uma política cultural. O currículo pode ser visto como um campo de produção e criação simbólica da cultura, refletindo e reforçando as relações de poder na sociedade. Segundo esses autores, o currículo é ao mesmo tempo um produto dessas relações de poder e um agente constituidor delas. De um lado, os currículos, ao definirem o que é conhecimento válido, atendem diretamente aos interesses dos grupos dominantes; de outro, ao se tornarem oficiais, contribuem para a formação de identidades individuais e para a perpetuação das hierarquias de poder, mantendo os grupos subalternizados em posição de submissão.

Por isso, considera-se fundamental a disputa política em torno dos currículos para garantir a inclusão das disciplinas e conteúdos previstos em lei na formação de professores. Essa é uma estratégia crucial para a reeducação de mentalidades e para a desconstrução de posturas racistas naturalizadas na cultura de nossa sociedade.

### **3 A formação de pedagogas/os no estado de Goiás: qual o lugar das relações étnico-raciais?**

O curso de Pedagogia foi regulamentado em 1931, em função da Reforma Francisco Campos, que tornou necessária uma formação profissional para o exercício do magistério no ensino fundamental, dessa forma a “legislação passou a requerer complementação pedagógica para o exercício do magistério” (Sarti, 2019, p.03). Ainda é imprescindível dizer que a complementação pedagógica objetiva complementar a formação profissional, tendo em vista que

Essa formação foi inicialmente oferecida pelos Institutos de Educação criados no Distrito Federal e em São Paulo sob o ideário escolanovista que, após pouco tempo de existência, foram elevados ao nível superior e incorporados às universidades que haviam sido recém-criadas (Sarti, 2019, p.03)

Em 1996, a LDB passou a prever uma formação superior, também para os professores da educação básica, no intuito de melhor profissionalização para esses docentes, considerando que nos últimos vinte anos aconteceu uma grande elevação na formação superior dos professores estimulando, de forma notória e significativa a expansão do sistema de ensino superior em nosso país, pois,

A partir dos dados divulgados pelo Censo Escolar de 2016, produzido pelo Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (Inep), podemos afirmar que, nas últimas décadas, o Brasil avançou significativamente na direção de elevar o nível de diplomação de seus professores. Os dados revelam que a porcentagem de professores brasileiros com formação superior passou de 48,6% em 1997 para 77,5% em 2016. Mas entre os 22,5% professores ainda não diplomados no nível superior, a maioria atua na educação infantil e/ou nos iniciais do ensino fundamental. (Sarti, 2019, p. 03)

Nesse sentido, entende-se que os cursos de Pedagogia desempenham um papel fundamental na formação de profissionais da educação, capacitando-os para atuar em diversos

níveis e modalidades de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Além disso, esses cursos têm a responsabilidade de preparar os futuros educadores para lidar com a diversidade cultural, social e cognitiva dos alunos, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

O papel da Pedagogia como campo de conhecimento e como disciplina presente nos cursos de formação de professores se destaca pelos impactos da universitarização, que quer dizer tornar comum e propagar a condição de ensino superior que prioriza a formação profissional no intuito de melhorar a qualidade do ensino, bem como a expansão do conhecimento dos docentes, proporcionando condições de se estabelecer um melhor desempenho nos campos que circundam a esfera de uma instituição escolar. (Sarti, 2019)

Na concepção de magistério e na formação dos profissionais da educação, considerando as transformações curriculares, os debates sobre as competências e saberes necessários para a prática docente, bem como as políticas educacionais que influenciaram essa trajetória e as relações entre teoria e prática na formação dos professores, vem refletindo sobre os desafios e perspectivas da Pedagogia como área de conhecimento e formação profissional no contexto brasileiro.

Os cursos de Pedagogia, nessa perspectiva, surgiram para atender à necessidade de formação de professores e gestores escolares e têm desempenhado um papel fundamental na melhoria do sistema educacional do país, contribuindo para a formação de profissionais qualificados e para o desenvolvimento da pesquisa em educação sabendo que:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Brasil, 2006, Art 2º, p.01)

Considerando o curso de pedagogia fundamental na formação de professoras/es do ensino básico e gestoras/es educacionais, objetiva-se, com este trabalho, analisar, a partir do levantamento e leitura atenta dos Projetos Político-Pedagógicos das cinco IFES do Estado de Goiás, as disciplinas que compõem sua estrutura curricular e suas respectivas ementas, a abordagem da História e Cultura da África e afro-brasileira, bem como das relações raciais no Brasil, como forma efetiva de implementação da Lei 11.645/08 e das determinações da Resolução CNE/CP n.01/2004 e da Resolução 02/2015, além de apresentar alguns aspectos das políticas de ações afirmativas desenvolvidas por estas instituições.

Vale ressaltar que os Projetos Político-Pedagógicos (PPCs), conforme Joana Passos e colaboradoras (2016, p. 17), refletem, entre outros aspectos, as concepções sobre a sociedade, o papel da universidade pública, a educação e os objetivos dos cursos na formação discente. Eva Silva (2018, p. 517) destaca que, com a promulgação da Lei 10.639/2003, tornou-se imprescindível promover uma implementação efetiva dessas diretrizes, incentivo que foi impulsionado pelo MEC/SECAD por meio dos editais do programa UNIAFRO, voltados aos NEABs (Núcleos de Estudos Afro-brasileiros) espalhados pelo Brasil, a formação inicial não se fez tão urgente, uma vez que não impôs esta obrigatoriedade de forma imediata, apesar da determinação legal contida, principalmente, na Resolução CNE/CP n.01/2004, que sanciona as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Assim, a inserção, ou não, de disciplinas relacionadas à História e Cultura da África, afro-brasileira e indígena, como preconiza a lei 11.645/08, bem como sobre as relações raciais no Brasil, pode ser constatada pela observação

dos currículos dos cursos de pedagogia nas cinco instituições federais de ensino superior do estado de Goiás, considerando as suas especificidades. Além disso, as ações afirmativas são definidas como medidas redistributivas que visam a alocar bens para grupos específicos, isto é, discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica e/ou cultural passada ou presente (FERES JÚNIOR; ZONINSEIN, 2006), destacamos possíveis as ações desenvolvidas no âmbito dessas instituições, que podem, em alguma medida, contribuir com a formação dos estudantes.

Fundada em 1960, a Universidade Federal de Goiás (UFG) destaca-se pelo pioneirismo em políticas institucionais de ações afirmativas com recorte étnico-racial, tendo lançado, em 2008, o programa UFGInclui. Esse programa reserva uma vaga extra em cada curso onde há demanda de estudantes indígenas e negros/as quilombolas (Marques e Alves, 2023). A UFG também possui o Núcleo de Estudos Africanos, Afrodescendentes e Indígenas (NEADI), vinculado à Faculdade de Educação no Câmpus Goiânia. Apesar da criação de programas de acesso diferenciados para pessoas negras quilombolas e indígenas, e da presença de um núcleo de estudos dedicado à temática, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UFG, elaborado em 2015, conta com apenas uma disciplina optativa que aborda a questão étnico-racial: “Educação das Relações Étnico-Raciais”. A ementa desta disciplina contempla a temática indígena, a história da África, a cultura afro-brasileira e as políticas educacionais voltadas a essas questões. Em análise às ementas de outros componentes curriculares, identificou-se que a disciplina “Fundamentos, Conteúdos e Metodologia das Ciências Humanas” também sugere um texto sobre a temática étnico-racial, embora não a trate de forma explícita em sua descrição.

A Universidade Federal de Catalão (UFCAT), outra instituição em Goiás, foi desmembrada da UFG e oficializada em 2018, dando continuidade ao programa de inclusão para pessoas indígenas e negras quilombolas. A UFCAT possui uma Secretaria de Ações Afirmativas, além de programas institucionais de acesso para pessoas negras, indígenas e quilombolas, como o UFCAT-Inclui, e o programa de apoio pedagógico “Baquara”, direcionado a estudantes indígenas e quilombolas. No PPC do curso de Pedagogia da UFCAT, elaborado em 2017, constam duas disciplinas obrigatórias que abordam a temática étnico-racial. A primeira, intitulada “Seminário de Integração: Educação, Cultura, Direitos Humanos e Sociedade”, ocorre nos 1º, 3º, 5º e 7º períodos do curso.

Reflexão produção de significados, as realidades educacionais e os problemas socioculturais e educacionais a partir da discussão dos direitos humanos e uma postura de investigação e de proposição em face de realidades complexas e da superação de formas de exclusão, sejam elas sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, gênero, políticas e outras (UFG/RC, 2017)

Nota-se que, além da ementa do componente curricular, há na sua bibliografia complementar uma referência à temática indígena e afro-brasileira. A segunda disciplina denominada “Fundamentos e metodologia em história” em sua ementa preconiza, de forma mais objetiva, o estudo da temática:

o saber histórico: estruturação dos conteúdos, metodologia, recursos e avaliação do ensino. Análise teórica e prática de propostas curriculares e didático-metodológicas para o ensino de história na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Educação das Relações Étnico-raciais, o Ensino de História e a Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de história. Análise e uso de livros didáticos (UFG/RC, 2017).

Este é colocado como um componente obrigatório elaborado para contemplar a temática/conteúdo da valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, africanos e indígenas, para tratar diretamente a educação para as relações étnico-raciais bem como o seminário (UFG/RC, 2017). No entanto, destaca-se a falta de livros, artigos ou outras referências que versem sobre a temática em sua bibliografia básica e complementar, o que demarca uma incoerência.

A **Universidade Federal de Jataí**, também desmembrada da UFG e criada em 2018, deu continuidade ao programa de inclusão voltado a pessoas negras quilombolas e indígenas da mesma forma, denominado atualmente “UFJ para todos”, após votação pela comunidade acadêmica. Ao observar o PPC do curso de pedagogia desta instituição, elaborado em 2022, constata-se 1 (um) componente curricular que aborda a temática em questão. Denominado “Gênero, Diversidade Étnica, Sexual e Cultural na Escola”, esta disciplina compõe o Núcleo Obrigatório de componentes curriculares. No entanto, após a verificação da ementa desta disciplina, observou-se que a questão racial fica em segundo plano em relação à abordagem sobre a questão de gênero e sexualidade. A ementa preconiza:

Gênero: conceito e historicidade. Gênero como categoria de análise. Sexualidade – gênero: aspectos bio-psico-históricos e sociais. Sexualidade e geração. Gênero, raça e classe social. Sexualidade e reprodução feminina e masculina. O papel do gênero na construção histórica do conhecimento sobre o corpo. Gênero e diversidade sexual na escola. Alfabetização e sua articulação com gênero/etnia. A educação das mulheres como importante fator de mudança sociocultural. A escola como espaço de equidade de gênero; sexismo, misoginia e masculinidade hegemônica na produção das diferenças de gênero; práticas esportivas e brincadeiras construindo gênero. Avaliação, gênero e raça Currículo, poder, gênero e multiplicidades sexuais. Formação pedagógica, práticas educativas e o combate à discriminação por orientações sexuais e de gêneros não normativos. Violência, gênero e racismo (UFJ, 2022)

Considerando a sua bibliografia obrigatória e complementar, observou-se que não há, de forma explícita nenhum livro ou texto que aborde a temática das relações étnico-raciais. Já em observância à outras ementas, constata-se que a abordagem sobre essa temática não está estabelecida em nenhuma outra disciplina.

Já em relação ao **Instituto Federal de Goiás (Campus Goiânia Oeste)**, o PPC do curso de pedagogia destaca-se por se posicionar de forma diferente das demais instituições em relação à habilitação fornecida às/aos egressas/os. O documento, elaborado em 2017, preconiza:

Habilitação: Educador social com ênfase nos distintos processos educativos, prioritariamente, a “Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (IFG, 2017)

Ao examinar este documento (IFG, 2017), constata-se 3 (três) componentes curriculares obrigatórios que versam, entre outros assuntos, sobre a temática étnico-racial, sendo elas: a) “Prática de ensino/estudos integradores - Educação e Sociedade”; b) “Tópicos de educação e diversidade” e; c) “Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Ainda, é importante ressaltar que não foi identificado nenhum programa institucional de ações afirmativas voltado para ingressantes negras/os e/ou indígenas nesta instituição para além da aplicação da lei de cotas.

Por fim, no curso de pedagogia do **Instituto Federal Goiano (Campus Morrinhos)**, em seu PPC, elaborado em 2015, observa-se apenas 1 (uma) disciplina em núcleo optativo que trata diretamente sobre a questão da formação para a educação étnico racial, denominada “Relações étnico-raciais e educação Afro-brasileira e indígena”. Neste caso, destaca-se que a ementa da disciplina contempla os conceitos de raça e etnia, a cultura afro-brasileira e indígena e as políticas de ações afirmativas no âmbito da educação (IF Goiano, 2015). Nota-se que o IF Goiano dispõe de um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena em cada Campus, determinados pela Resolução Nº 052/2015, os quais se constituem como um setor propositivo e consultivo que estimula e promove ações de Gestão e Ensino, Pesquisa e Extensão, orientadas à temática das identidades e relações étnico-raciais, na perspectiva de gênero e pertença social, especialmente quanto às populações afrodescendentes e indígenas, no âmbito da Instituição e em suas relações com a comunidade externa.

#### 4 Considerações finais

Considerando os PPC’s dos cursos de pedagogia das Instituições Federais de Ensino Superior do estado de Goiás, com a lente focada na estrutura curricular, observamos que seus componentes curriculares e ementas, de maneira geral, não contemplam as orientações propostas pelas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Parecer CNE/CP 03/2004) e pela Resolução nº 01/2004 nº02/2015. Mesmo em um curso com uma disciplina no Núcleo Obrigatório, como na UFJ, ou mesmo em uma instituição com histórico de pioneirismo na inclusão de indígenas e quilombolas no ensino superior e com um NEADI vinculado à Faculdade de Educação, onde está o curso de pedagogia, como a UFG, o debate, via currículo, ainda se mostra ausente. Nos casos dessas duas instituições, sete anos separam um PPC do outro, ainda assim, a ausência se faz notar em ambos.

Um fator positivo é a presença de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros em algumas instituições (UFG e IFs), ou mesmo de uma Secretaria de Ações Afirmativas (UFCAT), o que pode ser um indício de que tais instituições reconhecem a importância do debate sobre as questões étnico raciais. Resta converter tal reconhecimento em práticas curriculares.

Esse quadro, no entanto, não parece ser uma situação apenas das instituições do estado de Goiás. Em análise semelhante, resultados parecidos foram encontrados no trabalho de Silva (2018), por exemplo, ao analisar a presença de disciplinas ou abordagens sobre a temática nos currículos dos cursos de ciências sociais das universidades públicas do estado de São Paulo. A autora também aponta como principal achado o (não) lugar do debate sobre as questões étnico raciais nos currículos desses cursos e, assim como nesta análise, em que nos orientamos pela pergunta sobre qual o lugar dessa discussão nos currículos dos cursos de pedagogia das IFEs de Goiás, o que encontrou foi que este lugar ainda não existe. Aqui também ainda estamos falando de um “não lugar” das questões étnico-raciais nos cursos de formação de pedagogas e pedagogos. Mais de vinte anos depois a aplicação da lei ainda é um desafio às escolas de educação básica e as instituições de ensino superior têm sua cota de responsabilidade para a superação desse desafio.



## Referências

BRASIL. **Resolução no. 02, de 01 de julho.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília/DF: MEC; CNE, 2015.

BORGES ALVES, S. D.; ALVES, M. Z.; SOUSA, M. A. de M. e. A Lei 10.639 e as licenciaturas da UFG/RC: uma análise a partir dos Projetos Pedagógicos de Curso. **Revista Poiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 16–26, 2020. DOI: 10.5216/rppoi.v17i1.58542. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/58542>. Acesso em: 29 abr. 2024.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. Formação continuada e a implantação da Lei 10639/2003: diálogos entre a universidade e a escola básica. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 8, n. 19, p. 69-96, jun. 2016. ISSN 2177-2770. Disponível em: . Acesso em: 30 abr. 2018.

JUNIOR, E. B.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. C.; SCHNEKENBERG, G. F. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021.

GATINHO, A. A. O movimento negro e o processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais. **Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará.** Programa de Pós-graduação em Educação, Belém, 2008.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura Popular e Pedagogia Crítica. In. **Currículo, Cultura e Sociedade.** Antonio Flavio Moreira e Tomaz Tadeu (orgs). 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013

MARQUES, K. E. M.; ALVES, M. Z. Indígenas e Quilombolas no Ensino Superior: Uma análise a partir do Programa UFGInclui. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023139, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.17712. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17712>. Acesso em: 26 abr. 2024.

MOREIRA. Antonio ; TADEU. T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo. **Currículo, Cultura e Sociedade.** Antonio Flavio Moreira e Tomaz Tadeu (orgs). 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PEREIRA, V. O. O contexto histórico das políticas racializadas e a emergência de novas etnicidades. e a emergência do discurso “racializado” no sistema de ensino: as possibilidades e desafios da Lei 10.639/03. **Revista Teias.** v. 14, n. 34, p. 33-48, 2013.

PASSOS, J.; RODRIGUES, T.; CRUZ, A.. O impacto das ações afirmativas no currículo acadêmico do ensino superior brasileiro. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 8, n. 19, p. 08-33, jun. 2016. ISSN 2177-2770.



PASSOS, C. As Relações Étnico-Raciais Nas Licenciaturas: O Que Dizem Os Currículos Anunciados. **Poiésis**, Tubarão. v. 8, n.13, p. 172 - 188, Jan/Jun, 2014.

PEREIRA, M. M. e SILVA, M. Percurso da lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, 2016.

SARTI, Flavia M. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e190003, 2019.

SILVA, e. O "(NÃO) Lugar" Da Educação Etnicorracial Na Grade Curricular Do Curso De Ciências Sociais da USP, UNICAMP E UNESP. **Revista da ABPN**, v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: História e Cultura Africana e Afrobrasileira – lei 10.639/03 na escola, 2018.

