

## A temática racial e as fissuras curriculares: um olhar decolonial sobre a formação docente

Racial issues and curricular fissures: a decolonial perspective on teacher training

La temática racial y las fisuras curriculares: una mirada decolonial sobre la formación docente

Rafael Conceição dos Santos  

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista/BA – Brasil

Dinalva de Jesus Santana Macêdo  

Universidade do Estado da Bahia, Guanambi/BA – Brasil

Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus  

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Santo Amaro/BA – Brasil

### Resumo

O projeto moderno/colonial privilegia modos de pensar eurocentrados. Nesta ótica, as universidades valoram os conhecimentos eurocentricos através das práticas pedagógicas e dos currículos, disseminando a universalização do saber. A Lei 10.639 de 2003 tem promovido fissuras nos currículos das licenciaturas em Pedagogia, ao demarcar o debate da História e Cultura Afro-Brasileira na formação inicial de professores. Este artigo objetiva discutir, a partir do olhar decolonial, como a temática racial é contemplada na licenciatura de Pedagogia da UNEB Campus XV. O percurso metodológico pautou-se na análise documental das ementas e dos Planos de Cursos do componente curricular de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Apesar da existência desse componente possibilitar reflexões antirracistas na formação inicial em Pedagogia, a discussão étnico-racial é tratada de forma secundária no currículo. Nesse sentido, é urgente uma formação decolonial, para romper com o modelo eurocentrado de educação e de currículo nos cursos de Licenciatura.

**Palavras-chave:** currículo; curso de Pedagogia; formação docente; decolonialidade.

### Abstract

The modern/colonial project privileges Eurocentric ways of thinking. From this perspective, universities value European knowledge through pedagogical practices and curricula, disseminating the universalization of knowledge. Law 10.639 of 2003 has created fissures in the curriculum of undergraduate Pedagogy programs by demarcating the discussion of Afro-Brazilian history and culture in initial teacher training. This article aims to discuss, from a decolonial perspective, how racial issues are addressed in the Pedagogy undergraduate program at State University of Bahia, Campus XV. The methodological approach was based on a documentary analysis of the course syllabi and plans for the Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture curriculum component. Although this component enables anti-racist reflections in initial Pedagogy training, ethnic-racial discussions are treated as secondary topics in the curriculum. Thus, decolonial training is urgently needed to rupture with the Eurocentric model of education and curriculum in undergraduate courses.

**Keywords:** curriculum; Pedagogy undergraduate course; teacher training; decoloniality.

### Resumen

El proyecto moderno/colonial privilegia modos de pensar eurocentrados. En esta perspectiva, las universidades valoran los conocimientos europeos a través de prácticas pedagógicas y currículos, difundiendo la universalización del saber. La Ley 10.639 de 2003 ha promovido fisuras en los currículos de las licenciaturas en Pedagogía, al demarcar el debate de la historia y cultura afro-brasileña en la formación inicial de profesores. Este artículo tiene como objetivo discutir, a partir del punto de vista decolonial, cómo la temática racial es contemplada en la licenciatura de Pedagogía de UNEB Campus XV. El recorrido metodológico se basó en el análisis documental de los menús y planes de cursos del componente curricular de Historia y Cultura Afro-brasileña e Indígena. A pesar de la existencia de ese componente possibilitar reflexiones antirracistas en la formación inicial en Pedagogía, la discusión étnico-racial es tratada de forma secundaria en el currículo. En ese sentido, es urgente una formación decolonial, para romper con el modelo eurocentrado de educación y de currículo en los cursos de Licenciatura.

**Palabras clave:** currículo; curso de pedagogía; formación docente; decolonialidad.

## Introdução

As políticas educacionais no Brasil emergem sob um projeto de educação colonialista que, por meio de um sistema de operação e controle, busca, de diferentes formas, negar a existência da pluralidade étnico-racial. Rizzo e Marques (2020) asseguram que a ausência de uma formação inicial de professores, orientada numa perspectiva intercultural, produz o silenciamento epistêmico e pedagógico, gerando, por consequência, práticas educativas discriminatórias e racistas.

O legado colonialista disseminado pelas escolas e universidades legitimam uma única forma de produção do conhecimento, ao validar a universalização e homogeneização do saber de base eurocêntrica (Ocaña *et al.*, 2021). Nesse sentido, Candau (2020) disserta que a cultura educacional (re)produz a monocultura pedagógica. Contudo, a autora reforça a necessidade de estabelecer práticas educativas em que as diferenças sociorraciais sejam cada vez mais presentes e fortalecidas nos espaços educacionais e de produção do saber, valorando as diferentes culturas, linguagens, sujeitos, saberes e identidades que estão presentes diariamente nas escolas e universidades.

Rizzo e Marques (2020) demarcam que o silenciamento das diferenças e a omissão frente ao racismo, seja por parte dos docentes, seja da gestão escolar, oculta a importância do conhecimento da história e herança dos povos africanos. Essa ótica colonial toma forma nos currículos que impõem de forma sutil, a cultura identitária europeia, não permitindo que outros olhares identitários e culturais adentrem a escola. “A força seletiva, a ideia de transmissão de conteúdos e a manutenção da cultura escolar são alguns exemplos de obstáculos reais para uma experiência de ampliação de paradigmas” (Miranda; Riscos, 2016, p. 551).

O projeto moderno/colonial, disseminado através da geopolítica do conhecimento, privilegia modos de pensar fundamentados no eurocentrismo, que, para além do domínio dos corpos e territórios, amplia a colonização das mentes através do conhecimento (Walsh; Rodrigues, 2021). Apesar do predomínio da colonialidade epistemológica demarcar um *status* de hegemonia, Catherine Walsh (2019a) nos conforta ao sublinhar que é visível o vislumbrar das gretas e fissuras de esperança nos muros da colonialidade. Para a autora, as gretas constituem outros modos de sentir, pensar, saber, ser, e viver, desafiando, transgredindo e fazendo novas fissuras. São partes de um posicionamento político e indisciplinação, que promove deslocamentos no sentido de “[...] desaprender para reaprender a pensar, atuar, sentir e caminhar de modo descolonial, individual e coletivo” (Walsh, 2019b, p. 106).

Os saberes subalternos, apesar de sofrerem as tentativas de invisibilização constantes, permanecem (re)existindo através das lutas, demarcando suas potencialidades e mostrando outros mundos possíveis. Nessas margens, encontram-se os saberes étnico-raciais, advogando o direito de existência.

A luta contra o racismo e suas estruturas, bem como a superação das discriminações raciais, é uma tarefa que envolve todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico e racial. Nesta feita, a formação inicial de professores, em especial na Pedagogia, configura um espaço de relevância para o aprender sobre relações étnico-raciais, uma vez que esses serão os profissionais que atuarão diretamente no início

da vida social escolar das crianças, seja na Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Outrossim, atuarão nas atividades de gestão, coordenação e orientação pedagógica das escolas, o que possibilita as condições necessárias para o desenvolvimento de projetos e ações educativas de enfrentamento do racismo nos ambientes escolares.

Diante dessa problemática, este artigo visa refletir, a partir do prisma decolonial, sobre a forma como a educação para as relações étnico-raciais tem sido contemplada no currículo de licenciatura em Pedagogia e como esses saberes contribuem para a formação docente antirracista. O estudo em questão trata-se de um recorte da pesquisa de mestrado intitulada “Aprender história de preto para quê: as relações étnico-raciais no currículo do curso de Pedagogia da UNEB Campus XV”. A investigação tratou-se de uma pesquisa documental, em que foram analisadas as ementas e planos de curso do componente curricular História e Cultura Afro-brasileira e Indígena ofertado no terceiro período do curso estudado. Assim, compreendemos que a inserção da temática pode possibilitar novas práticas pedagógicas por meio de debates, fissuras e transgressões curriculares e epistemológicas, dispondo outros olhares e fazeres para a formação docente.

## **Metodologia**

Para a realização do estudo em questão, recorreremos à investigação documental. A pesquisa documental corresponde à atividade que busca analisar os documentos e materiais de ordem pública e privada. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), os documentos escritos apresentam uma fonte variada de informações presentes em atas, diários pessoais, livros, jornais, fornecendo datas, relatos e transcrições aprofundadas nos fatos históricos e sociais que, mediante análise, permitem compreender como os sujeitos pensam e interpretam o mundo.

Nesse sentido, propõe-se a identificação de atos e fatos presentes nos escritos, configura-se como uma técnica importante nos estudos de legislações e normativas de finalidades educativas. A análise documental possibilita ao pesquisador o retorno aos documentos sempre que necessário, resultando em maior seguridade aos dados recolhidos (Ludke; André, 1986).

Esta forma de pesquisa concebe os documentos como fontes estáveis e ricas de informações para pesquisas históricas. Bogdan e Biklen (1994) classificam os estudos documentais em duas categorias gerais: os documentos pessoais e os oficiais. Os documentos oficiais estão presentes em diversas instituições sociais burocráticas, a exemplo das universidades e escolas de ensino básico e profissional. As atas, documentos sobre uma política institucional específica, registros e dossiês têm sido analisados pelos pesquisadores como escritas subjetivas na medida em que carregam interpretações e enviesamento dos seus autores.

Neste caminho, a utilização da análise documental justifica-se pela possibilidade de acesso aos documentos oficiais da Universidade do Estado da Bahia, do Departamento de Educação da UNEB Campus XV, como o Projeto Pedagógico Curricular – PPC, as Ementas e Planos de Curso do componente curricular História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, documentos em foco desta investigação. Nesta direção, a análise destes documentos possibilitou compreender como as relações étnico-raciais estão contempladas no currículo

de Pedagogia, como também as fissuras que o componente curricular de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena vem possibilitando na formação inicial em Pedagogia numa perspectiva antirracista.

## **A licenciatura de Pedagogia da UNEB Campus XV e as relações étnico-raciais: algumas considerações**

A formação de professores, frente às transformações sociais e aos novos contextos educacionais, constantemente tem posto a educação na pauta da política nacional, na busca de compreender a função social da universidade e da educação básica na descolonização do currículo e a contemplação das diferentes culturas e sujeitos que constituem a sociedade, presentes nesses espaços. Nessa perspectiva, o Movimento Negro e outros grupos sociais antirracistas vêm tensionando os currículos de formação dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e as epistemologias de bases eurocêntricas que orientam seus currículos.

O curso de Pedagogia da UNEB Campus XV, localizado em Valença-BA, tem como missão promover uma formação humanista e interdisciplinar, correlacionando teoria e prática de modo ético e político. Ao mesmo tempo, almeja que os egressos possam contribuir com a transformação social, no campo da docência, da gestão e da coordenação pedagógica, em contextos escolares e não escolares, como também aposta na possibilidade de formarem pesquisadores no campo da educação (UNEB, 2019). Assim, o curso propõe uma formação profissional e política, possibilitando que os egressos possam correlacionar perspectivas teóricas e práticas de modo reflexivo.

Com base nas Resoluções nº 1/2006 e nº 2/2015 do Conselho Nacional de Educação – CNE, que orientam o PPC do curso de Pedagogia da UNEB, a licenciatura apresenta por base de sustentação a preparação para a docência, visando a uma formação humanística pautada nas dimensões antropológica, cultural, ética, cognitiva e filosófica. O curso se direciona a estabelecer uma formação identitária e profissional do seu graduando e egresso, proporcionando-lhe uma visão globalizante do trabalho pedagógico, do processo do ensino-aprendizagem contextualizado com as dinâmicas socio-regionais.

Quanto ao perfil do egresso, busca prepará-lo para: I – O exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental em suas diversas modalidades; II – A elaboração, desenvolvimento, acompanhamento, coordenação e avaliação de projetos pedagógicos em instituições públicas e privadas de educação escolar e não escolar; III – Projetos educacionais voltados à diversidade cultural, junto aos grupos e comunidades quilombolas, indígenas e ciganas assentadas, no resgate, defesa e propagação das diversas culturas, na formação de professores para atuarem com estas comunidades e com a diversidade cultural e étnico-racial (UNEB, 2019).

A concepção que orienta o currículo de Pedagogia se alicerça na perspectiva interdisciplinar, estabelecendo por princípio a autonomia, flexibilização, diversificação e contextualização, em consonância com os princípios que regem a formação docente, e em concordância com as aprendizagens orientadas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). “A concepção curricular do Curso de Pedagogia compreende a visão

de uma educação emancipadora, includente e comprometida com as demandas e necessidades emergentes” (UNEB, 2019, p. 22).

Diante desse contexto formativo, a aprovação da Lei nº 10.639/2003 e a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em 2004, exigiram mudanças profundas e efetivas nos currículos da educação básica, bem como novas regulamentações para a inserção da temática étnico-racial nos cursos de educação superior e a reestruturação curricular das licenciaturas, em especial dos cursos de Pedagogia (Godoy, 2017).

As diretrizes curriculares nº 1/2006 e nº 2/2015 para os cursos de formação inicial e continuada em Pedagogia estabelecem que o processo educativo se constitui nas relações sociais e étnico-raciais. Nesta compreensão, as relações sociorraciais exercem influências de modo fundamental nos objetivos e fins da Pedagogia, ao ter como essência de sua formação o trato dos conhecimentos históricos, valores culturais, científicos, éticos, estéticos e identitários, visando, assim, estabelecer o diálogo entre as diferentes visões de mundo (Brasil, 2006).

Nesse prisma, as diretrizes curriculares para a formação de professores pontuam que os cursos de graduação devem, em seus PPCs, abarcar a Lei nº 10.639/2003. Assim sendo, o curso de Pedagogia é um espaço de grande relevância para aprender sobre as relações étnico-raciais, uma vez que esses profissionais atuarão na educação infantil e nos anos iniciais e/ou nas atividades de gestão escolar. Logo, evidenciar os desdobramentos do ensino das relações étnico-raciais na licenciatura nos possibilita entender os avanços e limitações das políticas públicas antirracistas na educação.

O curso de Pedagogia da UNEB Campus XV é constituído de 54 componentes, com carga horária total de 3.380 horas (UNEB, 2019). Por meio da observação deste documento, com foco nas ementas, buscamos identificar os componentes curriculares que tratam de temas que envolvem as relações étnico-raciais. Ao analisarmos o PPC, identificamos que apenas o componente curricular de *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*, com carga horária de 60 horas, contempla de modo integral a discussão das relações étnico-raciais. Este componente tem por finalidade desenvolver estudos sobre as discriminações étnicas e raciais na educação, a identidade racial, raça, racismo e as exclusões e discriminações resultantes do racismo estrutural.

Prosseguindo a análise do PPC, identificamos dois componentes que abordam a questão étnico-racial de modo parcial: os componentes *Sociologia da Educação e Diversidade e Direitos Humanos*, com carga horária de 60 horas de natureza obrigatória. Em *Sociologia da Educação*, ao discutir temas como modernidade, pós-modernidade, pós-colonialismo e subalternidade, são citadas, ainda que brevemente, as relações de domínio/poder e da racialidade, peça motriz para a colonização do que conhecemos hoje como continente americano.

Em *Diversidade e Direitos Humanos*, ao contemplar a discussão sobre as populações tradicionais do Território de Identidade do Baixo Sul, compreendemos que o território é constituído da herança indígena, portuguesa, africana, holandesa e japonesa, sendo extremamente expressiva a influência da herança africana, em especial nas comunidades remanescentes de quilombos distribuídas por todo o território.

Além desses, identificamos outros componentes curriculares que apresentam potencialidades para trabalhar com a temática étnico-racial: *Antropologia da Educação, História da Educação, Políticas Educacionais, História da Educação Brasileira, Educação e Pedagogia, Currículo, Literatura e Educação, Tópicos Especiais da Educação na Contemporaneidade (TEECs), Arte e Educação, Trabalho e Educação*. Ao analisarmos as ementas desses componentes, não foi possível identificar nenhum conteúdo ou tema que fizesse qualquer alusão às relações étnico-raciais.

Diante disso, evidenciamos, por meio da análise documental que, dentre os 54 componentes curriculares do PPC do curso de Pedagogia, apenas 1 componente discute a temática racial de modo integral, 2 componentes de forma parcial, 10 componentes apresentam potencialidades para a abordagem da temática e 41 componentes não fazem qualquer menção à temática étnico-racial. Assim sendo, o currículo de Pedagogia do Campus XV de Valença apresenta uma carga horária insuficiente, não chegando a 2% do percentual das horas totais do curso, para abordar as histórias e culturas negras e indígenas, como preconizam a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008.

Essas reflexões nos remetem a Ocaña *et al.* (2021), que pontuam que os componentes curriculares, sob a égide eurocêntrica, são constantemente naturalizados e “imodificáveis”. São estratégias pedagógicas totalmente distantes das realidades socioculturais de outros itinerários, o que resulta na negação da pluralidade epistêmica. No Brasil, as ações de valorização da diversidade étnico-racial ainda são incipientes, não somente na educação básica, como também nos centros de formação de professores. Conforme Nascimento e Castro (2021), as concepções e modelos curriculares até o presente sustentam de modo massivo bases eurocêntricas de ensino.

É nesse movimento de fissuras dos currículos, epistemologias e práticas pedagógicas hegemônicas herdadas da colonialidade que a teoria-vida decolonial se apresenta enquanto estratégia e instrumento de luta contra as estruturas do racismo e da exclusão acadêmica. “Assim a decolonialidade suscita questionar o racismo epistemológico presente e continuamente no currículo” (Nascimento; Castro, 2021, p. 9). O que está em disputa no território do conhecimento são as narrativas de identidades e de mundo.

Conforme Katia Regis (2015, p. 88), “[...] a inclusão da temática nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas ainda é restrita às atividades de ensino, de pesquisa e de extensão nas universidades são fortemente marcadas pelo eurocentrismo”. Já Godoy (2017) demarca a necessidade relevante da discussão dos currículos das licenciaturas de Pedagogia no âmbito das relações étnico-raciais, uma vez que os pedagogos são os profissionais que, para além do exercício da docência na educação infantil e nas séries iniciais, desempenham atribuições relacionadas à coordenação e à gestão pedagógica dos centros de ensino, o que torna a Pedagogia uma área fundamental para transgressão curricular, didática e epistemológica.

O currículo, para além de orientador normativo, é também prática e ação, entrelaçado de intencionalidade. É necessário superar a visão simplista do currículo como o instrumento de organização de conteúdo, para tanto, faz-se necessário compreendê-lo enquanto espaço constante de disputas e narrativas de mundo, de identidades, das relações entre o poder e o saber, que carregam, em si, intencionalidades e objetivos determinados.

Decolonizar o currículo e a formação docente é reconhecer que negros e indígenas não são seres passivos no processo de formação do conhecimento, mas são sujeitos que adentram o espaço universitário como atores capazes de possibilitar outros conhecimentos e leituras de mundo para além dos cânones acadêmicos eurocêntricos (Ocaña *et al.*, 2021). A decolonialidade só faz sentido, na medida em que valida outros conhecimentos e outras vozes, para além das ecoantes pelo saber colonial. Assim, é necessária a ampliação das epistemologias decoloniais, de outros modos de pensar, de promover currículos plurais e interculturais.

## **O componente curricular de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e as fissuras no currículo do curso de Pedagogia**

Em 2004, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana promoveu rupturas fundamentais, ao exigir novas (re)leituras críticas dos currículos e dos percursos formativos dos profissionais da educação básica. Ao inserir a discussão da história do povo negro, e em 2008, com a Lei nº 11.645/2008, da história indígena, ampliam-se os movimentos de decolonização dos currículos (Rizzo; Marques, 2020). Na compreensão das autoras, o deslocamento epistemológico provocado pela Lei nº 10.639/2003 vem na contramão de toda estrutura de poder e saber imposta pela colonialidade do saber, estabelecendo a condição de ressignificar e possibilitar outras lógicas de mundo.

As Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-Raciais estabelecem que devem ser oferecidas condições para que os/as docentes, juntamente com seus/suas educandos/educandas, pensem e ajam com responsabilidade, promovendo relações étnico-raciais positivas para o enfrentamento das dicotomias, conflitos e preconceitos raciais e a valorização das diferenças presentes nos espaços escolares. Portanto, as diretrizes visam apoio sistemático aos professores na elaboração de planos, projetos e conteúdos cujo foco seja a educação para as relações étnico-raciais, além da inclusão da discussão da temática racial como parte integrante da matriz curricular, tanto nos cursos de licenciatura quanto nos processos de formação continuada de professores, sejam estes da educação básica ou superior (Brasil, 2004).

A implementação do componente curricular de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no PPC do curso de Pedagogia possibilitou a abertura das discussões de temas fundamentais que perpassam a educação das relações raciais e as discriminações impulsionadas pelo racismo e seus mecanismos de exclusão, bem como o crescimento significativo de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e pesquisas sobre a temática étnico-racial na educação.

O componente curricular, de natureza obrigatória, com carga horária de 60h, é ofertado no terceiro semestre e faz parte do núcleo de disciplinas que compõem a formação básica do curso. Tem como objetivo discutir com os estudantes as discriminações étnico-raciais na educação, além de propor uma reflexão sobre a identidade étnico-racial dos professores e dos educandos, as políticas de ações afirmativas e o resgate da história e da

cultura afro-brasileira e indígena, observando as questões que atravessam a formação da identidade racial.

Visando à efetivação de uma educação antirracista, o componente curricular supracitado está em consonância com as políticas nacionais de ações afirmativas, de maneira a atender ao que preconiza a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais de 2004. Do mesmo modo, busca a valorização, o respeito e resgate da história e da cultura afro-brasileira e indígena, combatendo e desconstruindo estereótipos racistas presentes nas universidades e escolas da educação básica.

Buscando compreender de quais formas o componente curricular de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena vem contribuindo para discussão e ampliação do debate sobre as relações étnicas e raciais no curso de Pedagogia, realizamos a análise da ementa do componente já citado, e os dois planos de curso que tivemos acesso via solicitação no colegiado de Pedagogia, e o disponível no site oficial da universidade. O primeiro plano data o ano 2006 e o segundo plano o ano de 2008. Como forma de situar o nosso leitor na análise dos planos, seguimos a ordem cronológica do ano, o primeiro: 2006, e o segundo: 2008.

**Plano de Curso, 2006:** O plano analisado está organizado em três momentos. No primeiro momento, busca estabelecer a discussão de textos de pesquisadores(as) sobre a história da África, a fim de estabelecer uma maior aproximação com o continente africano, desde a África pré-colonial até a diáspora africana. O segundo momento discute a cultura africana como matriz da formação cultural brasileira. No terceiro momento, foca na escola brasileira na sociedade atual, no preconceito racial e no surgimento da Lei nº 10.639/2003, elencando sua importância para uma educação antirracista. A metodologia se organizou em aulas expositivas, trabalhos individuais e em grupo, seminários e debates.

Das referências dispostas no Plano de Curso estão: “A cor da pele”, de Francisco Bezerra da Silva Junior (2005); “Os estudos de História da África e sua importância para o Brasil”, de Alberto Costa e Silva (1996); “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão”, por Nilma Lino Gomes (2005); “A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática”, de Anderson Ribeiro Oliveira (2003); e “Notas sobre a escravidão na África pré-colonial”, de João José Reis (1987).

Observou-se nesta primeira proposta a intenção de ofertar uma perspectiva teórica, direcionada a desenvolver um percurso histórico desde a África pré-colonial até as relações raciais na educação do Brasil contemporâneo. Diferentemente do segundo plano, que tentou uma discussão aberta com grupos e coletivos locais, esta primeira proposta de ensino restringiu-se às aulas expositivas e debates em sala de aula. Apesar do excesso teórico, não julgamos ineficiente a proposta de plano em questão.

**Plano de Curso, 2008:** O plano analisado se endereçou à construção de uma perspectiva de ensino com um viés etnográfico. A prática etnográfica, conforme exposto no texto, possibilitou compreender os conceitos de raça, cultura e alteridade, traçando uma relação de sensibilidade com a questão afro-brasileira ao promover um encontro dialógico entre teorização e prática escolar. Metodologicamente, a prática etnográfica é tomada como caminho de sensibilização tanto discente como docente no cotidiano, levando-os a

observarem no dia a dia a maneira como as questões raciais e os mecanismos do racismo se fazem presentes nos espaços em que os mesmos estão inseridos.

A proposta encontra-se organizada em dois eixos centrais. O primeiro eixo, “As escolas: o espaço público valenciano e a questão afro-brasileira”, buscou focar o marco antropológico e os discursos da civilização ocidental nas escolas; promover o questionamento do conhecimento acadêmico e suas bases filosóficas; as produções culturais sobre a cultura afro-brasileira e, por fim, realizar observações no cotidiano, para estabelecer relações com os conteúdos propostos no ementário.

O segundo eixo, “Marque sua presença no Encontro Dialógico da questão Afro-brasileira”, consistiu em uma reunião didático-pedagógica ampliada para troca de experiências, aberta a toda a comunidade acadêmica, intentando refletir sobre os conceitos de cultura, civilização, raça, etnia, corpo, discriminação e racismo. Os encontros quinzenais objetivavam garantir um espaço de diálogo aberto junto ao Campus XV e à comunidade valenciana, com o intuito de refletir, de modo interativo, sobre as questões raciais com artistas, intelectuais, religiosos e pessoas interessadas em estudar sobre o tema.

As referências pautavam-se nos filmes “Quilombos baianos” e “O povo de Santo”, nas obras literárias “Superando o racismo da escola”, organizado por Kabengele Munanga (2005); “Orixás, santos e festas: encontros e desencontros do sincretismo afro-católico na cidade de Salvador”, de Vilson Caetano Souza Júnior (2003); e “Terreiro, a quadra e a roda: formas alternativas de educação da criança negra em Salvador”, organizado pela pesquisadora Ana Célia da Silva (2004).

Observamos, na análise deste segundo plano, uma proposta interessante ao promover uma perspectiva teórico-metodológica para além do espaço da universidade, ao estabelecer a etnografia como inspiração para estreitar o diálogo com o cotidiano. A proposta apresentou-se ousada, por possibilitar ao estudante estar atento tanto às manifestações de racismo quanto aos signos que envolvem a cultura africana e indígena. Outra característica interessante que podemos notar nesta proposta são os encontros de diálogo quinzenais, abertos à comunidade acadêmica e à sociedade civil, que buscavam enfatizar a importância do diálogo com diversos grupos sociais.

Essa é uma proposta que consideramos decolonial, uma vez que rompe com o tradicionalismo acadêmico, pautado somente na apreciação de literaturas acadêmicas. É preciso superar os modelos pedagógicos e de ensino alicerçados na colonialidade do saber, de reprodução e visão de mundo excludente. “Essa é uma pedagogia obsoleta, cujos postulados epistemológicos estão em crise, perderam o prazo de validade; e é por isso que os educadores devem assumir os preceitos do giro decolonial” (Ocaña *et al.*, 2021, p. 121). É necessário desafiar as estruturas tradicionais epistemológicas e de ensino, afrontar e resistir às diversas investidas da colonialidade que limitam a existência do ser.

Reconhecemos a importância da teoria para o aprofundamento das questões epistemológicas; no entanto, o estreitamento dialógico da universidade com artistas, representantes religiosos e pessoas da sociedade civil é transformador, visto que possibilita múltiplos olhares e aprendizagens sobre a questão étnico-racial no território, sendo possível conhecer as diferentes vivências, além de descentralizar da universidade o processo de produção do conhecimento. Esse estreitamento entre o saber da cultura popular e o conhecimento acadêmico, Gomes (2017) vai chamar de conhecimento-emancipação.

Conforme a autora o conhecimento-emancipação, emerge a partir da correlação entre a teoria e a experiência vivida, possibilitando diferentes percepções de mundo. Ao mesmo tempo, este saber se contextualiza com a realidade histórica. “É nele que se torna possível a proposta de diálogo entre os saberes e os sujeitos que os produzem, ou seja, o conhecimento-emancipação é intensamente vinculado às práticas sociais, culturais e políticas” (Gomes, 2017, p. 59).

Em consultas recentes ao PPC do curso e aos ementários disponíveis para consulta pública no site da universidade, as duas propostas de Plano de Curso se mantêm com mesma ementa, sem realizar alterações/atualizações. Por sua vez, o segundo plano se distancia do pré-estabelecido no ementário ao trazer a atividade etnográfica como a base da aprendizagem, direcionando a discussão das relações raciais para o plano da esfera regional e local, o que indica uma transgressão do proposto na ementa. No que diz respeito ao primeiro plano, a proposta de ensino anda em consonância com o que propõe o ementário.

Contudo, ao analisarmos tanto a ementa como os dois Planos de Curso, um ponto chamou a atenção: a ausência, em ambas as propostas, da discussão da história e cultura indígena. Apesar de a ementa propor, ainda que brevemente, discutir a história e cultura dos povos indígenas, identificamos nas referências bibliográficas apenas uma obra literária, intitulada “Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola”, de Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawal Leal Ferreira (2001), que aborda o tema.

Podemos, assim, observar duas problemáticas importantes no PPC do curso. A primeira se refere às condições do tempo disposto para o componente curricular: 60 horas é um período insuficiente para as discussões étnico-raciais frente às temáticas propostas pelo componente curricular. A segunda diz respeito à ausência de conteúdos na ementa e nos Planos de Cursos que contemplem a história e cultura indígena, já que essa discussão se estabelece em segundo plano na proposta do componente curricular. A sugestão possível seria a criação de um novo componente curricular para contemplar o debate da temática da história e cultura indígena.

Uma vez que o professor é o principal agente mediador entre o conhecimento ordenado nos currículos e as aprendizagens em sala de aula com os educandos, é preciso dispor de uma formação inicial e continuada que garanta ao docente o conhecimento da história tanto da cultura negra como da cultura indígena, a fim de possibilitar reflexões, estratégias didático-pedagógicas e ações que se posicionem de encontro às desigualdades, exclusões, discriminações e preconceitos raciais que ocorrem cotidianamente nesses espaços (Rizzo; Marques, 2020).

A partir das informações apresentadas, nota-se a necessidade de investigarmos e problematizarmos os PPCs e os componentes curriculares que constituem a formação dos cursos de licenciatura em Pedagogia, o que possibilita perceber os avanços e carências no processo formativo. Neste caminho, a epistemologia decolonial nos permite questionar, tensionar, desestruturar e superar as bases educacionais da colonialidade do poder-saber, trilhando um caminho que nos leva não apenas a reconhecer os conhecimentos marginais, mas, a sermos orientados por suas epistemologias. Tal reconhecimento se dá por meio do fortalecimento das identidades coletivas cada vez mais diversas (Ivenicki, 2020). Os

currículos são espaços privilegiados de releituras e rupturas de silenciamentos; são, também, locais que fazem ecoar novas vozes e identidades “outras”.

Ivenicki (2020) compreende o currículo decolonial como aquele que se constitui a partir da pluralidade de saberes e conhecimentos epistemológicos, sendo que o seu fundamento não está centrado na lógica de sobreposição de determinado saber em relação a outro, como ocorre nos currículos coloniais. Ou seja, não há um estado de hegemonia curricular, visto que os conhecimentos são provisórios e incompletos, datados em contextos específicos, são conhecimentos problematizadores com mais perguntas do que respostas dogmáticas. Dessa forma, “um currículo decolonial pressupõe a valorização dos saberes e das tradições culturais dos invisibilizados na história” (Nascimento; Castro, 2021, p. 13).

Walsh e Rodrigues (2021) sublinham que o pensamento decolonial converge em um modo de pensar estratégico e de enfrentamento à não-existência postulada pela colonialidade que classifica, domina, desumaniza outros mundos e racionalidades; quer-se conceber novos conhecimentos de outros lugares possíveis. Esse lugar “outro” é espaço de reconhecimento da existência de outros sujeitos, outros corpos-mundos, outras epistemologias.

Além disso, esse espaço “outro” de pensar-existir se dá a partir dos povos indígenas e afrodescendentes que, de geração em geração, (re)constroem filosofias de existência pautadas em uma natureza ética e política, partindo das diferenças (Walsh; Rodrigues, 2021). Nesse mesmo sentido, Mignolo e Veiga (2021) afirmam que construir uma sociedade democrática e justa requer rupturas políticas e epistemológicas de produções coloniais; assim, os movimentos de decolonização se apresentam como caminho possível de transgressão.

Desobedecer epistemicamente é viver de modo decolonial, recriar e transformar lógicas e racionalidades de mundo originadas no eurocentrismo. É, ao mesmo tempo, superar as matrizes curriculares de bases coloniais de saber e de poder, já que “[o] pensamento decolonial pressupõe a ruptura ou desvinculação (epistêmica e política) da teia do conhecimento imperial (teopolítica e geopoliticamente fundamentado) da gestão disciplinar” (Mignolo; Veiga, 2021, p. 49).

Nesse prisma, Walsh e Rodrigues (2021) apontam como caminho de transformação a interculturalidade epistemológica. Para as autoras, essa interculturalidade corresponde a um estado e a uma transformação radical das instituições e de suas estruturas, convergindo na construção de um Estado pluriétnico, num movimento de decolonização do saber.

A interculturalidade epistêmica compreende mais do que uma resposta estratégica à ordem colonial – ela é mais do que uma habilidade de se mover entre mundos ou de operar em uma zona de contato ou em uma fronteira de relação. Ao contrário, ela propõe uma articulação de saberes que leva em consideração a construção intercultural de diversas epistemologias, na qual o conhecimento, assim como a filosofia, nunca está completo, mas sempre “em construção” (Walsh; Rodrigues, 2021, p. 67).

Contemplar um modelo de educação na interculturalidade não se resume apenas a reconhecer e aglomerar diferentes culturas e expressões culturais em um olhar essencialista, concebendo as diferenças culturais de modo natural e folclorizado, conforme aponta Candau (2020). A autora nos aponta a interculturalidade pautada na postura crítica, que busca romper com uma visão essencialista das identidades culturais. Para tanto, afirma

que é importante reconhecer as complexas relações das diferentes culturas orientadas pelas diferenças e as desigualdades que as atravessam.

Catherine Walsh (2019b) e Vera Candau (2020) defendem que uma educação intercultural crítica parte do reconhecimento do “outro” por meio dos diálogos entre os diferentes grupos socioculturais que questionam as estruturas da colonialidade, a partir de epistemologias “outras”. As autoras postulam que a interculturalidade oportuniza caminhos transformadores com base na decolonização poder-saber, construindo uma sociedade radicalmente distinta, de identidades dinâmicas, plurais, transgressoras, promovendo a emancipação social.

Miranda e Riascos (2016) demarcam que o conhecimento se dá a partir de um fluxo de construção e desconstrução contínua. Esse movimento decolonizante consolida outras visões e experiências e, neste sentido, a interculturalidade assume lugar estruturante ao inserir epistemologias afrocentradas e ancestrais. Nesta direção, a interculturalidade crítica nos possibilita aprender com as experiências, histórias, saberes e práticas negras e indígenas, ultrapassando os muros das universidades, escolas e a arena do currículo oficial.

## Considerações Finais

As atitudes de transgressão e desobediência epistêmica aos currículos se dão a partir de uma leitura que se posiciona além da esfera do reconhecimento das carências e deficiências conceituais e seus conteúdos. É um posicionamento político, que não se restringe a um vazio de conhecer por conhecer; para tanto, busca possibilitar outros referenciais epistemológicos. Neste sentido, a Lei nº 10.639/2003 promove mudanças fundamentais nos currículos das licenciaturas em Pedagogia, ao postular o debate racial na formação inicial de professores.

Ao analisarmos o Projeto Pedagógico Curricular – PPC do curso de Pedagogia, a licenciatura é constituída de 54 componentes curriculares com carga horária total de 3.380h. Com base nos resultados alcançados, identificamos 41 componentes que não fazem qualquer menção à temática étnico-racial, 10 componentes que apresentam potencialidades para tratarem da temática, 2 componentes que discutem a questão de modo parcial, e apenas 1 componente curricular que aborda a temática racial de modo integral, a saber, *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena* de 60h para contemplar tanto a história e cultura negra quanto a história e cultura indígena. É perceptível que o currículo da licenciatura apresenta uma carga horária insuficiente, não alcançando 2% do total de horas do curso.

A inserção do componente curricular promoveu rupturas significativas no currículo da licenciatura, ao proporcionar uma compreensão histórica do povo negro desde a África pré-colonial, na diáspora e na formação do povo brasileiro, bem como a maneira que o racismo e seus mecanismos mantêm as estruturas de poder, em especial na educação brasileira, como propôs o Plano de Curso de 2006. Em complementaridade, o Plano de Curso de 2008 excede a proposta anterior ao propor vivências etnográficas para que os estudantes vivenciassem, a partir do seu cotidiano, a maneira como as questões raciais e os mecanismos do racismo se faz presentes nos espaços em que os mesmos estão inseridos, promovendo um encontro entre as teorias e as vivências sociais.

Para tanto, é preciso pontuar que identificamos duas problemáticas importantes no PPC do curso. A primeira se refere a carga horária de apenas 60h para o componente curricular supracitado, porquanto, compreende-se ser um período insuficiente para as discussões para tratar de duas temáticas importantíssima e ao mesmo tempo extensas que são a história e cultura negra e a história e cultura indígena.

A segunda diz respeito à ausência de conteúdos tanto na ementa quanto nos planos de curso que contemplassem a história e cultura indígena. Assim, notamos que a temática indígena se estabelece em segundo plano, ou é inexistente na proposta do componente curricular. No caminho de sanar esta lacuna, pensamos ser importante a criação de um novo componente curricular voltado estritamente a discutir temas relacionados à história e à cultura indígena.

A partir dessas reflexões apresentadas, nota-se a necessidade de novos estudos investigativos acerca dos PPCs e dos componentes curriculares que constituem a formação dos cursos de licenciatura em Pedagogia no país, o que possibilitará perceber os avanços e carências nos processos formativos inicial e continuado dos docentes. Em concordância com Nascimento e Castro (2021), reconhecemos a importância de que os educadores e educadoras em percursos formativos busquem romper e superar o racismo epistemológico e as velhas pedagogias produtivistas enraizadas em nossas escolas e universidades. Logo, é urgente reorientarmos os currículos dos cursos de Pedagogia, a fim de transpassarmos as barreiras epistemológicas hegemônicas das práticas de ensino euroreferenciadas.

Nos posicionamos politicamente na defesa de que as relações étnico-raciais, por intermédio do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, adentrem cada vez mais os espaços de formação de professores, quer seja na formação inicial e continuada, promovendo fissuras agudas nos currículos, quer seja nas epistemologias dominantes, e na prática docente, no sentido de transformar o pensamento educacional colonialista e cartesiano enraizado na educação brasileira. O primeiro passo é refletirmos acerca dos currículos das nossas licenciaturas, para transformá-los, sustentando-os sobre um esteio “outro”, de uma matriz decolonial.

É por meio destes “outros” saberes que geramos a condição de transformação da própria realidade na qual estamos inseridos, na medida em que ela remete a uma formação de vida para que seja, assim, possível vivermos dias melhores. De acordo com Miranda e Riascos (2016), o pensar decolonial nos guia a um caminho de desobediência ao nos proporcionar outros lugares e trocas de saberes na pluralidade, gerando desequilíbrios nas supremacias coloniais e suas tradições pedagógicas.

O pensamento decolonial determina que as vidas humanas são o ponto primordial de transformação; isso significa dizer que decolonizar é defender a vida e a liberdade, transcendendo os disciplinamentos dos corpos-sujeitos. De entendimento que o controle dos corpos-sujeitos se dá a partir do domínio do saber, e que os conhecimentos oficializados são resultados das narrativas e disputas pelo território social-escolar, demarcado nas fronteiras da temporalidade. É fundamental questionarmos como e por quais agentes/grupos sociais são constituídos os saberes presentes nos currículos da educação básica e das próprias universidades, uma vez que são esses conhecimentos que têm formado nossos/as professores/professoras.

Portanto, é fundamental que as práticas educativas e a formação docente tomem o caminho de partida das diferenças étnicas e raciais, reconhecendo as potencialidades históricas, culturais, epistemológicas e das suas formas de fazer ciência, e de valorização das identidades. Para este feito, é necessário romper com os processos de homogeneização que invisibilizam e ocultam as diferenças, e reforçam o caráter monocultural das culturas escolares.

A inserção da temática étnico-racial no curso de Pedagogia possibilita a discussão das histórias e desigualdades vividas pelo povo negro e indígena na história brasileira, de forma que se possa inquirir novas práticas epistemológicas e pedagógicas fundadas em uma orientação antirracista de educação. Essas investigações nos movem a pensar os percursos de formação dos pedagogos e pedagogas licenciados pela UNEB Campus XV, os impactos do curso para o melhoramento dos índices educacionais no território e as intervenções e estratégias realizadas para a erradicação das desigualdades sociorraciais, tão agravadas nas escolas. Estas são provocações que nos convocam a pensar uma educação de modo intercultural crítico, para realizarmos releituras e transformações nos cursos de formação das universidades e nos currículos escolares da educação básica.

## Referências

BOAVENTURA, Edivaldo Machado; SILVA, Ana Célia (org.). **O terreiro, a quadra e a roda**: Formas alternativas de educação da criança negra em Salvador. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República [2003]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm). Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 23 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República [2008]. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 22 set. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015**. Define 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. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

CANDAU, Vera Maria. Didática, interculturalidade de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, Belém, n. 8, p. 28-44, jan/abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Acesso em: 23 nov. 2024.

COSTA E SILVA, Alberto. Os estudos de história da África e sua importância para o Brasil. *In: A Dimensão Atlântica da África – II Reunião Internacional de História da África*, São Paulo: CEA-USP, SDG-Marinha, CAPES, 1996. p. 161-179.

GODOY, Eliete Aparecida de. A ausência das questões raciais na formação inicial de professores e a Lei 10.639/03. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 77-92, jan/abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/issue/view/347>. Acesso em: 15 ago. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 – Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005. p. 39-62.*

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

IVENICKI, Ana. Perspectivas multiculturais para o currículo de formação docente antirracista. **Revista ABPN**, [S. l.], v. 12, n. 32, p. 30-45, mar/mai. 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/890>. Acesso em: 07 ago. 2025.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1986.

MIGNOLO, Walter; VEIGA, Isabella. Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial. **Revista X**, Curitiba, v. 16, n. 1, p. 24-53, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78142>. Acesso em: 22 dez. 2024.

MIRANDA, Cláudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 1, n. 3, p. 545-572, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19866>. Acesso em: 22 dez. 2024.

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

NASCIMENTO, Jairo Carvalho do; CASTRO, Maria Aparecida dias. O currículo decolonial e o combate ao racismo epistêmico. **Revista HISTERBR on-line**, Campinas, v. 21, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657131>. Acesso em: 16 set. 2025.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, Maria Isabel Arías; CONEDO, Zaira Esther Pedroso; FIORI, Clayton. Rumo a uma pedagogia colonial no/do Sul global. **Revista X**, Curitiba, v. 16, n. 1, p.118-146, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78826/43064>. Acesso em: 28 ago. 2025.

OLIVEIRA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Revista de Estudos Afro-Asiáticos**, n. 3, p. 421-461, 2003.

REIS, João José. Notas sobre a escravidão na África Pré-Colonial. **Revista de Estudos Afro-Asiáticos**, n. 14, p. 5-21, 1987.

RIZZO, Jakelliny Gonçalves de Souza; MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. O deslocamento epistêmico pelas DCNERER e a formação inicial de professores. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 29, p. 1-19, jan/dez. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8952>. Acesso em: 07 ago. 2025.

SOUSA JÚNIOR, Vilson Caetano. *Orixás, santos e festas: encontros e desencontros do sincretismo afro-católico na cidade de Salvador*. Salvador: Eduneb, 2003.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

SILVA JUNIOR, Francisco Bezerra da. *“A cor da pele”*. São Paulo: mimeo, 2005. p. 1.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade de Pelotas (UFPEL)*, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 1-34, jan/jul. 2019a. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 03 set. 2025.

WALSH, Catherine. Gritos, gretas e sementeiras de vida: entretences do pedagógico e do decolonial. In: SOUZA, Sueli Ribeiro Mota; SANTOS, Luciano Costa (org.). **Entrelinhas: educação, fenomenologia e insurgência popular**. Salvador: EDUFBA, 2019b, p. 93-120. (Série entrelinhas: volume 06).

WALSH, Catherine; RODRIGUES, Juliana Fogiato. “Outros” saberes, “outras” críticas: reflexões sobre as políticas e as práticas de filosofia e decolonialidade na “outra” América. **Revista X**, Curitiba, v. 16, n. 1, p. 54-79, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78195>. Acesso em: 07 ago. 2025.

UNEB – UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Valença: UNEB Campus/XV, 2019.

**Recebido em:** 13 out. 2025

**Aceito em:** 26 mar. 2026