

ENTRE DIRETRIZES E VIVÊNCIAS:

a formação para as relações étnico-raciais no Curso de Pedagogia da
UNILAB – Campus dos Malês (BA)

Luciana dos Santos Jorge¹

RESUMO

O artigo analisa como o Curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) – Campus dos Malês (BA) – articula as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNs Pedagogia) com práticas pedagógicas voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter documental e reflexivo, baseada na análise das DCNs Pedagogia, do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e nas vozes de egressas que compartilham suas experiências formativas. O estudo evidencia que a UNILAB, concebida como política pública voltada à valorização das identidades afro-brasileiras e africanas, materializa práticas formativas comprometidas com a descolonização do saber e a superação do racismo estrutural. Conclui-se que o curso pesquisado extrapola as diretrizes nacionais ao promover uma formação docente crítica, plural e antirracista, reafirmando o papel da universidade na democratização da educação e na valorização da diversidade étnico-racial.

DOI:

123456789

Palavras-chave: Diretrizes. Curso de pedagogia. Educação das Relações Étnico-Raciais. Formação de professores. UNILAB.

BETWEEN GUIDELINES AND EXPERIENCES:

Training on Ethnic and Racial Relations in the Education Program at UNILAB – Malês
Campus (BA).

ABSTRACT

This article analyzes how the Education Program at the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB)—Malês Campus (BA)—integrates the National Curriculum Guidelines (DCN) for the Education Program with pedagogical practices focused on Education on Ethnic-Racial Relations (ERER). This is a qualitative, documentary, and reflective study based on an analysis of the National Curriculum Guidelines for Pedagogy, the Program's Pedagogical Project (PPC), and the testimonies of female graduates who share their educational experiences. The study shows that UNILAB, conceived as a public policy initiative aimed at valuing Afro-Brazilian and African identities, implements educational practices committed to the decolonization of knowledge and the overcoming of structural racism. It is concluded that the program under study goes beyond national guidelines by promoting a critical, pluralistic, and anti-racist teacher education, reaffirming the university's role in the democratization of education and the promotion of ethnic and racial diversity.

¹Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Brasil; Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-9441-5842>. E-mail: lucianajorge891@gmail.com

Keywords: Guidelines. Pedagogy Course. Ethnic and Racial Relations Education. Teacher Training. UNILAB.

**ENTRE DIRECTRICES Y EXPERIENCIAS:
la formación en relaciones étnico-raciales en la carrera de Pedagogía de la UNILAB –
Campus de Malês (BA)**

RESUMEN

El artículo analiza cómo el Grado en Pedagogía de la Universidad de Integración Internacional de la Lusofonía Afro-Brasileña (UNILAB) — Campus de Malês (BA) — articula las Directrices Curriculares Nacionales (DCNs) para el Grado en Pedagogía con prácticas pedagógicas orientadas a la Educación en Relaciones Étnico-Raciales (ERER). Se trata de una investigación cualitativa, de carácter documental y reflexivo, basada en el análisis de las DCNs de Pedagogía, del Proyecto Pedagógico del Grado (PPC) y en los testimonios de antiguas alumnas que comparten sus experiencias formativas. El estudio pone de manifiesto que la UNILAB, concebida como una política pública orientada a la valorización de las identidades afrobrasileñas y africanas, materializa prácticas formativas comprometidas con la descolonización del saber y la superación del racismo estructural. Se concluye que la carrera objeto de estudio va más allá de las directrices nacionales al promover una formación docente crítica, plural y antirracista, reafirmando el papel de la universidad en la democratización de la educación y en la valorización de la diversidad étnico-racial.

Palabras clave: Directrices. Curso de pedagogía. Educación sobre las relaciones étnico-raciales. Formación del profesorado. UNILAB.

INTRODUÇÃO

O objeto desta pesquisa foi se delineando em meio a reflexões realizadas em um estudo anterior (Jorge, 2026)², o qual analisou a maneira como o Curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) – Campus dos Malês (BA) – tem fomentado a construção de identidades docentes antirracistas.

As inquietações suscitadas por aquele trabalho contribuíram para o aprofundamento da articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNs Pedagogia) e as práticas pedagógicas efetivamente implementadas no curso, compreendendo não apenas como o curso incorpora tais orientações, mas em que medida as excede, contribuindo assim para (re)pensar o lugar da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nas próprias diretrizes. Assim, este trabalho tem como objetivo refletir sobre de que maneira as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006) orientam a formação de docentes para a questão étnico-racial e de que maneira o Curso de Pedagogia da

UNILAB – Campus dos Malês (BA) tem operacionalizado tais orientações na formação de pedagogos e pedagogas.

O debate sobre a questão étnico-racial na educação brasileira tem se consolidado como um eixo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e plural. O processo de implementação da Lei nº 10.639/2003, responsável por alterar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – 1996), instituindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNs-ERER – 2004), tem trazido para o centro de tal discussão a presença e a efetivação da ERER na formação docente, tensionando as universidades a incluírem em suas propostas curriculares reflexões sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), saberes de matrizes africanas e demais temáticas relacionadas à população negra (Brasil, 2004).

Assim, essas normativas promoveram mudanças significativas nos documentos que regem a educação escolar brasileira, especialmente os voltados à formação de professores e professoras, fato que afirma a abordagem da temática étnico-racial como algo indissociável do trabalho e da atuação docente. Esse é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Pedagogia, que, ao reconhecerem a importância da diversidade e da valorização das identidades afro-brasileiras e indígenas, propõem uma formação docente comprometida com a superação do racismo estrutural e com a promoção de práticas pedagógicas antirracistas.

No entanto, o percurso entre o que está estabelecido nas diretrizes e sua efetiva implementação mostra-se longo, uma vez que ainda predominam, nos cursos de licenciatura em pedagogia, estruturas curriculares rígidas, com pouca — ou nenhuma — abertura para a ERER. Em muitos casos, sua inclusão ocorre apenas como forma de comprovar a presença formal de tal questão no currículo, sem que se traduza em práticas efetivas no cotidiano universitário, como demonstram alguns estudos (Reis, 2017; Miranda, 2018; Coelho, 2020).

É importante ressaltar que o curso de pedagogia possui a especificidade de formar pedagogos e pedagogas, profissionais cuja identidade se constrói na articulação entre fundamentos teóricos, práticas educativas e reflexão crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem nas etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais

do Ensino Fundamental. Nesse contexto, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) representa a tradução institucional das diretrizes nacionais, ajustando-as às realidades locais e regionais. Assim, mais do que preparar para atuar em diferentes etapas da educação básica, o PPC deve garantir uma formação que habilite o pedagogo ou pedagoga a compreender, intervir e transformar os contextos educativos, articulando competências técnicas, políticas e reflexivas indispensáveis ao exercício da profissão.

Assim, comprometer-se com práticas pedagógicas antirracistas na formação docente, especialmente quando se trata da formação de pedagogos e pedagogas, exige mudanças que ultrapassem adaptações de propostas curriculares de formação docente já existentes. Exige a criação de novas propostas que combatam, de maneira efetiva, o racismo no espaço escolar. Trata-se, nesse sentido, de compreendermos que a EREER deve, conforme Nunes, Santana e Franco (2021, p.4), “permear todo o currículo, possibilitando ao professor em formação o conhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira no espaço da Universidade, o que vai viabilizar a construção de subsídios teóricos-metodológicos de reconhecimento do legado afro-diaspórico”.

No contexto das exigências por propostas que enfrentem o racismo e da luta negra pela democratização do ensino superior, surge a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), concebida como espaço singular de formação. Sua missão institucional está diretamente vinculada à valorização das relações étnico-raciais e à integração entre povos brasileiros e africanos. Criada a partir das demandas do Movimento Negro, a UNILAB deve ser compreendida não apenas como instituição de ensino superior, mas como política pública que materializa a luta histórica por inclusão, equidade racial, reconhecimento e reparação, respondendo às demandas de grupos historicamente marginalizados e ampliando o horizonte democrático da educação brasileira.

Embora se destaque pela interiorização e pela internacionalização da educação superior, sua singularidade vai além: a UNILAB foi concebida prioritariamente para estudantes negros do Brasil e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Essa característica confere à instituição um papel diferenciado no cenário educacional, pois amplia o acesso em regiões historicamente marginalizadas do Ceará e da Bahia e promove um encontro transnacional de epistemologias negras,

afro-brasileiras e africanas, que passam a ocupar lugar central nos processos formativos.

Nessa linha, a presença majoritária de estudantes negros em sua comunidade acadêmica, cerca de 85% do corpo discente, segundo Jorge, Silva e Almeida (2022), não é um dado secundário, mas sim a expressão concreta de sua missão institucional. Ao acolher jovens africanos e afrodescendentes brasileiros, a UNILAB rompe com a lógica eurocentrada que historicamente estruturou a universidade no Brasil e se afirma como espaço de produção de uma pedagogia antirracista e emancipadora. É uma passagem que evoca o reencontro ancestral e histórico vivido na diáspora, que possibilita não apenas formação acadêmica, mas também a construção de projetos de vida e de transformação social.

Assim, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia dessa instituição reafirma o compromisso institucional da UNILAB com a descolonização do saber e com a construção de uma sociedade plural e antirracista, ao ter como elemento estruturante a Lei nº 10.639/2003, visando à promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais em todo o currículo (UNILAB, 2019).

Contudo, a manutenção de uma instituição e, especialmente, de uma proposta curricular com características singulares, revela-se um desafio no contexto brasileiro, marcado pela persistência do racismo institucional que atravessa as estruturas educacionais e dificulta a consolidação de projetos comprometidos com a equidade e a descolonização do saber. Por essa razão, torna-se imprescindível que o curso esteja amparado nas legislações que orientam a promoção da educação das relações étnico-raciais e a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana na formação de docentes, assegurando respaldo normativo e político à sua proposta formativa. Assim, a proposta curricular do curso além de se alinhar diretamente à Lei nº 10.639/03, respalda-se nas DCNs-ERER (2004) e nas DCNs Pedagogia (2006).

A relevância desta pesquisa ultrapassa o campo teórico, pois contribui para o fortalecimento de práticas formativas que reconhecem a centralidade das relações étnico-raciais na construção da identidade docente. Ao evidenciar como o Curso de Pedagogia da UNILAB – Campus dos Malês – materializa as Diretrizes Curriculares Nacionais em ações pedagógicas concretas, o estudo oferece subsídios para repensar políticas públicas de formação de professores e professoras em outras instituições. Além disso, reafirma a importância de uma educação comprometida com a equidade racial e com a valorização das epistemologias afro-brasileiras e africanas,

apontando caminhos para a consolidação de uma pedagogia antirracista e emancipadora no ensino superior brasileiro.

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

A trajetória do curso de pedagogia no Brasil tem sido marcada por momentos de instabilidade, o que historicamente dificultou sua consolidação como locus privilegiado de formação de pedagogos e pedagogas (Pimenta, Pinto e Severo, 2022). Essa instabilidade não se restringe a aspectos organizacionais ou curriculares, mas reflete tensões mais profundas ligadas à identidade da própria pedagogia enquanto campo científico e formativo. Conforme destacam os supracitados autores, tais dificuldades se expressam na presença de “indefinições e recorrente crise identitária, à fragilidade da relação assumida com o seu campo teórico de referência, a própria pedagogia como ciência, e às pressões – cada vez mais agudas – de ideologias hegemônicas na sociedade capitalista” (Pimenta, Pinto e Severo, 2022, p. 3).

Essas crises identitárias, longe de serem fenômenos recentes, encontram parte de sua explicação na forma como o curso foi instituído e reorganizado ao longo do tempo. A própria configuração inicial do curso de pedagogia já revelava disputas sobre sua função social e acadêmica, o que ajuda a compreender os dilemas que ainda hoje atravessam sua consolidação. Nesse sentido, é fundamental recuperar alguns marcos que definiram os rumos do curso de pedagogia no Brasil, pois eles evidenciam tanto os avanços quanto as tensões que moldaram sua identidade.

Assim, neste trabalho, abordaremos, de maneira breve, quatro marcos centrais, que têm como foco mudanças no currículo do curso e na afirmação do curso enquanto locus de formação de pedagogos e pedagogas: a promulgação do Decreto n.º 1.190/1939, o Parecer CFE nº 252/69, um dos desdobramentos da reforma universitária de 1968; a aprovação da LDB de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006.

O primeiro desses marcos, a promulgação do Decreto n.º 1.190/1939, foi responsável pela criação da Faculdade Nacional de Filosofia e pela definição da estrutura inicial do curso de pedagogia – em nível de bacharelado. O documento estabelecia um currículo com duração de três anos, organizado em séries de disciplinas que iam de complementos de matemática e fundamentos biológicos da

educação até filosofia da educação e educação comparada. Essa seriação, marcada pela influência de diferentes campos do conhecimento, revela como a pedagogia foi concebida inicialmente como um campo de caráter generalista, voltado à formação de técnicos em educação, e não como um espaço consolidado de produção científica própria.

A organização curricular previa ainda a possibilidade de obtenção do título de licenciado, mediante a realização de um quarto ano de estudos voltado ao campo da Didática, esquema conhecido como “3+1”. Assim, a formação no esquema “3+1”, tinha como finalidade a preparação de professores destinados a atuarem no antigo Ensino Secundário, nível de escolarização que, em termos atuais, corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, permanecendo tal esquema até 1962 consoante Medeiros, Araújo, Santos (2021).

A promulgação da Lei nº 4.024/1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desencadeou importantes alterações na organização do Curso de pedagogia. Em resposta às exigências legais, o Conselho Federal de Educação (CFE) publicou os Pareceres nº 251 e nº 292, ambos de 1962, que redefiniram a estrutura curricular e a identidade da formação pedagógica. Conforme apontam Medeiros, Araújo e Santos (2021), foi a partir do Parecer nº 251/1962 que se iniciou a discussão — não bem sucedida — acerca da possibilidade de destinar o curso de pedagogia à formação de professores para o ensino primário, etapa de escolarização equivalente, na atualidade, aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse parecer também instituiu um novo currículo para o curso, mas o mantendo configurado como bacharelado.

Com o Parecer nº 292/1962 veio uma mudança na organização do curso, ao extinguir o esquema “3+1”.

[...] No novo contexto, emergiu a Licenciatura em Pedagogia atrelada ao Bacharelado. Nesse formato, o Curso de Pedagogia, agora com quatro anos de duração (composto pelo Bacharelado e pela Licenciatura), formaria profissionais bacharéis e licenciados de modo concomitante [...] (Medeiros; Araújo; Santos, 2021, p.568).

Já no ano de 1969, de acordo com Silva, Guilherme e Brito (2023), ocorreu o momento mais significativo na história e na identidade do curso. Esse ano marca a consolidação da Reforma Universitária, instituída pela Lei nº 5.540/1968 e regulamentada em 1969, bem como o fim do reinado do bacharelado em pedagogia.

Tal reforma impactou de maneira profunda na organização curricular do curso, sendo estabelecido “[...] um currículo mínimo de 2.200 horas para a graduação e complementação de 1.100 horas para as habilitações, cuja carga horária poderia ser desenvolvida em tempos variáveis” (Silva; Guilherme; Brito, 2023, p.5). Com as mudanças:

A proposta curricular oficial da Licenciatura em Pedagogia organizava-se em duas partes. Na primeira, denominada de parte comum, se encontravam disciplinas que prescreviam conhecimentos e conteúdos curriculares do âmbito da sociologia, da psicologia, da filosofia e da história associados à Educação, além da disciplina de didática. A segunda, nomeada de parte diversificada, se referia às habilitações do Curso. Para cada habilitação, existiam componentes curriculares específicos da área que se pretendia formar e três disciplinas comuns (a maior parte delas), quais sejam: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau e Estágio Supervisionado (Medeiros; Araújo; Santos, 2021, p.572).

Essa configuração curricular manteve-se vigente até 1996, apesar das críticas recorrentes à persistência de uma orientação tecnicista que ainda permeava o curso e às limitações das habilitações na superação desse modelo. Tal estrutura contribuiu para a precarização do trabalho dos profissionais formados, conforme observam Medeiros, Araújo e Santos (2021). A situação começou a se modificar com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no referido ano, que extinguiu as habilitações e instituiu a exigência de formação superior para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal lei definiu que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

A partir desse momento, tanto a formação de profissionais da educação quanto o curso de pedagogia passaram a ter um novo direcionamento. Posteriormente, com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para o curso, no ano de 2006, foram definidas “[...] as características e estrutura curricular deste curso, bem como a identidade e o fazer pedagógico deste profissional” (Crespi; Nóbile, 2018, p.320), reafirmando que a docência nos Anos Iniciais da educação básica é atribuição

de profissionais formados em cursos de Licenciatura em Pedagogia. Assim, desde então,

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (Brasil, 2006, p.2).

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNs Pedagogia) representou um marco na redefinição de sua proposta formativa, não apenas por reconhecer a necessidade de formar docentes para atuar com as infâncias, mas por abrir caminhos nessa formação para as questões sociais, culturais e raciais. A partir dessas DCNs, temas como diversidade e relações étnico-raciais passaram a integrar, pela primeira vez, o currículo destinado à formação dos pedagogos e das pedagogas. Até então, tais dimensões não eram contempladas na estrutura curricular. Esse movimento rompeu com a preparação técnica e didática tradicional, assumindo também a responsabilidade de formar profissionais capazes de compreender e intervir criticamente nas múltiplas realidades sociais e culturais presentes na educação brasileira. De modo especial, ao trazer as relações étnico-raciais, as DCNs Pedagogia tendem a orientar para a valorização das identidades, o enfrentamento das desigualdades e a construção de práticas pedagógicas voltadas à inclusão e à justiça social.

Contudo, é necessário reconhecer que transcorreram mais de seis décadas até que as Diretrizes Curriculares Nacionais incorporassem tais questões à formação docente – embora elas sempre tenham permeado a realidade educacional, especialmente no âmbito das relações étnico-raciais. A ausência de questões importantes nos currículos se deve ao fato do currículo ser um campo político e de disputa (Arroyo, 2013) e da vinculação das mudanças curriculares às concepções de educação de cada época.

Nessa linha, a incorporação dessas questões em documentos oficiais decorre, sobretudo, de transformações no campo das políticas públicas, resultantes de lutas

históricas, de dimensões sociais e epistêmicas que atravessam a trajetória social e política do Brasil, especialmente a luta do Movimento Negro. Nesse sentido, tais lutas incidiram diretamente sobre a constituição e o desenvolvimento histórico da formação docente e, consequentemente, do curso de pedagogia.

Assim, a época de criação das DCNs Pedagogia surgiu em um período marcado, consoante Gomes (2017), por mudanças no cenário político advindas da luta da população negra pela democratização da educação, sendo um dos marcos o reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, da existência do racismo, bem como do compromisso com a sua eliminação durante a 3ª Conferência de Durban, realizada em 2001, na África do Sul. Tal compromisso, instituiu as seguintes ações, destacadas por Gomes (2017): a Lei n.º 10.639/03, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e a adoção de ações afirmativas em universidades, como as cotas raciais implementadas pela Lei n.º 12.711/2012.

De modo especial, a Lei nº 10.639/2003, se constitui como a base legal que obrigou a educação brasileira a reconhecer a questão étnico-racial e suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem no espaço escolar. Essa legislação, conforme destaca Silva (2016),

[...] criou [...] as condições legais necessárias para que, no âmbito das instituições de ensino, em cada sala de aula da Educação Infantil à Educação Superior, se sentisse incentivado/a, se aprendesse a desconstruir efeitos do racismo e de toda sorte de discriminações, bem como a reconstruir pensamentos, noções, atitudes formuladas com base em preconceitos que desqualificam pessoas negras, indígenas, para que outras, orgulhosas de suas raízes europeias se sintam valorizadas. É lamentável que para se sentir realizadas, completas, algumas pessoas tenham de desprezar outras e até mesmo tentar impedi-las de se valer de direitos devidos a todos/as Cidadãos/ãs (Silva, 2016, p.34-35).

Assim, é preciso lembrar que a DCNs Pedagogia surgiu três anos após a criação dessa lei e dois anos após as DCNs-ERER. Podemos afirmar, portanto, que a presença da questão étnico-racial nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNs Pedagogia) foi impulsionada pela supracitada lei, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tensionando a formação docente a incorporar esse conteúdo. Em outras palavras, a lei abriu caminho para que as DCNs Pedagogia reconhecessem a dimensão política e pedagógica das relações étnico-raciais na sociedade e na formação de professores.

Esse reconhecimento, contudo, não se limita ao plano normativo, mas implica responsabilidades concretas para os docentes de modo geral, mas especialmente para pedagogos e pedagogas na formação das crianças. Afinal, é na Educação Infantil que os efeitos do racismo começam a se manifestar de forma marcante, exigindo que a prática pedagógica esteja comprometida com a promoção da equidade e com a valorização da diversidade étnico-racial desde os primeiros anos escolares, conforme abordado a seguir.

PEDAGOGOS E A ERER: RESPONSABILIDADE NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS

É possível que, para determinados profissionais da educação — sobretudo docentes —, influenciados pelo mito da democracia racial (Tolentino, 2024), pareça exagerado afirmar que crianças, negras ou não, vivenciam desde a Educação Infantil os efeitos do racismo, sendo permanentemente marcadas por tais experiências, ainda que de formas distintas. Todavia, evidências científicas, como as apresentadas pelo Núcleo Ciência Pela Infância (NCPI – 2021), comprovam que seus efeitos são profundos, permanentes e podem resultar em disparidades raciais até na saúde, como no caso de doenças crônicas.

Muitas vezes, acredita-se que todas as crianças têm as mesmas oportunidades na escola. Na prática, porém, observamos desigualdades marcadas pela racialização, que se manifestam nas ausências: falta de livros que representem crianças negras, ausência de murais que afirmem sua presença (Cavalleiro, 2024). Quando a escola invisibiliza essas crianças, a sociedade também as invisibiliza, e elas aprendem desde cedo que existe um modelo humano considerado superior — o branco — do qual não fazem parte.

Os efeitos do racismo na infância, reproduzidos no espaço escolar mesmo após a Lei n.º 10.639/2003, revelam a urgência de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, como mostra Cavalleiro (2024, p.17): “As crianças me xingam de preta que não toma banho [...], de preta cor de carvão [...]. Eu contei para a professora e ela não fez nada”. O relato evidencia não apenas o preconceito entre crianças, mas também a omissão docente, que valida práticas racistas e reforça sentimentos de inferioridade. Nesse sentido, reconhecer que “alguns corpos não gozam do direito de existir como outros” (Santos, 2024, p.58) é fundamental para que professores e

professoras assumam a responsabilidade de garantir, de forma equitativa, o direito de todas as crianças ao cuidado e ao acolhimento.

Diante da omissão docente frente às práticas racistas e da necessidade de garantir equidade no espaço escolar, torna-se essencial que o trabalho pedagógico com educandos negros e educandas negras possibilite o reconhecimento e a aceitação da negritude. Esse movimento atua de forma preventiva contra os efeitos psíquicos do racismo e rompe com o ideário de inferioridade racial ainda na infância. Para que isso ocorra, é indispensável, conforme Oliveira et al. (2016), que professores e professoras enfrentem teorias presentes em sua formação que não correspondem à realidade cotidiana, assumindo uma postura investigativa e crítica.

Nessa linha, a omissão docente diante das práticas racistas não pode ser compreendida apenas como uma falha individual, mas como expressão de lacunas estruturais presentes na formação de professores e professoras. Tal ausência de enfrentamento revela-se vinculada às concepções hegemônicas que orientam os espaços formativos, nos quais a diversidade, especialmente a diversidade étnico-racial, em grande medida, é tratada de forma secundária ou, por vezes, marginalizada.

É o que apontam Gomes e Silva (2006) ao afirmar a necessidade de uma formação docente voltada para as diferenças culturais, bem como da incorporação da diversidade étnico-cultural nesse processo, uma vez que a diferença no cenário educativo sempre foi vista pela perspectiva da exclusão daqueles não semelhantes e não da inclusão, tornando os cursos de formação de professores e de professoras e as escolas espaços esvaziados de metodologias e técnicas de ensino que tenham os “diferentes” como sujeitos.

As autoras enfatizam que:

A formação de professores/as para a diversidade não significa a criação de uma consciência da diversidade, antes, ela resulta na propiciação de espaços, discussões e vivências em que se compreenda a estreita relação entre diversidade étnico-cultural, a subjetividade e a inserção social do professor e da professora os quais, por sua vez, se prepararão para conhecer essa mesma relação na vida de seus alunos e alunas [...] (Gomes; Silva, 2006, p.29).

Dessa forma, a formação docente voltada para a diversidade não pode se limitar a um discurso abstrato, mas deve se materializar em práticas pedagógicas e curriculares que reconheçam a pluralidade como um fundamento da educação. A efetiva incorporação da diversidade étnico-racial nos processos formativos constitui

condição indispensável para que professores e professoras desenvolvam uma postura crítica e transformadora, capaz de enfrentar o racismo e promover equidade no espaço escolar.

Trata-se, portanto, de um compromisso ético e político que ultrapassa a dimensão individual e se inscreve na necessidade de reconfiguração das instituições formadoras, de modo a consolidar uma escola socialmente justa, inclusiva e promotora de boas relações étnico-raciais. Nesse processo, o reconhecimento da subjetividade do professor e da professora revela-se igualmente essencial, uma vez que suas experiências, identidades e inserções sociais não apenas influenciam a forma como se relacionam com a diversidade, mas também constituem elementos fundantes da prática pedagógica comprometida a transformação das relações étnico-raciais no espaço escolar.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, sendo o trabalho de campo realizado em duas etapas: análise documental do PPC do Curso de Pedagogia da UNILAB (2019), Campus dos Malês, localizado na Bahia, e entrevistas compreensivas com quatro egressas do referido curso: três brasileiras, com atuação na educação básica, e uma guineense, pesquisadora e estudante de pós-graduação no Brasil. A opção pela pesquisa qualitativa justificou-se pela necessidade de captar as subjetividades, experiências e significados atribuídos pelas egressas ao seu processo formativo.

Essa escolha metodológica possibilitou uma compreensão aprofundada acerca das contribuições do Curso de Pedagogia da UNILAB – Campus dos Malês para a constituição de identidades docentes orientadas por uma perspectiva antirracista, evidenciando o compromisso da formação com a valorização das matrizes africanas e afrodiaspóricas e com a promoção da equidade racial nos espaços escolares e acadêmicos.

A análise documental objetivou identificar como a Educação das Relações Étnico-Raciais se apresentava no currículo e em que medida se articulava às diretrizes legais, como a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Esse exame envolveu leitura integral e seletiva do documento, transcrição de pontos-chave e interpretação crítica.

O trabalho empírico de campo concentrou-se nas entrevistas compreensivas, realizadas com as egressas selecionadas segundo critérios de atuação profissional e trajetória acadêmica. As entrevistas foram conduzidas de forma remota, gravadas e transcritas, seguindo um roteiro semiestruturado organizado por eixos temáticos. Esse instrumento possibilitou explorar as trajetórias pessoais, formativas e profissionais das colaboradoras, permitindo que emergissem categorias analíticas a partir das próprias narrativas. A flexibilidade do método favoreceu a escuta ativa e a valorização das singularidades, sem perder de vista a questão orientadora da pesquisa.

Os procedimentos de análise envolveram a categorização dos dados das entrevistas, observando tanto a recorrência de temas quanto aspectos singulares, e sua articulação com os achados da análise documental. Essa triangulação metodológica garantiu maior consistência aos resultados, permitindo compreender como o currículo institucional se materializou nas práticas educativas e nas identidades docentes. Para cada colaboradora foram adotados nomes fictícios, inspirados em intelectuais e militantes negras cujas trajetórias contribuíram para a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana. Assim temos: Carolina e Lélia – homenageando, respectivamente, Carolina Maria de Jesus e Lélia Gonzalez.

ENTRELAÇANDO A DIMENSÃO ÉTNICO-RACIAL DAS DCNs PARA O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNILAB-CAMPUS DOS MALÊS (BA)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia configuram-se como uma política educacional normativa, na medida em que estabelecem parâmetros oficiais para a formação inicial de pedagogos e pedagogas em todo o país. Não se trata de simples recomendações, mas de orientações que devem ser seguidas pelas instituições de ensino superior, orientando objetivos, perfil dos sujeitos egressos, competências e conteúdos essenciais que estruturam os currículos.

Dessa forma, funcionam como instrumentos reguladores que buscam assegurar certa coerência na formação, ao mesmo tempo em que respondem às demandas sociais e educacionais brasileiras. No que se refere ao seu alcance, as DCNs Pedagogia materializam políticas públicas voltadas à valorização da docência e à promoção de uma formação que contemple dimensões éticas, políticas e culturais.

Ao analisar as DCNs Pedagogia, é possível identificar que elas prescrevem uma formação profissional para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio (modalidade Normal) e na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, além de outros contextos que demandem conhecimentos pedagógicos, orientada por “[...] princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, relevância social, ética e sensibilidade estética” (Brasil, 2006, p.1). O pedagogo e a pedagoga são concebidos como sujeitos capazes de planejar, executar e avaliar atividades educativas, participar da gestão escolar, realizar pesquisas sobre processos de ensino e aprendizagem e promover o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. Assim, a formação proposta ultrapassa o domínio técnico e se insere em uma perspectiva humanista e crítica, voltada à emancipação dos sujeitos e à valorização da diversidade.

Nessa linha, o projeto de formação docente delineado pelas DCNs Pedagogia busca desenvolver competências que permitam ao sujeito egresso atuar com ética e compromisso na construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária, compreendendo o processo educativo como espaço de transformação social. Para isso, considera-se como indispensável a incorporação da questão étnico-racial na formação, de maneira transversal.

As DCNs Pedagogia, ao conceber a docência como uma prática que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, enfatizam o ensino como uma ação educativa intencional, sistematicamente organizada e historicamente situada em contextos sociais, culturais e étnico-raciais (Brasil, 2006). Nesse sentido, o ato de ensinar afasta-se de qualquer pretensão de neutralidade, configurando-se como um processo relacional e dialógico, permeado pela interlocução entre distintas visões de mundo e pela articulação entre ciência, cultura, ética e estética.

No que se refere à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), embora o texto da DCNs Pedagogia não utilize essa expressão, ele incorpora princípios que sustentam essa abordagem nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. No Artigo 5º, ao explicitar as expectativas formativas em relação aos sujeitos egressos dos cursos de Pedagogia, o documento reconhece a diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, religiosa e social como dimensões constitutivas da prática pedagógica. Tal reconhecimento implica orientar o futuro docente para a valorização das diferenças e para o enfrentamento crítico das formas de exclusão social e racial, consolidando uma perspectiva educativa comprometida com a equidade racial e social.

Esse é um movimento que tem sido o ponto-chave da formação desenvolvida no Curso de Pedagogia da UNILAB – Campus dos Malês (BA). Os resultados provenientes da análise do PPC permitiram identificar que o curso adota como princípio curricular a efetivação da Lei nº 10.639/2003, a qual fundamenta a construção de práticas pedagógicas e referenciais teóricos voltados à centralidade das relações étnico-raciais. Essa perspectiva busca romper o silêncio histórico sobre os aportes teóricos, científicos e culturais da África e da Diáspora, reconhecendo sua relevância na formação docente e na produção de conhecimento.

Assim, a proposta curricular do curso pesquisado objetiva formar profissionais com sólida preparação pedagógica, capazes de adotar uma postura crítica diante dos valores africanos e afro-brasileiros em diferentes espaços, com ênfase no escolar. Nesse sentido, espera-se que os sujeitos egressos sejam:

[...] produtor[es] e disseminador[es] de conhecimentos, na perspectiva de uma epistemologia da África e de suas Diásporas, antirracismo e anticolonial e promotor da efetiva valorização dos saberes científicos e ancestrais, com ênfase nos países da integração da UNILAB; Docente[s] na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, em instituições públicas e privadas de ensino [...]; Gestor[es] de processos educativos com o compromisso de atuar com autoridade e segurança nas atividades de coordenação, planejamento, organização, além de avaliação de programas e projetos pedagógicos escolares e não-escolares; Agente[s] social [sociais] e político[s] capaz[es] de entender, contemplar e respeitar sempre em sua atuação, as diferenças étnico-racial, de gênero, sexualidade, religião, faixas geracionais, ambiental-ecológica, de classes sociais, entre outras Empreendedor[es] da pesquisa científica, principalmente nas áreas fundamentais de sua formação, que são a Pedagogia na perspectiva epistêmica da África e de suas Diásporas, a docência, além da investigação sobre outros campos de atuação que se alinham a sua formação inicial (UNILAB, 2019, p.53-54).

A efetivação de uma proposta tão ousada constitui, por si só, um desafio, uma vez que formar profissionais brasileiros para atuarem em uma perspectiva afroreferenciada implica enfrentar estruturas consolidadas de silenciamento e opressão, especialmente aquelas sustentadas pelo racismo institucional. O desafio se intensifica no que se refere à formação de africanos em um contexto cultural distinto, de modo que possam atuar em seus países de origem. Para viabilizar tal proposta, torna-se fundamental recorrer a estratégias e fundamentos que a sustentem, como o amparo na legislação educacional e nos princípios institucionais da UNILAB, bem como a integração do curso a diversas áreas do conhecimento.

Nesse sentido, a estrutura curricular, associada ao Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BIH) e organizada em núcleos, possibilita o desenvolvimento da

formação por etapas, garantindo repertórios específicos de conhecimento em cada conjunto de componentes curriculares. O curso possui uma carga horária total de 3.200h, distribuídas em grupos, de modo a contemplar as orientações das DCNs Pedagogia, que estabelecem três núcleos para a organização curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, sendo eles: núcleo de estudos básicos; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional e o núcleo de estudos integradores.

Com base nas DCNs Pedagogia, o primeiro núcleo tem como finalidade assegurar a fundamentação teórico-metodológica da formação dos pedagogos e das pedagogas. Ele contempla o estudo das bases epistemológicas da educação, da didática e dos processos de desenvolvimento humano, articulando saberes oriundos de diferentes áreas do conhecimento. Seu objetivo é promover a compreensão da educação como prática social e cultural, orientada pelos princípios da gestão democrática, da ética e da valorização da diversidade. Nesse núcleo, o futuro docente é preparado para observar, planejar, implementar e avaliar processos educativos em contextos escolares e não escolares, considerando as dimensões cognitivas, afetivas, estéticas, culturais e sociais do ser humano.

O segundo núcleo busca consolidar a identidade profissional dos pedagogos e das pedagogas por meio da investigação e da produção de conhecimento sobre práticas educativas e gestoriais em diferentes espaços institucionais. Seu objetivo é favorecer o desenvolvimento de competências analíticas e propositivas, permitindo ao estudante elaborar e avaliar teorias e práticas pedagógicas inovadoras que respondam às demandas sociais e culturais contemporâneas. Esse núcleo amplia a compreensão da educação como campo de intervenção social, estimulando a criação de materiais e metodologias que contemplem a pluralidade cultural e a inclusão.

Já o terceiro núcleo tem como propósito articular teoria e prática, pesquisa e extensão, de modo a enriquecer o percurso formativo. Ele promove a vivência de experiências educativas em diferentes contextos, por meio da participação em projetos de iniciação científica, monitoria, extensão e atividades culturais. Seu objetivo é consolidar a formação docente pela integração entre saberes acadêmicos e práticas sociais, fortalecendo a dimensão ética, política e estética da atuação pedagógica.

Além disso, a organização dos núcleos do curso pesquisado, leva em consideração as especificidades institucionais e a natureza de um curso de segundo ciclo, reservando 480h para os componentes referentes ao 1º ciclo de formação –



Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades. Isso é permitido pela autonomia pedagógica das instituições, prevista no Art.6º das DCNs Pedagogia. Assim, a carga horária total é distribuída em: 480h referentes aos núcleos comuns obrigatórios; 1840h referentes às atividades estruturantes da área de pedagogia, incluindo Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e estágios supervisionados e 880h voltadas para disciplinas optativas, eletivas, atividades de extensão e complementares.

Em todos os núcleos do curso, há a presença da discussão da questão étnico-racial. Tal presença é sentida pelos sujeitos de maneira efetiva no cotidiano formativo, conforme afirma uma das colaboradoras do estudo:

[...] A UNILAB tem uma proposta bem diferente [...], não vou dizer de todas as universidades, mas [...] eu percebo que a UNILAB tem essa diferença em termos de currículo, em termos de proposta de ensino, porque na UNILAB você estuda mesmo essa questão da Lei 10.000 [10.639/03]; ela está presente mesmo no currículo e, por exemplo, você percebe na própria Pedagogia dos professores, no próprio entorno da faculdade. Lá você estuda mais com seus colegas pretos, você tem mais professores pretos, então, assim, você lê mais autores pretos... diferentemente dessas outras universidades [...] (Carolina, em entrevista concedida em 24/07/2025).

Percebemos similaridades entre a forma como o curso toma para seus núcleos a questão étnico-racial e as próprias orientações das DCNs Pedagogia. As DCNs, embora não façam menção ao termo Educação das Relações Étnico-Raciais, como já mencionado, reconhece que a docência “[...] é ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas [...]” (Brasil, 2006, p.1). Ao abordar em seu texto as relações étnico-raciais, apontam para o papel essencial dos pedagogos e das pedagogas na promoção da equidade racial e no enfrentamento do racismo. Nessa linha, ao buscarmos indícios sobre a presença da questão étnico-racial nos três núcleos, foi possível fazer algumas observações sobre a forma como a EREER está colocada nas “entrelinhas” das DCNs Pedagogia.

De modo geral, a questão étnico-racial encontra espaço nas “entrelinhas” dos três núcleos em que devem se estruturar os cursos de Licenciatura em Pedagogia, revelando que a temática não deve ser apenas um conteúdo específico, mas uma dimensão estruturante da formação docente, que impacta tanto a construção teórica quanto as práticas pedagógicas. Assim, no núcleo de estudos básicos, a EREER aparece implicitamente como fundamento epistemológico e metodológico, ao

ênfatisar a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, bem como o estudo de problemáticas da sociedade contemporânea.

Essa dimensão, se efetivamente incorporada na formação, tende a fazer com que o futuro pedagogo e a futura pedagoga compreenda a educação como prática social situada, capaz de enfrentar o racismo e valorizar culturas afro-brasileiras e indígenas. O impacto na formação docente é a constituição de uma consciência crítica, que permite elaborar diagnósticos educacionais atentos às desigualdades raciais e sociais.

Já no núcleo de aprofundamento e diversificação, a EREER se materializa na produção de materiais didáticos e propostas pedagógicas que contemplem a diversidade cultural. Além disso, as investigações sobre processos educativos em diferentes contextos institucionais abrem espaço para práticas voltadas à equidade racial. O impacto na formação docente é a capacidade de criar recursos pedagógicos inclusivos e currículos inovadores, que evitam estereótipos e invisibilizações, fortalecendo uma prática pedagógica antirracista.

Referente ao núcleo de estudos integradores, a EREER se concretiza nas atividades de extensão, iniciação científica e expressão cultural, que permitem vivências práticas em comunidades diversas. Essa dimensão amplia a formação para além da sala de aula, preparando o pedagogo e a pedagoga para atuar em espaços comunitários e culturais. O impacto na formação docente é a construção de uma identidade profissional comprometida com a cidadania, a democracia e a valorização das identidades plurais.

Diferentemente das DCNs Pedagogia, a interpretação do curso pesquisado sobre o papel da EREER na formação docente e sua presença em seus núcleos estruturantes é explícita em toda a formação. A questão racial sai das estrelinhas da DCNs Pedagogia para, ao se juntar à Lei nº 10.639/2003 e às DCNs-ERER, tornar-se as linhas pelas quais se estruturam as ementas dos componentes e os métodos de ensino da formação. Nesse sentido, outro elemento a destacar, alinhado às orientações da DCNs Pedagogia, diz respeito à forma como o curso realiza a formação dos e das docentes. Estão previstas no PPC diversas atividades e estratégias de ensino, conforme síntese na figura 1:

FIGURA 1 – Processo de ensino no curso de Pedagogia da UNILAB-Campus dos Malês



Fonte: Imagem feita por Inteligência Artificial, 2026.

A representação visual reforça o caráter dialógico, interdisciplinar e afro-diaspórico da proposta pedagógica, para além da dimensão teórica, destacando práticas que articulam saberes acadêmicos e comunitários — como oficinas, seminários, rodas de capoeira e samba, aulas com movimentos sociais e atividades de extensão —, todas voltadas à valorização das matrizes africanas e afro-diaspóricas na formação docente. Tais práticas ampliam os espaços de aprendizagem ao integrarem vivências desenvolvidas dentro e fora do ambiente universitário, favorecendo a construção de repertórios formativos plurais, como demonstra uma egressa:

Fomos para [...] Salvador, conhecer o Museu Afro-Brasileiro e a gente teve uma aula sobre essas questões de memória também. Um outro lugar que a gente foi, que eu lembro, mas eu não vou lembrar se foi nessa disciplina, posso estar cometendo erros. São quase 10 anos, não é? (risos), foi numa exposição, um acervo, um museu também em uma periferia, [...] acervo da laje! Foi a primeira vez que a gente tinha feito uma coisa assim de sair todo mundo, foi professor, aluno, tudo. Foi tão legal, foi tão gostoso, e havia uma ideia de comunidade e de identidade coletiva muito forte, assim, que ajudava a gente a querer permanecer no curso [...] (Lélia, em entrevista concedida em 07/06/2025).

Experiências como a relatada anteriormente, ganham maior significado por serem desenvolvidas em componentes obrigatórios, favorecendo a ampliação de repertórios culturais e acadêmicos em uma perspectiva não eurocentrada, na qual os sujeitos se reconhecem e constroem simultaneamente identidades docentes e étnico-raciais. Tais vivências, ao articularem dimensões socioculturais e acadêmicas,

revelam que a formação docente ultrapassa os limites da sala de aula, sendo continuamente alimentada por práticas coletivas, trocas culturais e contextos de sociabilidade. Ao integrar a perspectiva da ERER, essas experiências tensionam visões hegemônicas, valorizam saberes historicamente marginalizados e consolidam práticas educativas antirracistas, em consonância com Gomes (2012), que defende a descolonização curricular como fundamento para o despertar docente.

No âmbito dos componentes voltados ao ensino nos Anos Iniciais, observa-se a incorporação de perspectivas que evidenciam as contribuições africanas e afro-brasileiras para diferentes áreas do conhecimento. Essa abordagem possibilita problematizar narrativas tradicionais e eurocentradas que historicamente hegemonizaram a produção do saber escolar, ao mesmo tempo em que amplia as referências epistemológicas presentes na formação docente. Uma síntese de tais componentes é apresentada a seguir, realizada com base em suas ementas.

FIGURA 2 – Síntese das ementas dos componentes de ensino



Fonte: Imagem feita por Inteligência Artificial, 2026.

Como demonstramos anteriormente (Jorge, 2026), tal estruturação dos componentes curriculares, de responsabilidade dos pedagogos e das pedagogas ministrarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, evidencia um processo de contestação da lógica tradicional de transmissão de saberes. Essa contestação se materializa na adoção de perspectivas teóricas e metodológicas plurais, ampliando os horizontes de compreensão dos docentes e reafirmando a possibilidade de uma formação docente e escolar sustentada pela convivência entre epistemologias

distintas. Ao terem sido formados por uma estrutura curricular na perspectiva antirracista, seu posicionamento e suas práticas educativas no espaço escolar se desenvolvem nessa perspectiva. Para ilustrar tal afirmação, vejamos mais uma narrativa de uma das colaboradoras do estudo:

Eu lembro que o meu primeiro [...] grande projeto foi: “sobre minha identidade: meu cabelo é bonito”. Entrei na sala e aí o menino falou bem assim: “vai cortar esse cabelo!”. Eu sentava e aí eu lembro que a professora [...] regente no momento, [...] comentou comigo que às vezes ela sentava e as crianças pediam para brincar com o cabelo dela, passavam pente no cabelo dela. E ela falava que se sentia além de uma professora, sentia que eles estavam brincando e cuidando dela. E me pediram para fazer a mesma coisa e aí meteram o pente no meu cabelo black. E aí puxavam [...] e davam risada e [as crianças]: “esse cabelo não passa o pente?” E aí teve uma aluna que olhou pra minha cara e falou assim: “o cabelo da pró parece o meu”. E aí todo mundo riu. Aí eu falei: “é aqui que eu vou começar”. E aí fui, criei um projeto que envolvia a contação de história, [...] produzidas por pessoas negras e para pessoas negras, para a valorização dos corpos e bem-estar negro; Amora, o livro da bell hooks, meu crespo é de rainha [...] e atividades. Em um dado momento na atividade, que era de colar [...], as crianças tinham que fazer uma autoimagem. E uma menina pegou – eu sempre levo coisas de casa assim, porque elas gostam de brincar de fazer comida, então levo essas coisinhas assim –, macarrão parafuso e colocou como se fosse o cabelo dela. E eu tenho a mania de pedir pros pais entrarem e ver a atividade das crianças exposta na sala. Aí a mãe dela, também negra... Eu tenho uma foto, ela apontando pro desenho e dizendo: “esse é o meu! olha, mãe, parece o meu cabelo”. Aí eu olhei pra ela, ela riu. A mãe dela ficou emocionada, porque ela estava feliz e conversando na sala. E eu falei: “parece com o da pró também”. Daí ela: “é, o meu e o da pró”. A mãe antes de sair, olhou para mim e falou: “Obrigada pelo que você fez pela minha filha, ela estava dizendo que não queria vir mais”. Aí eu falei: “como assim?!” [a mãe da criança] “É, ela fica pedindo pra eu mudar o cabelo dela porque os colegas ficam puxando, fica batendo nela. Fica tomando os brinquedos dela. Se ela está brincando, pega uma coisa, vem outro e toma. Então aqui ela não fala muito e ela falou que gosta de você”. Então, eu fiquei assim muito feliz porque a família reconheceu o meu impacto [...] aqui. De uma criança que não falava em sala, só quando ia pedir para ir ao banheiro, [...] pra uma criança que sentava do meu lado para perguntar: “você quer minha ajuda?” Então eu via em mim uma possibilidade para ela e via nela a possibilidade também de ser eu ali naquele espaço (Lélia, em entrevista concedida em 07/06/2025).

A experiência relatada por Lélia evidencia como práticas pedagógicas fundamentadas em uma perspectiva antirracista podem transformar não apenas o ambiente escolar, mas também a relação das crianças com sua própria identidade. Ao promover espaços de reconhecimento e valorização das diferenças, a docência se torna um ato político e afetivo, capaz de ressignificar trajetórias marcadas pela exclusão e fortalecer vínculos entre escola, família e comunidade. Nesse sentido, reafirma-se que a efetivação da Lei nº 10.639/2003, quando incorporada de forma crítica e criativa ao processo de formação docente e ao cotidiano escolar, contribui

para a construção de uma educação que acolhe, empodera e amplia horizontes de pertencimento.

CONCLUSÃO

A análise realizada evidencia que o Curso de Pedagogia da UNILAB – Campus dos Malês (BA) – constitui um espaço formativo singular, no qual as DCNs Pedagogia são não apenas incorporadas, mas também ampliadas por práticas pedagógicas que colocam a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no centro da formação docente. O PPC, aliado às vivências e às vozes das colaboradoras egressas do curso pesquisado, revela um compromisso institucional com a descolonização do saber e com a construção de uma pedagogia crítica, plural e antirracista.

Ao assumir a ERER como eixo estruturante, o curso reafirma a universidade como política pública voltada à valorização das identidades afro-brasileiras e africanas, respondendo às demandas históricas do Movimento Negro e contribuindo para a democratização da educação superior. Nesse sentido, a experiência da UNILAB demonstra que é possível extrapolar o caráter normativo das diretrizes nacionais e materializar práticas formativas comprometidas com a equidade racial e a transformação social.

Desta forma, conclui-se que a formação docente desenvolvida no Curso de Pedagogia da UNILAB não apenas atende às exigências legais, mas se projeta como referência para outras instituições, ao evidenciar que a efetivação da ERER depende da articulação entre políticas públicas, projetos pedagógicos de curso mais plurais e flexíveis e vivências concretas de estudantes. Trata-se de um caminho que fortalece a luta contra o racismo estrutural e reafirma a centralidade da diversidade étnico-racial na construção de uma educação democrática e emancipadora.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ªed - Rio de Janeiro: Vozes Limitada, 2013.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2004.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 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, 10 jan. 2003. Disponível

em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 5 de maio de 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2006>>. Acesso em: 15 de maio de 2026.

CAVALLEIRO, Eliane. **Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor**. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. 7 ed. São Paulo: Selo Negro, 2024.

CRESPI, Livia; NÓBILE, Márcia Finimundi. Trajetória histórica do curso de graduação em Pedagogia: principais documentos legais e contexto atual da oferta no Brasil. **Revista eletrônica de educação**, v. 12, n. 2, p. 319-335, 2018.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>> Acesso em: 10 de maio de 2026.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

JORGE, Luciana dos Santos; SILVA, Carla Craice da; ALMEIDA, Luciana Schleder. CONSTRUINDO UMA UNIVERSIDADE INTERNACIONALIZADA: um estudo sobre a permanência estudantil na universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). **Revista Teias**, v. 23, n. 69, p. 204-217, 2022. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/65948>> Acesso em: 15 de maio de 2026.

JORGE, Luciana dos Santos. **BAOBÁ DE ERER: o Curso de Pedagogia da Unilab - Campus dos Malês na construção da identidade docente antirracista de egressos e egressas**. 2026. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2026. Disponível em: <<http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/2095>> Acesso em: 04 de agosto de 2026.

MEDEIROS, Emerson Augusto; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. O curso de pedagogia no Brasil: uma análise sobre sua história e identidade (1939–2019). **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 34, p. 561-588, 2021. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5447>> Acesso em: 13 de maio de 2026.

OLIVEIRA, Iolanda et al. A sala de aula como espaço de transformação das relações raciais. In: OLIVEIRA, Iolanda; PESSANHA, Márcia Maria de Jesus (Orgs). **Educação e Relações Raciais**. 2 ed. Niterói (RJ): CEAD - UFF, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores-Saberes da Docência e identidade do professor. **Revista Faculdade Educação**, São Paulo, n.2, p.72-89, jul/dez. 1996. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n2/v22n2a04.pdf>> Acesso em: 13 de maio de 2026.

SANTOS, Jussara. **Democratização do colo: Educação antirracista para e com bebês e crianças pequenas**. Campinas: Papirus, 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Reconhecimento da história, cultura e direitos dos negros brasileiros. **Estudos sobre relações étnico-raciais e educação no Brasil**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

UNILAB. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia Campus dos Malês**. São Francisco do Conde. 2019. Disponível em:<<https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/11/PPC-Pedagogia-Alterac%c3%a3o-19.pdf>> Acesso em: 12 de maio de 2026.

Recebido em: 10.05.2026

Aprovado em: 10.08.2026