

# EXPANSÃO, INTERIORIZAÇÃO E AS NOVAS UNIVERSIDADES FEDERAIS NOS ANOS 2000: CURRÍCULOS UNIVERSITÁRIOS, RACISMO E OS DESAFIOS PARA A AGENDA ANTIRRACISTA

*EXPANSION, INTERIORIZATION AND THE NEW FEDERAL UNIVERSITIES IN THE 2000s: UNIVERSITY CURRICULA, RACISM AND THE CHALLENGES FOR THE ANTI-RACIST AGENDA*

Danielle Pereira de Araújo **1**  
Marcos Antonio Batista da Silva **2**

**Resumo:** O presente texto busca refletir acerca da agenda antirracista e o ensino superior público a partir da análise dos currículos e propostas pedagógicas de seis universidades criadas nos anos 2000 no contexto de expansão e interiorização das universidades federais. Nossa análise sugere que de modo geral, os novos cursos de pedagogia das novas universidades parecem estar comprometidos com a desconstrução de uma prática pedagógica eurocêntrica apenas do ponto de vista retórico. Termos como “ações pautadas pelas diversidades cultural”, “rompimento “com uma educação e epistemologia colonialista”, “atuação docente contextualizada e comprometida com a diversidade e a emancipação social” estão presentes nos projetos políticos pedagógicos, mas não dialogam com a matriz curricular e nem com os termos das leis nº10.639, nº11.645 e as DCNERERs, apesar de reconhecermos que os novos cursos assumem um comprometimento político com o “desenvolvimento” e “transformação” local.

**Palavras-chave:** Antirracismo. Currículo. Educação Superior.

**Abstract:** This text attempts to reflect on the anti-racist agenda and public higher education based on the analysis of the curricula and pedagogical proposals of six universities created in the 2000s in the context of the expansion and interiorization of federal universities. Our analysis suggests that, in general, the new pedagogy courses of the new universities seem to be committed to the deconstruction of a Eurocentric pedagogical practice only from a rhetorical point of view. Terms such as “actions guided by cultural diversity”, “break” with a colonialist education and epistemology “;” contextualized teaching performance and committed to diversity and social emancipation “are present in the pedagogical political projects but do not dialogue with the curricular matrix nor with the terms of Law No. 10,639, No. 11,645 and the DCNERERs, although we recognize that the new courses assume a political commitment to local “development” and “transformation”.

**Keywords:** Anti-racism. Curriculum. Higher Education.

Doutora em Ciência Política pela Universidade Estadual de Campinas **1**  
São Paulo (Brasil). Atualmente é investigadora em pós-doutoramento no projeto POLITICS,(Projeto 725402 - POLITICS – ERC -2016-COG) sediado no Centro do Estudos Sociais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1753947252157460>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8821-5369>.  
E-mail: [daniellearaujo@ces.uc.pt](mailto:daniellearaujo@ces.uc.pt)

Doutor em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de **2**  
São Paulo (PUC-SP). Pesquisador em pós-doutoramento junto ao Centro de Estudos Sociais (CES), Universidade de Coimbra Portugal(Projeto 725402 - POLITICS - ERC -2016-COG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0362311584652149>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2701-0316>.  
E-mail: [marcos.psico@yahoo.com.br](mailto:marcos.psico@yahoo.com.br)

## Introdução

### **Currículos universitários e racismo: expansão, interiorização e desafios para a agenda antirracista**

Na sociedade brasileira, no campo educacional, o debate sobre os currículos e a relação com o combate ao racismo ganhou dimensões estruturais a partir da introdução de políticas públicas educacionais na sociedade brasileira, principalmente acerca das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no sistema de ensino brasileiro. Além das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (DCNREs) (BRASIL, 2004).

Por um lado, estas políticas públicas educacionais têm implementado mudanças de culturas acadêmicas, curriculares e epistemológicas no campo da Educação, assim como tem tensionado a estrutura curricular das universidades no país, no ensino, pesquisa e extensão (SILVA, GOMES e RÉGIS, 2018). Por outro, estas mudanças, com raras exceções, parece ainda tímida. Muitas vezes este debate fica por conta de docentes engajados com a luta antirracista ou o debate se restringe às disciplinas optativas nos currículos universitários (FERREIRA, 2018).

E neste contexto de transformações das políticas educacionais, tivemos a partir dos anos 2000 um amplo processo de expansão, reestruturação e interiorização de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). A partir de 2003 ocorreu a criação de “18 novas universidades federais e de 173 campus de universidades federais em cidades do interior do país” (BRASIL/MEC, 2014, p. 27). Esse processo foi estruturado em três etapas. A Fase I (2003- 2007) “teve como principal meta, interiorizar o ensino superior público federal [...] foram criadas dez universidades federais em regiões prioritariamente não metropolitanas” (BRASIL/MEC, 2014, p. 35-36).

A Fase II (2008- 2012) teve como marco principal a execução do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), e a criação de algumas universidades. A Fase III (2012-2014) foi marcada pela ampliação das fases anteriores, com a criação de 47 novos campus e quatro novas universidades.

Autores têm discutido acerca deste processo de expansão e interiorização das IFES no Brasil. Andriola e Suliano (2015) mostram os impactos positivos para a economia local com a criação de instituições após a adesão ao REUNI, principalmente na Região Nordeste do Brasil. Camargo e Araújo (2018) enfatizam acerca da perspectiva da internacionalização e integração regional. Por sua vez, Nascimento (2018) apresenta um panorama dos papéis de universidades com projetos distintos do REUNI com inserção multicampi e interiorização, onde as universidades assumiram o papel de agentes de internacionalização e integração com o setor produtivo, o combate a pobreza e a inovação curricular.

Oliveira Júnior (2016) chama à atenção para a necessidade de avaliação e acompanhamento de universidades, em especial, as multicampi acerca de evolução acadêmica e gestão. Firmino (2014) reforça este debate, e ressalta à importância do desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão, nos quesitos aprendizagem e inovação. Bizerril (2020) acrescenta que o processo de expansão e interiorização das FIES fortaleceu o modelo multicampi, além de aumentar a produção de conhecimento regional. Senkevics (2021, p. 199) investigou a expansão do ensino superior entre 1991 e 2020 destacando “cinco tendências principais: democratização do acesso, instituição de ações afirmativas, desequilíbrio público-privado, ampliação do ensino a distância e estratificação horizontal”.

Apesar da diversidade de subtemas e reflexões substantivas, nenhum dos estudos acima referidos refletem acerca da relação entre o processo de expansão e interiorização do ensino superior e as demandas antirracistas no campo curricular propostas pelos movimentos negro e indígena dos anos 2000. Neste sentido, propomos com este estudo, ampliar este debate, chamando à atenção para a importância de problematizar acerca da estrutura curricular e epistemológicas dessas novas universidades, com foco

no debate das relações étnico-raciais e a introdução do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena via leis nº10.639/2003, nº 11.645/2008 e das DCNRRs.

Nosso escopo de análise são os “Projetos Pedagógicos/Políticos Curriculares” (PPCs), dos cursos de Licenciatura em Pedagogia de seis Universidades criadas no processo de expansão e interiorização referido acima, a saber: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

A análise dos PPCs, incluindo a matriz curricular, das seis universidades está ancorada a partir de três perguntas: 1) como a discussão das leis nº10.639 e 11.645 e as DCNRRs aparece no projeto Político pedagógico (concepções pedagógicas, escolhas temáticas)? ; 2) qual a relação daquele debate com a matriz curricular obrigatória? e; 3) qual é a concepção de educação antirracista presente nos PPCs?

O artigo está dividido em 3 seções. A presente introdução problematiza acerca de currículos universitários e racismo, considerando o processo de expansão e interiorização de IFES, e os desafios para agenda antirracista. Na segunda seção, apresentamos algumas análises da educação para as relações étnico-raciais e os processos de interiorização de universidades federais: Sul e Centro-Oeste brasileiro. A terceira seção discorre acerca de novas universidades na Região Nordeste do Brasil e a invisibilidade do racismo, para em seguida, apresentarmos as Considerações Finais.

## **A Educação para as relações étnico-raciais e os processos de interiorização de universidades federais: Sul e Centro-Oeste brasileiro**

Para esta seção interessamo-nos discutir como as leis nº 10.639/2003, 11.645/2008 e as DCNRRs são incorporadas por meio dos PPCs do curso de Licenciatura em Pedagogia de três Universidade Federais no Brasil, nos seus respectivos campi: a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) que fizeram parte do processo de expansão da IFES. Além de captar e analisar as discussões propostas dos PPCs que envolvem o debate da educação das relações étnico-raciais com vistas à educação antirracista.

A UFFS, criada pela Lei nº 12.029/2009, tem em seu perfil institucional aderência com as reivindicações dos movimentos sociais da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul ao fomento e ao desenvolvimento, com campi situados no sudoeste do estado do Paraná (Laranjeiras do Sul e Realeza), norte e noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Erechim, Cerro Largo e Passo Fundo) e oeste de Santa Catarina (Chapecó). E com oferta de cursos de Licenciatura em Pedagogia nos campi de Chapecó, Erechim e Laranjeiras do Sul, voltados para a formação docente à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nossas análises iniciais, observaram duas tendências comuns nesses campi. A primeira, mostra que os currículos da UFFS são organizados em um corpo de conhecimentos organizado em três domínios: Comum, Conexo e Específico. O Domínio Comum, propõe uma formação crítica-social ao introduzir o acadêmico na universidade. O Domínio Conexo, volta-se para a formação e o diálogo interdisciplinar (cursos e campi). O Domínio Específico dá ênfase à formação profissional. A segunda tendência, refere-se a marcos legais específicos: a Leis nº 10.639/2003; a Lei nº 11.645/2008; e as DCNRRs.

Quando nosso foco de atenção é o debate para a educação das relações étnico-raciais junto ao campus de Chapecó, apreendemos por meio do PPC de 2019 do curso de Licenciatura em Pedagogia de 2019, o anúncio que este campus oferta em sua estrutura curricular, três disciplinas obrigatórias que perpassam a temática da educação das relações étnico-raciais. De um conjunto de 69 disciplinas, focalizamos as disciplinas, “Educação especial e diversidade; Estudos socioantropológicos da infância; História da Fronteira Sul”. (PPC/PEDAGOGIA/CH/UFFS, 2019, p.61).

A disciplina, “Educação especial e diversidade” propõe “fortalecer a formação pedagógica para a educação na diversidade étnico-racial e as especificidades da educação especial na

perspectiva da inclusão” (PPC/PEDAGOGIA/CH/UFFS, 2019, p.120), e de modo geral discute “aspectos históricos, políticos e legais da diversidade e inclusão; Escola, práticas pedagógicas e relações étnico-raciais; (...). Caracterização das deficiências. Estratégias de ensino para alunos com necessidades educacionais especiais (PPC/PEDAGOGIA/CH/UFFS, 2019, p.120).

Compreendemos que a disciplina, de um lado, dá ênfase a discussões de movimentos sociais ligados a pessoas com deficiência, de outro contempla também o debate acerca das relações étnico-raciais. Segundo Nilma Gomes, o uso do termo “diversidade” se expandiu nas últimas décadas, tendo alcançado todos os campos da sociedade e da produção do conhecimento. Para a autora, a partir do início do século XXI, esse termo também é introduzido no contexto dos “dilemas e avanços de diferentes sujeitos sociais transformados em desiguais pelas relações de poder”. Assim perguntamos, será que a multiplicidade de discussões apresentadas (pessoas com deficiência, relações étnico-raciais) podem ocorrer em distorções que não proporcionam diretamente formação pedagógica que capacite a importância das questões relacionadas à uma educação antirracista? E aos “problemas desencadeados pelo racismo e (...) à pedagogia anti-racista” (BRASIL, 2004, p. 24).

Por sua vez, a disciplina, “Estudos socioantropológicos da infância” discute conceitos da infância abrangendo “as dimensões sociológicas e antropológicas das infâncias indígenas, afrodescendentes, caboclas e europeias” (PPC/PEDAGOGIA/CH/UFFS, 2019, p.95). Compreendemos que a disciplina supracitada ao enfatizar o contexto europeu, ainda vem contemplando “um imaginário étnico-racial que privilegia a branquitude/branquidade, principalmente as raízes européias da sua cultura (BRASIL, 2004).

É fundamental destacar que não se trata de mudar um foco “marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos” (BRASIL, 2004, p. 27). Entendemos que o estudo das relações étnico-raciais no campo da Educação, principalmente no ensino superior envolvendo a estrutura curricular está historicamente fundada como um espaço de reprodução da branquitude/branquidade (CARDOSO, 2010, BENTO, 2005). O racismo atravessa a universidade por meio de ideologias, práticas e discursos que se articulam para dar sustentação a esta reprodução.

O componente curricular, “História da Fronteira Sul” propõe “compreender o processo de formação da região Sul do Brasil, por meio da análise de aspectos históricos do contexto de povoamento, despovoamento e colonização”. (PPC/PEDAGOGIA/CH/UFFS, 2019, p.72) destacando as “(...). Noções de Identidade e de Fronteira. (...), tradições. Processos de povoamento, despovoamento e colonização. Conflitos econômicos e políticos. Choques culturais no processo de colonização. Questão indígena, cabocla e afrodescendente” ((PPC/PEDAGOGIA/CH/UFFS, 2019, p.72). Por um lado, há de se considerar o perfil da “colonização” da região (italiana, alemã e polonesa), entre outras. Por outro, há tensões entre a afirmação das discussões para os estudos das relações étnico-raciais.

Apreendemos que a disciplina “História da Fronteira Sul”, é um componente curricular obrigatório na formação do pedagogo marcadamente por raízes europeias. Neste sentido, ressaltamos a necessidade de a instituição insistir e investir para que os futuros pedagogos, além de sólida formação acerca dos aspectos regionais por meio da disciplina supracitada, recebam também a formação obrigatória de forma equivalente de componentes curriculares que valorizem a história e a cultura afro-brasileira, africana e dos povos indígenas. Entendemos que a relevância deste conteúdo “não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros” (BRASIL 2014, p.17).

Ao reportarmos ao curso de Licenciatura em Pedagogia do campus de Erechim, observamos por meio de seu PPC de 2018, o chamamento para o debate da Educação das relações étnico-raciais em três disciplinas obrigatórias, de um conjunto de outros 47 componentes curriculares. Este PPC dá ênfase para as disciplinas, “(...). “História da Fronteira Sul (...). Ensino de História I e Ensino de História II” (PPC/PEDAGOGIA/ER/UFFS, 2018, p. 32). Neste sentido, focalizamos que as disciplinas, “Ensino de História I”, e “Ensino de História II” discutem de modo geral, a importância e construção do conhecimento do ensino de História com temas e conceitos voltados para a Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim como da “(...). Cultura Afrodescendente. A Cultura Indígena. As Relações Étnico-Raciais” (PPC/

PEDAGOGIA/ER/UFGS, 2018, p. 32).

De um lado, estas disciplinas fornecem aos pedagogos em formação as condições para perceberem “as contradições da sociedade a partir do tempo, para que compreendam o potencial da História como um conhecimento capaz de construir cidadania” (PPC/PEDAGOGIA/ER/UFGS, 2018, p. 32). De outro, chamou-nos atenção a ausência do termo “História” ao se referir às questões étnico-raciais no discurso proposto. Isto é, a ênfase recai somente na “Cultura” como focalizado, “(...). Cultura Afrodescendente. A Cultura Indígena. As Relações Étnicas e Raciais” (PPC/PEDAGOGIA/ER/UFGS, 2018, p. 32). Observamos um silenciamento da “História” dessas populações (negros, indígenas) como discute Trouillot (2017).

Por meio do PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia de 2018, do campus de Laranjeiras do Sul, localizamos que o debate da Educação das relações étnico-raciais é parte integrante de uma disciplina obrigatória, “História e cultura afro-brasileira e indígena e relações étnico-raciais na escola”, como pudemos observar por meio do PPC, de um conjunto de 63 disciplinas obrigatórias que compõem o curso.

A disciplina supracitada fomenta o estudo das matrizes africanas e indígenas na cultura brasileira e tem discutido: as políticas de ação afirmativa; o trabalho; a cultura e resistência negra e indígena no Brasil; à análise e produção de material didático, acorada com uma bibliografia que busca resgatar a história, a cultura e o pensamento de povos racializados silenciados no currículo como discute Trouillot (2017). Pressupostos cruciais à formação e atuação docente como sugerido pelas DCNREs. Observamos ainda, outros dois componentes curriculares obrigatórios que perpassam os estudos da Educação das relações étnico-raciais como anunciado pelo PPC, a saber: “História da Fronteira Sul” (já evidenciada neste texto) e “Fundamentos da Educação” que discute acerca das novas configurações culturais derivadas dos processos de globalização (identidade cultural na pós-modernidade).

Nossas análises dos PPCs dos três campi da UFGS (Chapecó, Erechim e Laranjeiras do Sul) mostram que apesar do anúncio ao chamamento das Leis nº 10.639/03; 11.645/08 e das DCNREs, com exceção de uma disciplina obrigatória do campus de Laranjeiras do Sul (História e cultura afro-brasileira e indígena e relações étnico-raciais na escola), as demais disciplinas obrigatórias supracitadas nesta subseção, atravessam o debate étnico-racial de forma pontual, priorizando as especificidades regionais. De modo geral, observamos por meio dos PPCs investigados a necessidade de insistir e investir na abertura de espaços para a formação de professores e alunos para a percepção da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena de forma obrigatória, para além da cultura, diversidade, inclusão e regionalidade. Esta formação é indispensável para uma educação antirracista, buscando ultrapassar tais interesses. Assim como o é, o reconhecimento e valorização da história destas populações.

A UNIPAMPA, é também multicampi, criada pela Lei 11.640/2008, e estabelecida no Rio Grande do Sul, com os campi de Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana. A universidade é resultado da reivindicação da comunidade da região, que encontrou respaldo na política de expansão e renovação das IFES visando contribuir com a região, em especial à formação docente.

Para esta subseção, privilegiamos o campus de Jaguarão da UNIPAMPA, por ofertar o curso de licenciatura em Pedagogia. Deste modo, observamos por meio do PPC/PEDAGOGIA/JAGUARÃO/UNIPAMPA (2015, p.24) que o curso de Licenciatura em Pedagogia “prioriza, como mote de estudo e investigação, as inter-relações entre cultura, sociedade e educação, que se constituem em um grande eixo temático estruturante da organização curricular”. Nesta direção, a primeira observação, volta-se às discussões para a Educação das relações étnico-raciais anunciadas por meio do PPC, a contemplar seis disciplinas obrigatórias de modo interdisciplinar, de um total de 49 disciplinas propostas pelo curso.

No que tange às disciplinas anunciadas pelo PPC, focalizamos os seguintes componentes curriculares: “Teorias Curriculares, Ensinar e Aprender História, Socialização de Experiências Docentes I, Socialização de Experiências docentes II, História do Rio Grande do Sul, Geografia do Rio Grande do Sul” (PPC/PEDAGOGIA/JAGUARÃO/UNIPAMPA, 2015, p.24). Deste conjunto, apreendemos que a disciplina “Teorias Curriculares”, discute “como se pautam as relações entre currículo, identidade e cultura (...), contemplando as temáticas das relações Étnico-raciais,

índigenas e Africana” PPC/PEDAGOGIA/JAGUARÃO/UNIPAMPA (2015, p.86).

A disciplina, “Ensinar e Aprender História”, volta-se à formação das identidades culturais e nacionais que envolvem os estudos do ensino de História voltados à Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por sua vez, as disciplinas: “Socialização de Experiências Docentes I”, e “Socialização de Experiências Docentes II”, envolvem as experiências docentes realizadas durante a docência na Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando “as temáticas de Educação Ambiental, Direitos Humanos, Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Afro-brasileira, Indígena e Africana” PPC/PEDAGOGIA/JAGUARÃO/UNIPAMPA (2015, p.124).

Os componentes curriculares, “História do Rio Grande do Sul” e “Geografia do Rio Grande do Sul”, de modo geral, aprofundam os conhecimentos históricos e geográficos do Rio Grande do Sul (regional e local). Observamos ainda que a disciplina “História do Rio Grande do Sul” aborda a discussão da população negra sob a ótica das análises históricas, do período da escravização, “abolição” e sociedade colonial. Embora a análise histórica seja relevante, compreendemos que questões contemporâneas acerca da temática étnico-racial, poderiam dinamizar ainda mais o debate acerca de elementos em torno de espaços, lutas de resistência e afirmação das populações racializadas da região.

A análise do PPC do campus de Jaguarão da UNIPAMPA mostra um currículo com alguns tópicos que discutem a Educação das relações étnico-raciais em algumas disciplinas isoladas. Entretanto, não localizamos disciplinas obrigatórias, cujo foco central fosse o debate do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, visando uma educação antirracista, como discute Ferreira (2012), nomeando “assuntos de raça e de justiça social, de igualdade racial/étnica, assuntos relacionados a poder, a exclusão, e não somente atentos aos aspectos culturais” (p.278).

Ressaltamos ainda que a UNIPAMPA oferta no campus de Jaguarão, a modalidade de Educação a Distância (EaD) do curso de licenciatura em Pedagogia destinado à formação docente, para exercer funções de magistério em diversas áreas: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação do Campo, Educação Especial, Educação de Indígenas e Quilombolas, onde o pedagogo deverá desenvolver estudos respeitando as diferenças étnico-raciais” (PPC/PEDAGOGIA/EaD/JAGUARÃO, 2019,p.32).

Ao discutir a Educação das relações étnico-raciais este PPC, anuncia que o faz por meio de 5 disciplinas. Por exemplo: a disciplina “Cultura, Ambiente e Sociedade I” tem analisado “a educação e seus desdobramentos em temas da diversidade cultural, políticas da identidade, povos tradicionais e grupos étnicos.” (PPC/PEDAGOGIA/EaD/JAGUARÃO, 2019, p. 79). A disciplina “Cultura, Ambiente e Sociedade II” aborda as concepções culturais articuladas as modificações do cenário social, político, econômico e cultural da sociedade brasileira. Entretanto, observamos uma lacuna nas referências dessas disciplinas não incluem o debate sobre pensamento africano, afrodescendente e dos povos indígenas que poderiam “lastrear um novo discurso político e subsidiar exigências por mudanças epistemológicas na academia” (GUIMARÃES et al.2020, p.321).

Outra disciplina, “Fundamentos e Metodologias da Educação de Jovens e Adultos” que entre outros objetivos, tem problematizado o contexto da EJA, numa abordagem histórica e contemporânea, onde discute as questões de gênero, étnicas e geracionais. Porém, não localizamos por meio de suas referências autores que discutam “com uma perspectiva de um currículo decolonial e afrocentrado”(ARAÚJO e SILVA, 2020,p. 346). Nesta direção, Dias et al. (2018) tem chamado a atenção acerca das ausências de debates mais aprofundados sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na modalidade EJA que venham a dialogar diretamente com a discussão sobre o racismo brasileiro. Esta lacuna também foi observada no debate das disciplinas “História da Educação” e “História da Educação Brasileira”, que discutem os processos de escolarização a partir da modernidade, e da educação no país, contemplando no debate educacional as questões de gênero, classe e etnia.

Nossa análise a respeito da modalidade EaD do curso de licenciatura em Pedagogia do campus Jaguarão(UNIPAMPA) que contempla um conjunto de 51 disciplinas, sugere uma reprodução do modelo presencial, acerca da Educação para as relações étnico-raciais, onde essa

temática perpassa algumas disciplinas acima mencionadas. Neste sentido, alguns autores têm problematizado acerca do ensino de EaD, e o debate étnico-racial. Por exemplo, Moraes, Borges e Silva (2014, p.146) questionam se “a educação a distância consegue promover ações de formação continuada para professores na perspectiva antirracista?”. Neste sentido, observamos que ainda há muito a fazer para “colocar a educação antirracista em prática” de forma obrigatória, como discute Ferreira (2012, p.58).

A UFGD foi instituída pela Lei nº 11.153/2005, e oferta o curso de licenciatura em Pedagogia por meio da Faculdade de Educação, criada em 2006. Voltando-se assim, para a formação de profissionais para o campo da Educação do estado de Mato Grosso do Sul (região da Grande Dourados). Quando nosso foco de atenção é a Educação das relações étnico-raciais, apreendemos por meio do PPC do curso de licenciatura em Pedagogia (2019) que este propõe atender às DCNRRs com “a oferta do componente curricular obrigatório “Tópicos em Cultura e Diversidade Étnico-racial” (PPC/PEDAGOGIA/UFGD, 2019, p.21). Esta disciplina tem discutido acerca da cultura, diversidade, pluralismo, identidade e reconhecimento assim como “introdução à História e cultura africana e afro-brasileira; Cultura, artes e linguagens africanas e afro-brasileiras. Cultura, artes e linguagens indígenas” (PPC/PEDAGOGIA/UFGD, 2019, p.40).

Ainda segundo o PPC, as disciplinas de “História da Educação”, “Filosofia da Educação”, “Currículo e Ensino de História e Geografia” e “Currículo e Ensino de Língua Portuguesa”, voltam-se, entre outros objetivos, ao debate étnico-racial. Dentre estas, localizamos uma ênfase maior nas disciplinas, “Currículo e Ensino de História e Geografia”, e “Currículo e Ensino de Língua Portuguesa”, ao tratarem suas especificidades, incluindo as discussões acerca do “ensino de História e Cultura Afro-brasileira, reconhecendo e valorizando sua identidade histórica e cultural” (PPC/PEDAGOGIA/UFGD, 2019, p.41).

A análise acerca do PPC do curso de Pedagogia da UFGD indica que de um conjunto de 42 disciplinas visando a adequação do curso às Leis nº 10.639/02; 11.645/08 e DCNRRs, apenas 5 perpassam o tema da Educação das relações étnico-raciais, com uma ênfase maior na disciplina “Tópicos em Cultura e Diversidade Étnico-racial”. Entendemos que este é um desafio ainda a ser alcançado pelo curso de Pedagogia, para que se configure em um avanço no debate e na produção do conhecimento “como uma importante e necessária discussão epistemológica e política sobre o campo das relações étnico-raciais e educação”, como frisa Gomes (2018, p.17).

Cumpramos destacar que o curso de Licenciatura em Pedagogia da UFGD possui uma modalidade EaD. Segundo o PPC, apreendemos que a motivação para disponibilização desta modalidade é do ano de 2009, “em decorrência do termo de adesão ao Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica”. (PPC/PEDAGOGIA/EaD/UFGD, 2019, p.12), em especial para o atendimento da rede de ensino do Estado do Mato Grosso do Sul.

Acerca do debate da Educação das relações étnico-raciais, observamos por meio do PPC/EaD que de um conjunto de 49 componentes curriculares, este debate está contido na disciplina de “Direitos Humanos, Cidadania e Diversidades”. (PPC/PEDAGOGIA/EaD/UFGD, 2019, p.16) discutindo a “compreensão histórica dos direitos humanos; Multiculturalismo e relativismo cultural; Movimentos sociais e cidadania; Desigualdades e políticas públicas; Democracia e legitimidade do conflito” (PPC/PEDAGOGIA/EaD/UFGD, 2019, p.51). Ressaltamos ainda que localizamos a introdução de discussões acerca das questões raciais nas disciplinas, “Currículo e Ensino de Língua Portuguesa” (discussões sobre a consciência negra), e da disciplina, “Currículo e Ensino de História e Geografia” que perpassam as discussões propostas pelas DCNRRs.

A análise do curso de Licenciatura em Pedagogia (EaD) da UFGD, indica uma reprodução do curso presencial, com lacunas de disciplinas obrigatórias com foco central dos estudos da Educação das relações étnico-raciais. Compartilhamos das reflexões de Santos, Lima e Gomes (2012) que as instituições de ensino superior devem proporcionar na formação dos pedagogos uma educação antirracista visando “uma formação que tenham seu conhecimento pautado em sintonia com as novas exigências da atual conjuntura social” (SANTOS, LIMA e GOMES, 2012, p.128) como institui as DCNRRs.

## As novas universidades no Nordeste e a invisibilidade do racismo

O debate na presente seção é fruto da análise dos PPCs dos cursos de Pedagogia da UFCA, UFERSA e UFRB. A seguir a análise dos PPCs a partir das três perguntas centrais que orientam o presente artigo.

A UFCA foi criada em 2013, mas o curso de Pedagogia que está localizado no “Instituto de Formação de Educadores” só passaria a funcionar em 2018. No PPC, encontramos que se pretende oferecer aos estudantes “um currículo plenamente definido com saberes abrangentes que permitam perpassar as diversidades étnico-raciais, indígenas (...) e a diversidade de linguagens e culturas” (UFCA, PPC, 2018, p. 10-11). Além desse aspecto, encontramos no PPC uma preocupação em formar pedagogos para suprir a demanda por profissionais para a educação básica e gestão escolar na região do Cariri cearense (UFCA, PPC, 2018, p. 7), e com forte ênfase na conexão ensino-pesquisa-extensão-cultura (UFCA, PPC, 2018, p. 12).

A forma como as Leis nº 10.639/2003, nº11.645/2008 e DCNERERs aparece, respondendo à primeira pergunta que orienta a nossa análise, sugere que o debate está atrelado a importância dada à cultura no PPC, esta última entendida como a conexão com a sociedade, para além do espaço escolar e como possibilidade de romper “com uma educação e epistemologia colonialista” (ibidem) e tal concepção, como veremos, não se fará presente na matriz curricular.

Ao analisarmos o ementário das disciplinas obrigatórias com foco nas disciplinas que pudessem dialogar com as DCNERERs ou mesmo de disciplinas que pudessem vir a evidenciar a pretensão descrita no PCC de romper “com uma educação e epistemologia colonialista” (ibidem), encontramos, de modo geral, um currículo que ainda mantém forte diálogo uma perspectiva positivista/euroreferenciada da educação e que pouco aborda as dimensões históricas, conflituais e das relações de poder na constituição do saber pedagógico. Para darmos alguns exemplos, na disciplina de História da Educação, que pretende também refletir acerca “da presença da instituição escolar na educação brasileira” (UFCA, PPC, 2018, p. 60), não encontramos nenhuma menção à constituição do ambiente escolar nas primeiras décadas da república e a exclusão das pessoas negras (DÁVILA, 2006) ou ainda sobre o papel do sistema educacional atual na reprodução da discriminação (NASCIMENTO, [1978] 2017).

A análise dos objetivos e da ementa da disciplina “Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação” também aponta para a reprodução de uma abordagem e de cânones de matriz euroferenciados e universalistas, ainda que não enunciados. A disciplina tem como objetivo “Estudar a filosofia da educação e sua importância na compreensão dos modos de agir do ser humano” (UFCA, PPC, 2018, p. 70), não abarca nenhuma referência bibliográfica africana ou afrodescendente, o que sugere que o diálogo estabelecido não reconhece outras produções filosóficas para além da filosofia de matriz europeia e branca, reforçando a produção de uma história única acerca do saber filosófico.

Ao analisarmos a relação da discussão do ensino da História e Cultura Afrodescendente e indígena e a matriz curricular dentre as 37 disciplinas obrigatórias, encontramos apenas a disciplina “Etnicidade, Pluralismo e Cultura Afrodescendente” que tem como objetivo “Investigar a diversidade como campo de riqueza cultural; Refletir sobre a pluralidade cultural, de acordo com os parâmetros curriculares nacionais (PCNs); Debater sobre a História e Cultura Africana e Afrodescendente e sua influência nos modos de expressão do brasileiro” (UFCA, PPC, 2018, p. 80). Se por um lado, a existência de uma disciplina aponta para a preocupação do corpo docente com a aplicação da legislação, por outro, percebe-se a limitação da discussão à uma disciplina, ou seja, não-transversal, mas pontual. Além disto, na ementa encontramos que a disciplina:

Apresenta a história da educação com ênfase para a pedagogia. Estuda a história das ideias pedagógicas no mundo e no Brasil e a relação com as teorias educacionais. Reflete a presença da instituição escola na educação brasileira. As contribuições sociais, históricas, políticas e culturais africanas e afro-brasileira (UFCA, PPC, 2018, p. 80).

Além de encontrarmos apenas uma disciplina que discuta diretamente as DCNERERs, nesta única disciplina se pretende também discutir “a história da educação no mundo, no Brasil



e teorias educacionais”, quando existem outras várias disciplinas que já contemplam a referida discussão, como por exemplo a disciplina História da educação.

Avancemos para a terceira pergunta que orienta nossa discussão. O PPC enfatiza o comprometimento do curso com a interdisciplinaridade e o diálogo intercultural (UFCA, PPC, 2018, p. 32), sugerindo que o entendimento do antirracismo no PPC está circunscrito a partir daquelas abordagens, entretanto também não se encontra refletido na matriz curricular. Importante dizer que as Leis nº10.639, nº 11.635 e as Diretrizes sinalizam para o fato de que discutir a história da população negra na constituição da nação brasileira a partir da educação formal exige questionamento dos lugares de poder, velhas práticas e representações constitutivas da cultura política e educacional (GOMES, 2012, p.100) e que portanto, estão muito além de uma abordagem limitada às dimensões da cultura e da diferença (GILLBORN, 1995) inscritas nos “modos de expressão” do povo negro. Além deste ponto, cabe ainda mencionar que as palavras “raça”, “racismo”, “antirracismo” não apareceram na descrição e objetivos da disciplina, mas apenas nas referências bibliográficas.

A UFERSA nasce como Universidade em 2005, mas parte de sua estrutura já existia e funcionava desde 1967 como Escola Superior de Agricultura de Mossoró–ESAM, criada pela Prefeitura Municipal de Mossoró em 1967.

A referência ao legado do pensador Paulo Freire e conseqüentemente as concepções “freireanas” de educação são centrais na proposta do PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia que assume o compromisso de superar “o modelo tradicional de formação de professores, cuja base de formação mecanicista precisa ser superada para possibilitar práticas pedagógicas mais articuladas à realidade social” (UFERSA, PPC, 2016, p. 19). As ações pedagógicas estariam voltadas para garantir que a(o)s nova(o)s professora(e) se apropriassem dos pressupostos da pedagogia freireana para “desenvolver as competências imprescindíveis para uma atuação docente contextualizada e comprometida com a diversidade e a emancipação social” (UFERSA, PPC, 2016, p. 20).

O PPC concebe o currículo como necessariamente em diálogo histórico e cultural com a realidade na qual está inserido (UFERSA, PPC, 2016, p. 54) e neste caso, estando o curso de Licenciatura em Pedagogia localizado em uma das regiões com altas taxas de analfabetismo entre adultos, o currículo expressa, com uma das preocupações centrais, a importância da matriz curricular oferecer uma formação na qual a(o)s pedagoga(o)s possam atuar com a educação de jovens e adultos, para além da educação infantil, fundamental e gestão educacional de espaços escolares e não-escolares (UFERSA, PPC, 2016).

Além da centralidade conferida à realidade local (necessidades e potenciais), o curso também tem como pressuposto a incorporação da “pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos” a partir de uma concepção expandida acerca da docência entendida, dentre outras coisas, como construída a partir do “diálogo entre diferentes visões de mundo” (UFERSA, PPC, 2016, p. 22).

Em relação à forma como a discussão prevista nas Leis nº 10.639, nº 11.645 e as DCNE-RERs aparece no PPC, encontramos dentre os objetivos do curso, a contribuição para práticas de ensino a partir dos “proponentes curriculares contextualizados com a diversidade social e cultural brasileira” (UFERSA, PPC, 2016, p.41):

Facilitar à compreensão de que, sendo a docência uma ação educativa dialógica, deve ter cunho teórico-metodológico, que proporcione a desmistificação das relações sociais excludentes, dos preconceitos étnico-raciais, das relações de gênero e produtivas, e que se desenvolva na articulação entre conhecimentos científicos, culturais, humanos e de respeito ao meio ambiente” (UFERSA, PPC, 2016, p. 32).

Além do trecho acima, a concepção de pedagogia no PPC está ancorada no entendimento de que a docência é “permeada por um processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas”, que por sua vez influenciaram teórica, metodológica e politicamente o curso de Pedagogia (UFERSA, PPC, 2016, p. 40). Neste sentido,

os egressos devem compreender que o(a) educador(a) é agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais”, devendo atuar com “respeito à diversidade” (UFERSA, PPC, 2016, p. 35; 37). Posto que a discussão sobre as leis e as DCNERERs aparecem no PPC, avançamos para análise da segunda pergunta, a saber de que forma tais entendimentos se expressam na matriz curricular do curso.

A partir da análise dos temas, objetivos, conteúdos e referências bibliográficas dos 55 componentes obrigatórios, concluímos que a discussão específica acerca das DCNERERs e sua relação com a matriz curricular ainda é bastante tímida e até mesmo contraditória. Dentre o total de disciplinas, apenas três fazem menção às diretrizes, sendo elas: Antropologia e educação, História da educação brasileira e Educação em direitos humanos.

As referidas disciplinas trazem algumas categorias como “novos sujeitos de direitos”, “preconceito”, “discriminação”, “Identidade”, “etnicidade”, “raça”, “Diversidade”, “alteridade”, “diferenças”, “multiculturalismo”, “interculturalidade”, “políticas de reconhecimento”. O primeiro ponto de reflexão, é que nos chama atenção que a maioria das categorias citadas acima estejam referenciadas na disciplina “Conceitos e abordagens da Antropologia”, que historicamente foi constituída enquanto disciplina assentada no processo colonial, o que nos leva a interrogar o quanto da produção analítica e política desta disciplina resulta dessa inscrição histórica da antropologia na estruturação do racismo (UFERSA, PPC, 2016).

A disciplina “História da educação brasileira” além de fazer um balanço acerca da constituição do ensino formal no Brasil (como as Campanhas em prol da erradicação do analfabetismo e universalização da educação escolar), conecta “a educação escolar associada às relações de classe, gênero e etnia enquanto constituintes e constituidoras da produção e reprodução das desigualdades sociais” (UFERSA, PPC, 2016, p. 73), conferindo à disciplina uma abordagem que considera a relação entre a constituição da educação e as relações de poder baseada em raça. Entretanto, não encontramos nos referenciais bibliográficos, obras focadas exclusivamente na constituição histórica do espaço escolar e da reprodução do racismo nessa dinâmica.

É possível afirmar que há um repertório recorrente nas disciplinas (e em suas respectivas referências bibliográficas básicas) ligado tradicionalmente à uma abordagem marxista (portanto, de origem europeia) acerca do mundo, das relações sociais e das possibilidades de transformação da realidade. Neste sentido, categorias como “classes sociais”, “produção capitalista”, “neoliberalismo”, “globalização”, “relações de produção”, “ideologia”, “alienação”, “hegemonia”, “meios de produção” são recorrentes na matriz curricular, aparecendo em disciplinas como “Fundamentos socioeconômicos e políticos da educação”, “Fundamentos históricos e materiais da produção da existência dos homens e mulheres do semiárido brasileiro”, “Sociologia da educação”, “Currículo, identidade e conhecimento”.

Se por um lado, a abordagem marxista inscreve a educação desde uma perspectiva que considera as relações de poder e conflito a partir das conexões entre sistemas econômico e político, por outro lado, também é possível dizer que as escolhas bibliográficas marxistas nas disciplinas não trazem reflexões dos processos de consolidação do racismo e do colonialismo na constituição da sociedade de classes. Além disso, a reprodução de tais cânones impossibilita análises críticas acerca do mundo moderno e da educação em específico fora do eixo europeu.

Importante dizer que nossa problematização, longe de colocar em causa as contribuições da escola marxista (e do pensamento freireano) para o processo de renovação no modo de pensar a educação e sua relação com a realidade histórica, política e econômica, principalmente no que tange ao “impacto do modelo da administração empresarial sobre a organização escola” (UFERSA, PPC, 2016, p. 91), estamos problematizando que a centralidade dada aquelas abordagens, acaba por silenciar a possibilidade de diálogo com a ampla produção intelectual africana e negra diaspórica acerca da educação pré e pós-colonial e que colocam raça, racismo e antirracismo no centro da discussão.

Chama-nos atenção também que algumas disciplinas que abordam a educação de uma perspectiva mais histórica, ainda reproduzem a divisão da história da humanidade a partir do eixo europeu, onde encontramos Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Contemporânea como é o caso das disciplinas, “Fundamentos socioeconômicos e políticos da educação”, “His-

tória da educação”, reproduzindo uma perspectiva positivista e “unilateral” da história (TROUILLOT, 2017, p. 3-4).

Temos ainda as disciplinas de “Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de matemática” e “Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de ciências”, “Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de história”, que são limitadas aos referentes europeus, expresso nos objetivos e referências bibliográficas das referidas disciplinas onde não encontramos nenhuma referência africana ou afrodiáspórica. Como na disciplina “Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de matemática” encontramos que as “Correntes filosóficas no pensamento matemático” são resumidas ao “Platonismo, Racionalismo, Empirismo, Construtivismo, Formalismo, Historicismo e Logicismo” (UFERSA, PPC, 2016, p. 89), apagando a ampla produção histórica do Continente africano na constituição da matemática e das ciências de modo geral.

O entendimento do antirracismo que permeia o curso circunscreve o debate à discussão sobre a valorização e reconhecimento de diversidades identitárias, afastando-se de uma problematização mais estrutural sobre a reprodução dos cânones europeus na construção da ciência dos próprios currículos universitários, além de dar pouca atenção à discussão histórica sobre o racismo.

O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) foi criada juntamente com a UFRB no ano de 2006. O PPC se propõe a “experimentar” uma concepção de formação que “[gravita] em torno de ideias como avanços tecnológicos, conexões de saberes e não linearidade do conhecimento” (UFRB, PPC, 2008, p. 6). Nesse sentido, o estudante do curso será estimulado a atuar a partir dos “princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (UFRB, PPC, 2008, p. 11).

Importante notar que diferentemente da UFCA e da UFSE, não encontramos no PPC do curso de pedagogia da UFRB nenhuma referência às Leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008 e/ou às DCNERERs. Neste sentido, respondendo à nossa primeira pergunta, a discussão sobre ensino e história da cultura afrobrasileira, africana e indígena, além de não ser fonte de reflexão no PPC, as leis sequer são mencionadas.

Os componentes do currículo dividem-se entre obrigatórios (básicas e específicas que totalizam 41) e optativos (que são as eletivas e somam 55). A partir das análises das ementas dos componentes obrigatórios, e respondendo a primeira pergunta que orienta a presente análise acerca dos currículos, é possível afirmar que a discussão sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena não está presente na matriz curricular obrigatória do curso.

Do total de componentes, há apenas um componente curricular intitulado “Ensino e Aprendizagem da História” que apesar de não explicitar a Lei nº. 10.639/2003 assim como a nº 11.645/2008 e tão pouco as DCNERERs, a ementa refere ao:

Estudo das ações coletivas relacionadas com a história dos povos relacionando-as com a atualidade e as transformações sociais. Etnia, costumes e religião na formação e desenvolvimento das identidades históricas e individuais dos sujeitos. Os parâmetros curriculares nacionais e a práxis do ensino de história no ensino fundamental (UFRB, PPC, 2008, p. 30-31).

Nesse sentido, a ausência de menção às Leis nos componentes curriculares, tanto implicam na invisibilização do debate nacional e da própria mobilização do movimento negro e de outros movimentos sociais em relação à temática, como aponta para alguma desconexão entre a proposta do PPC e o entorno sociopolítico no qual está inserido no curso, já que a região de Amargosa está inserida na Região do Recôncavo baiano, que além de contar com uma das maiores concentrações de pessoas negras do estado da Bahia (em torno de 79%), é reconhecida internacionalmente por abrigar manifestações artísticas e culturais e conhecimentos tradicionais (como a roda de samba do Recôncavo, o culto aos orixás e caboclos, a capoeira e a “comida de azeite”) de pessoas afrodescendentes. Mas nenhum destes elementos da realidade social no qual o Curso está inserido é sequer mencionado na matriz curricular.

Em relação à segunda pergunta que orienta a nossa análise, a saber como a discussão circunscrita nas leis referidas acima, dialoga com a matriz curricular, é possível afirmar que em termos de estruturais, o currículo do curso de pedagogia da UFRB é indiferente ao debate previsto nas leis nº. 10.639/2003 e 11.645/2008, tanto do ponto de vista da discussão sobre a valorização da história e cultura afrobrasileira, africana e indígena como do ponto de vista da inclusão do debate histórico acerca do colonialismo, escravidão e estruturação do racismo na sociedade brasileira e suas conexões com a institucionalização da educação no Brasil.

Podemos afirmar que nem de modo transversal e mesmo pontual, a discussão é considerada na matriz curricular. Importante mencionar que encontramos em várias ementas dos componentes obrigatórios referências universalistas para definir o escopo da discussão. Termos como “Estudo dos fundamentos das teorias e práticas educativas da civilização ocidental”, “Reflexão a respeito dos princípios, valores e ações do Homem moderno/contemporâneo”, bem como a perspectiva europeia da história da humanidade dividida entre “Antiguidade até o advento dos tempos modernos” (UFRB, PPC, 2008, p.23) são recorrentes na matriz. Por fim, o último ponto de análise acerca de qual seria a concepção de antirracismo presente na matriz curricular obrigatória, entendemos que a mesma está ausente. Não encontramos qualquer menção às leis nº10.639 e nº11.645 e as DCNERERs.

### **Considerações Finais**

As análises dos PPCs das seis universidades criadas ao longo dos governos progressistas dos anos 2000, nos permitem levantar alguns pontos de caráter exploratório e não-conclusivo mas que nos possibilita refletir acerca dos rumos do debate acerca do antirracismo nos currículos das universidades federais brasileiras.

O primeiro ponto que gostaríamos de destacar diz respeito ao modo como a discussão aparece nos PPCs. A forma de abordagem ou o enquadramento continua sendo pela diversidade ou pela valorização do legado negro, ocultando outras dimensões da discussão contida nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, como civilizações e organizações políticas pré-coloniais, tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; às lutas pela independência política dos países africanos; a luta dos negros no Brasil. Importante destacar que mesmo nos cursos oferecidos em formato EaD, a matriz curricular reproduz a fragilidade da abordagem das Leis já existente nos cursos presenciais.

O segundo ponto diz respeito à forma como a discussão se relaciona na matriz curricular. Nossa análise sugere que há um mero rearranjo de disciplinas, onde se inclui algumas que se automeiam como interdisciplinares em relação à abordagem acerca das DCNERERs, porém de modo isolado e não-transversal de fato em relação ao currículo, afastando a possibilidade de promover práticas pedagógicas de efetiva valorização dos saberes africanos e diaspóricos e de produção de novas abordagens pedagógicas no campo das relações étnico-raciais.

Os PPCs analisados sinalizam para uma contradição em relação ao previsto nas Leis nº. 10.639/2003, nº 11.645/2008 e as DCNERERs e as escolhas temáticas nos currículos, pois se as referidas Leis instituíram o ensino obrigatório no ensino básico e médio, os cursos de licenciatura deveriam contemplar a discussão nos componentes obrigatórios, o que não observamos em 4 dos 6 currículos analisados. Ou seja, o estudante pode finalizar o curso sem ter tido contato com a discussão acerca da Lei. Com isso não estamos desresponsabilizando o corpo docente acerca da autorresponsabilidade e comprometimento político com a inclusão do tema na sua formação pedagógica, mas o que nos interessa é perceber se há ou não estímulos institucionais e compromisso político das universidades com a implementação da Lei e neste caso nos parece que tanto os estímulos como o compromisso parecem ainda bastante frágeis.

O terceiro ponto diz respeito ao compromisso institucional com a transformação da realidade local e com as demandas sociais bem como a preocupação com as classes pobres e o compromisso com o desenvolvimento local onde as novas universidades estão instaladas. Tais aspectos atravessam os PPCs e se confirmam nas escolhas temáticas na matriz curricular. Entretanto, tal preocupação aparece de forma desarticulada com as Leis nº. 10.639/2003 e nº

11.645/2008 e com as DCNERERs, apesar de serem leis que também são frutos das demandas dos movimentos sociais e nascem articuladas à um projeto de desenvolvimento nacional.

O quarto e último ponto diz respeito à concepção do que seria uma educação antirracista nos PPCs. Neste sentido, localizamos que o anúncio de ações educativas visando a formação docente articulada com as exigências ético-legais e as demandas à inclusão de discussão da Educação das relações étnico-raciais como parte integrante da matriz curricular (Leis nº 10.639/2002, 11.645/2008 e suas DCNERERs) nos PPCs, ainda não tem sido concretizada em diretrizes curriculares que de fato configurem um currículo antirracista. Entendemos que tal conquista só será possível a partir da adoção de estratégias curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a valorização da história e cultura afrobrasileira, africana e indígena, mas também de debater o racismo, questionando as relações de poder na produção de conhecimento, de modo a proporcionar uma formação não-euroreferenciada e conectada com a reparação das injustiças raciais na sociedade brasileira (FERREIRA, 2012).

## Referências

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; SULIANO, Daniele Cirilo. Avaliação dos impactos sociais oriundos da interiorização da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 282-298. 2015.

ARAÚJO, Danielle Pereira; SILVA, Marcos Antonio Batista. O Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no Currículo dos Cursos de Pedagogias de Duas Instituições de Ensino Superior. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v. 8, n. 17, p. 322-351, 2020.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branquitude e poder: a questão das cotas para negros**. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., 2005, São Paulo. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000082005000100005&Ing=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000100005&Ing=en&nrm=abn). Acess em: 25 abr. 2022.

BIZERRIL, Marcelo Ximenes Aguiar. O processo de expansão e interiorização das universidades federais brasileiras e seus desdobramentos. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. São Cristóvão, v. 13, n. 32, p. 1-15, 6 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman) HYPERLINK "http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192"& Acesso em: 1 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 003/2004. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de.; ARAÚJO, Israel Martins. Expansão e interiorização das universidades federais no período de 2003 a 2014: perspectivas governamentais em debate. **Acta Scientiarum. Education.**, Maringá, v. 40, n. 1, p. e37659, 2 fev. 2018.

CARDOSO, L. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 607–630, 2010.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de Brancura**. Política Social e Racial no Brasil – 1917-1945. São Paulo: Editora da UNESP: 2006.

DIAS, Lucimar Rosa, et al. Implementação da Lei 10.639/2003. In: SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; Régis, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de (Orgs). **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018, p.209-264.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 21, n. 46, p. 275-288, 2012.

FERREIRA, Verônica Moraes. **Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de pedagogia**. 2018, 225f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

FIRMINO, Andresa Lydia da Silva. **A interiorização das universidades federais e os arranjos produtivos locais: o caso da Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG/UFRPE)**. 2014. 121 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Administração e Desenvolvimento Rural) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2014.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Disponível em:< <https://www.ufgd.edu.br/>>. Acesso em 1 mar.2021

GILLBORN, David. **Racism and antiracism in real schools: theory, policy, practice**. Buckingham: Open University Press, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Apresentação. In: SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; Régis, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de (Orgs). **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018, p.13-17.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; RIOS, Flavia; SOTERO, Edilza. Coletivos negro e novas identidades raciais. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 309-327, 2020.

NASCIMENTO, Gabriel. **A luta da UFSB no combate ao racismo no Sul da Bahia**. 2018. Disponível<<https://vermelho.org.br/2018/06/25/a-luta-da-ufsb-no-combate-ao-racismo-no-sul-da-bahia/>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

NASCIMENTO, A. **O Genocídio do Negro Brasileiro. Processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.

OLIVEIRA JUNIOR, Vanyldo Bernardino de. **Política de interiorização do ensino superior: o caso da Universidade Federal de Sergipe**. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.

RÉGIS, Kátia. Currículo. In: SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; Régis, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de (Orgs). **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018, p.209-264.

SANTOS, Helio; LIMA, Leila; GOMES, Rilza da Costa Tourinho. Educação a Distância: a qualidade de ensino e o perfil étnico-racial dos egressos de uma IES na região metropolitana de Salvador/BA. **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, jul./out. 2012.

SENKEVICS, Adriano Souza. A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020. **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**, v.3, n.4.2021.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da, GOMES, Nilma Lino; Régis, Kátia. A proposta e seus objetivos. In: SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; Régis, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de (Orgs).

**Educação das relações étnico-raciais:** o estado da arte. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018, p.21-32.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando el pasado:** el poder y la producción de la historia. Granada: Editorial Comares, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/>. Acesso em: 12 mar.2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI- UFCA Instituto de Formação de Educadores (IFE). **Projeto Pedagógico de Curso, Licenciatura Plena em Pedagogia** – Integral, Brejo Santo- Ceará, 2018. Disponível em: <https://www.ufca.edu.br/> Acesso 21 mar 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - CAMPUS JAGUARÃO (UNIPAMPA). Projeto **Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Disponível em: [http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/pedagogia/pagina\\_fixa/ppc/](http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/pedagogia/pagina_fixa/ppc/). Acesso em 21 mar.2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, Coordenadoria de Ensino e Integração Acadêmica, Núcleo Didático-Pedagógico. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Diurno**, 2008. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/portal/> Acesso 21 mar 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO- UFRSA Pró-Reitoria de Graduação. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**, Angicos, Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em: <https://carubas.ufersa.edu.br/> Acesso 21 mar. 2021.

Recebido em: 26 de abril de 2021.

Aceito em: 13 de dezembro de 2021.