
INCIDÊNCIAS DECOLONIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES): PERSPECTIVAS SOBRE O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU) E SUAS TESSITURAS EPISTÊMICAS

DECOLONIAL INCIDENTS IN THE TEACHER(S) TRAINING: PERSPECTIVES ON THE
CURRICULUM OF THE PEDAGOGY COURSE OF FEDERAL UNIVERSITY OF
UBERLÂNDIA (UFU) AND ITS EPISTEMIC TEXTURES

INCIDENCIAS DECOLONIALES EN LA FORMACIÓN DE MAESTRAS(OS):
PERSPECTIVAS SOBRE EL CURRÍCULO DEL CURSO DE PEDAGOGÍA
DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)
Y SUS CONSTRUCCIONES EPISTÉMICAS

Ishangly Juana da Silva¹, Vanessa Therezinha Bueno Campos²

RESUMO

Neste artigo apresentamos as reflexões oriundas da pesquisa de mestrado acadêmico em educação realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU). O estudo teve como objetivo problematizar o currículo da educação superior, em específico da formação de professoras(es), a partir dos pressupostos elucidados pela decolonialidade. Estabelecemos interlocuções com a Pedagogia Universitária e buscamos compreender como a educação para as relações étnico-raciais se coloca no contexto curricular da graduação em Pedagogia da referida instituição. A opção metodológica adotada foi a exploratória, com abordagem qualitativa. Realizamos a revisão bibliográfica e procedemos à análise crítica dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e das fichas das disciplinas de dois cursos de graduação em Pedagogia da UFU nos *Campi* Pontal, em Ituiutaba/MG, e Santa Mônica, em Uberlândia/MG. A análise dos currículos nos permitiu considerar que a questão étnico-racial se insere no âmbito de disciplinas específicas. Aspectos relativos à carga horária das disciplinas, seu caráter obrigatório ou optativo, assim como os referenciais bibliográficos indicados sinalizam pontos importantes de discussão, no que diz respeito a uma construção educativa de formação antirracista. Assim, salientamos que a decolonialidade, enquanto perspectiva teórica no âmbito do currículo da educação superior, pode contribuir com o processo de formação de professoras(es), ao salientarmos as discussões concernentes à educação antirracista e suas interlocuções possíveis com as(os) estudantes em processo de formação para a profissão docente.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Decolonialidade. Pedagogia Universitária.

¹ Doutoranda em Educação - Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia, MG - Brasil. Mestre em Educação - Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia, MG - Brasil. Analista Pedagógica - Rede Municipal de Educação de Uberlândia, MG - Brasil. Professora substituta - Faculdade de Educação - Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia, MG - Brasil. **E-mail:** ishanglypetg@gmail.com

² Pós-doutora em Educação - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, SP - Brasil. Doutora em Educação - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, SP - Brasil. Professora titular - Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia, MG - Brasil. Pesquisadora e colaboradora - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, SP - Brasil. **E-mail:** vbcampos@ufu.br

Submetido em: 14/11/2022 - **Aceito em:** 24/09/2023 - **Publicado em:** 08/04/2024

ABSTRACT

In this article, we present reflections arising from academic master's research in education carried out within the scope of the Postgraduate Program in Education at the Faculty of Education of Federal University of Uberlândia (PPGED/FACED/UFU). The study aimed to problematize the higher education curriculum, specifically the training of teachers, based on the assumptions elucidated by decoloniality. We established dialogues with University Pedagogy and sought to understand how education for ethnic-racial relations is placed in the curricular context of the Pedagogy degree at that institution. The methodological option adopted was exploratory, with a qualitative approach. In this case, we carried out a bibliographical review and a critical analysis of the Political-Pedagogical Projects (PPPs) and the course records of two undergraduate courses in Pedagogy at UFU on the *Campi* Pontal, in Ituiutaba, Minas Gerais, Brazil, and Santa Mônica, in Uberlândia/MG. The analysis of the curricula allowed us to consider that ethnic-racial issue is inserted on the scope of specific disciplines. Aspects relating to the workload of the subjects, their mandatory or optional nature, as well as the bibliographical references indicated indicate important points of discussion, with regard to an educational construction of antiracist training. Thus, we emphasize that decoloniality, as a theoretical perspective within the scope of the higher education curriculum, can contribute to the process of teacher training, by highlighting the discussions concerning anti-racist education and its possible dialogues with students in training process for the teaching profession.

KEYWORDS: Curriculum. Decoloniality. University Pedagogy.

RESUMEN

En este artículo, presentamos las reflexiones que surgieron de la investigación de maestría académica en educación realizada en el ámbito del Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU). El estudio tuvo como objetivo problematizar el currículo de la educación superior, en específico de la formación de profesoras(es), a partir de los presupuestos elucidados por la decolonialidad. Establecimos interlocuciones con la Pedagogía Universitaria y buscamos comprender cómo la educación para las relaciones étnico-raciales se coloca en el contexto curricular de la graduación en Pedagogía de dicha institución. La opción metodológica adoptada fue la exploratoria, con abordaje cualitativo. Realizamos la revisión bibliográfica y procedimos al análisis crítico de los Proyectos Político-Pedagógicos (PPPs) y de las fichas de las disciplinas de dos cursos de graduación en Pedagogía de la UFU en los Campi Pontal, en Ituiutaba/MG, y Santa Mônica, en Uberlândia/MG. El análisis de los currículos nos permitió considerar que la cuestión étnico-racial se inserta en el ámbito de disciplinas específicas. Aspectos relativos a la carga horaria de las disciplinas, su carácter obligatorio u eletivas, así como los referentes bibliográficos indicados señalan puntos importantes de discusión, en lo que respecta a una construcción educativa de formación antirracista. Así, destacamos que la decolonialidad, como perspectiva teórica en el ámbito del currículo de la educación superior, puede contribuir con el proceso de formación de profesoras(es), al destacar las discusiones concernientes a la educación antirracista y sus interlocuciones posibles con las(os) estudiantes en proceso de formación para la profesión docente.

PALABRAS CLAVE: Currículo. Decolonialidad. Pedagogía Universitaria.

1 INTRODUÇÃO

As configurações elaboradas pela educação a partir de suas formas de intervenção social são as lentes sob as quais interpretamos a sociedade que define seus parâmetros culturais, sociais e simbólicos em cada tempo histórico. Desse modo, consideramos a necessidade de questionar como os processos formativos para a profissão docente são atravessados por ideologias, relações de poder, subjetividades e contextos sociopolíticos que acirram as disputas sociais e econômicas geopoliticamente referendadas ao Norte e reforçam a desigualdade, o racismo e o epistemicídio acadêmico.

Sob esse prisma, propomo-nos a pensar como as consolidações do currículo vivenciado nos processos formativos refletem cosmovisões únicas e ditas universais e como questionar essa lógica se torna primordial para edificarmos outras experiências de construção de conhecimento em oposição às amarras da colonialidade (Quijano, 2005).

Para isso, pontuamos que a abordagem analítica crítica proposta neste texto segue as dimensões da decolonialidade enquanto corrente teórica de resistência intelectual que objetiva, a partir das dimensões sociais, políticas e epistemológicas, construir abordagens problematizadoras e propositivas a respeito da produção de conhecimentos que questionam as prerrogativas da colonialidade do poder e, conseqüentemente, do saber (Quijano, 2005).

Neste artigo, apresentamos as reflexões oriundas da pesquisa de mestrado realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU) no período de 2019 a 2021. O estudo teve o objetivo de problematizar o currículo da educação superior, em específico da formação inicial de professoras(es), a partir dos pressupostos elucidados pela decolonialidade (Silva, 2021).

A opção metodológica adotada foi a exploratória, com abordagem qualitativa. Realizamos a revisão bibliográfica e procedemos à análise crítica dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e das fichas das disciplinas de dois cursos de graduação em Pedagogia da UFU nos *Campi* Pontal, em Ituiutaba/MG, e Santa Mônica, em Uberlândia/MG, para identificarmos se as questões étnico-raciais estavam ou não inseridas no currículo dos cursos em questão para estabelecer pontuações a partir dos pressupostos defendidos pela educação decolonial. Os dados foram estudados por meio da análise de conteúdo, técnica que possibilita compreender o que não está posto no texto, as entrelinhas e os conteúdos simbólicos das mensagens (Bardin, 2016).

A análise evidencia a necessidade de reconfigurar as atuais estruturas curriculares dos cursos de formação inicial para a profissão docente, ao possibilitar que outras epistemologias se estabeleçam no contexto da educação superior e questionem a dinâmica epistêmica presente no conhecimento produzido e disseminado nos currículos. Existem, por conseguinte, interlocuções com a Pedagogia Universitária, uma vez que discutimos as premissas que compõem os currículos da graduação na referida área e as incidências da colonialidade do saber que, por vezes, a perpassa nesse contexto.

O artigo foi organizado em três seções além desta introdução: na primeira, desenvolvemos reflexões críticas a partir do diálogo com as(os) autoras(es) a respeito dos conceitos de decolonialidade e currículo e suas relações possíveis, com o intuito de engendrar a discussão sobre como os reflexos da colonialidade encontram, no currículo, um lócus em potencial para a reprodução do epistemicídio acadêmico; na segunda, abarcamos o âmbito da pesquisa e as percepções levantadas a partir dos currículos analisados, ao problematizarmos os desafios e as possibilidades para constituir uma formação de professoras(es) em diálogo à educação para as relações étnico-raciais; e na terceira apontamos algumas considerações a respeito do objeto de estudo, em consonância ao olhar construído em meio às análises e leituras realizadas durante o desenvolvimento da investigação.

2 DECOLONIALIDADE E CURRÍCULO: PERSPECTIVAS INICIAIS

Apesar do fim do colonialismo europeu que dominou os povos marcados pela colonização durante séculos, a continuidade das demarcações das estruturas de poder permanece viva por meio da colonialidade. Assim, as formas pelas quais as sociedades pensam, produzem conhecimento e elaboram suas relações de trabalho, gênero, dentre outras são marcadas pelas associações de poder oriundas do processo “civilizatório” da modernidade (Grosfoguel, 2008).

A colonialidade, de acordo com Quijano (2005), pode ser compreendida como o delineamento de poder que hierarquiza, segrega, invisibiliza e constrói discursos universais. Desse modo, os seres humanos, suas culturas e epistemes encontram dificuldades para produzir conhecimento, a não ser sob a perspectiva engendrada pelo eurocentrismo.

Nessa perspectiva, a colonialidade do saber deriva, em sua gênese, da colonialidade do poder, ao contribuir com a inviabilização de experiências, conhecimentos e cosmovisões dos sujeitos subalternizados, bem como ao impedir que (co)existam de fato (Castro-Gómez, 2005). No imaginário social, a colonialidade do saber apresenta padrões de conhecimento

que, apesar de não serem os mesmos utilizados pelo colonialismo, são igualmente deletérios no que diz respeito à diversidade epistêmica do mundo.

Como assevera Lugones (2014), a colonialidade, além de classificar e hierarquizar povos, reduz as pessoas colonizadas de forma veemente, ao colocá-las sob a condição de não humanas. Por conseguinte, pensar sobre como a colonialidade impacta os processos formativos e como o currículo pode se tornar um instrumento que a reproduz corresponde a pautas que transversalizam os debates decoloniais, pois as problematizações sobre essas questões se conectam diretamente à temática do conhecimento (Bernardino Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019).

Na literatura sobre a decolonialidade, percebemos a existência de distintas visões quanto ao uso da expressão “decolonial” ou “descolonial”; porém, ambos os termos se referem à análise crítica dos modos pelos quais o poder de dominação colonial se impõe aos grupos sociais, ao questionarem os processos opressores impostos pela colonialidade (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019). Ainda sob a perspectiva de Walsh (2013), a opção de suprimir o “s” condiz com o entendimento de que não se trata simplesmente de desarmar ou reverter o colonial, como é entendido pelo prefixo “des-” em castelhano.

Dessa forma, a decolonialidade demanda posturas e práticas além da denúncia, ao se embasar em “posicionamentos, horizontes e projetos para resistir, transgredir, intervir, surgir, criar e influenciar. Isso denota, então, um caminho contínuo de luta no qual se pode identificar, tornar visível e incentivar ‘lugares’ de exterioridade e construções alternativas” (*ibidem*, p. 25, tradução nossa). Para corroborar a assertiva, Rodrigues Junior (2018, p. 73) assevera que:

[...] uma ação decolonial haverá, assim como na habilidade da ginga dos capoeiras, encontrar saídas para as arapucas que obstruem nossas liberdades. Assim, o enfrentamento do trauma colonial não é meramente um ato de descolonização, como se fosse possível um retorno, ou seja, uma reivindicação do ser/estar em uma experiência anterior ao acontecimento. O que venho defender é a decolonialidade como uma capacidade de resiliência e transgressão diante do trauma e da violência propagada pelo colonialismo e conservada na esfera da colonialidade.

Enquanto campo heterogêneo de análise, a decolonialidade nos possibilita interpretações que estabelecem contatos fronteiriços com a dinamicidade da “luta política das mulheres negras, dos quilombos, dos diversos movimentos negros, do povo de santo, dos jovens da periferia, da estética e arte negra [...]” (Bernardino Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019, p. 9-10).

Em consonância às referidas perspectivas, propomos problematizar o currículo da formação de professoras(es). Ressaltamos que as questões curriculares e o trabalho pedagógico se constroem no âmbito das presenças (e ausências) consolidadas nas vivências dos sujeitos aprendentes. Como defende Silva (2009), o currículo é um campo de conhecimentos, disputas e relações de poder (re)configurado por questões coloniais e que, analisado sob a ótica das teorias pós-coloniais, engloba a discussão de novas categorias de análise. Estas últimas, amalgamadas a colocações críticas, nos possibilitam identificar um aspecto importante dos territórios de poder que compõem as experiências de currículo (Arroyo, 2013), ao transcorrerem as práticas educacionais na educação básica ou superior e que legitimam realidades de “ausências epistêmicas”. Nessa perspectiva, indagamos: quais autoras(es) são contempladas(os) pelos currículos da formação inicial de professoras(es)?

Gomes (2019) confirma tais aspectos e indica que o currículo extrapola o âmbito da formalidade e do oficial, por abarcar os contextos cotidianos das pessoas, do que não é claramente dito e dos aspectos negligenciados, interrompidos e camuflados – nesse caso, a percepção do currículo perpassa o entendimento do não dito, não pautado e silenciado.

Argumentamos, pois, que o currículo é uma configuração relevante da prática educativa e representa escolhas pedagógicas, organização didática, processos de ensino-aprendizagem, avaliação etc. Além disso, concebemos o currículo a partir das relações de poder que o estruturam, o perpassam e o condicionam na dinâmica das tensões de gênero, classe, raça e etnia que compõem a realidade latino-americana e, em específico, a brasileira, inevitavelmente marcada pela colonialidade do processo histórico. Nessa perspectiva, apresentamos nossa apreensão de currículo além das colocações pós-coloniais, ao trazeremos o viés decolonial para o cerne analítico.

Tratar do currículo e de suas representações e projeções significa abarcar territórios, relações de poder, identidades e discursos que, por não poderem ser ignorados no contexto das análises, oferecem um caráter subjetivo e representativo (Silva, 2009). Os tensionamentos presentes no currículo e suas relações de poder o condicionam a um “espaço-tempo de fronteira”, no qual precisa existir um ambiente para negociações (Macedo, 2006), com vistas a criar aberturas nas interposições postas pelo “racismo institucional”, como denominado por Almeida (2019).

Logo, a construção de pedagogias decoloniais (Walsh, 2017), no âmbito dos currículos da educação superior pautados na educação para as relações étnico-raciais, demanda a criação de mecanismos (institucionais e simbólicos) e possibilidades pedagógicas oriundas do contato horizontal dos saberes-fazeres. Com isso, configuram-se simetrias e se edifica uma educação não monocultural e eurocêntrica, em conformidade às experiências que perpassam

as pessoas e seus corpos (Silva Junior, 2020).

Rodrigues Junior (2018), ao abordar a “Pedagogia das encruzilhadas”, nos leva à reflexão sobre os entrecruzamentos como caminhos potenciais do currículo, no que tange às formas possíveis de uma educação decolonial. Por isso, reafirmamos que “a formação docente que apostamos não deve apenas dar conta dos conteúdos específicos da área de atuação, mas precisa articulá-los com a dimensão pedagógica em uma perspectiva decolonial, para que possa dar conta da tessitura de uma educação intercultural [...]” (*ibidem*, p. 183).

De fato, é necessária a proposição de espaços de interlocução que potencializem reflexões sobre os conhecimentos produzidos a partir das relações educativas. Sabemos que tais conhecimentos não são neutros, acontecem no (e com o) mundo (Freire, 2002) e são condicionados por relações coloniais, pois corroboramos a concepção de que toda epistemologia advém das relações sociais e de poder (Santos, 2009).

Ao problematizarmos os currículos que estruturam os cursos de formação de professoras(es), buscamos apreender como tais fenômenos sociais e educativos se constituem de acordo com as ausências que o marcam e suas emergências, visto que:

O currículo é um construto social tecido pelos sujeitos que constituem a comunidade acadêmica. A definição dos conhecimentos eleitos como formativos e a interpretação dada a esses conhecimentos reverberam no espaço-tempo formativo das IES a partir dos saberes que são legitimados, silenciados, excluídos e/ou negados (Santos, 2017, p. 13).

Nesse prisma, as práticas que pensam e constroem o currículo de modo político fazem parte do campo das possibilidades, ao atrelarem a aprendizagem a conhecimentos de mundo, experiências sociais e resistências históricas. O acesso às literaturas de mulheres e homens negros(os) e indígenas como potencializadoras dos processos de ensino-aprendizagem, às contribuições das etnociências e africanidades, às manifestações artísticas de jovens negros(os) e indígenas, dentre outras, se for contemplado nos cursos de formação, contribui significativamente com o referido processo. O diálogo com os valores civilizatórios afro-brasileiros (Rocha, 2011) também compõe esse campo possível, ao compreender o ensinar e o aprender sob a visão circular, corporal, orgânica e ambiental do saber.

É necessário pensarmos sobre a sustentação de projetos formativos que não contemplam as contribuições de autoras(es) negros(os) e indígenas para embasar os referenciais teóricos, além de ignorar a relação entre ciência e cultura como forma de sular diálogos com a educação formal e não formal. Diante desses pressupostos, entendemos o currículo colonizador como opções pedagógicas curriculares que favorecem:

[...] uma seleção de mão única de conteúdos a serem discutidos com os estudantes, os quais priorizam somente um determinado tipo de abordagem sobre as várias e desafiadoras questões sociais, políticas e culturais do país, da América Latina e do mundo [...]. A colonialidade se enraíza nos currículos quando disponibilizamos aos discentes leituras coloniais do mundo, autores que, na sua época, defendiam pensamentos autoritários, racistas, xenofóbicos e que produziram teorias sem fazer a devida contextualização e a crítica sobre quem foram, pelo que lutaram, suas contradições, suas contribuições e seus limites (Gomes, 2019, p. 232).

Construir esses e outros aspectos parte do movimento de assimilação sobre o que constitui o epistemicídio acadêmico (Carneiro, 2005), processo responsável por omissões e negligências históricas no campo da educação e que se referem à morte, supressão ou submissão dos conhecimentos e saberes de outrem – geralmente, dos grupos sociais marcados pela colonialidade e seus subprodutos. Esse tipo de epistemicídio, como apontado por Santos (2009), é uma das formas de materializar ausências com base na negação de uma diversidade epistêmica existente que produz e interfere no contexto social.

Defendemos a necessidade de buscar possibilidades de construção de uma pedagogia para contribuir com a formação inicial de professoras(es), ao discutirmos sobre questões como diversidade, movimentos sociais e educação, relações étnico-raciais e seus desdobramentos etc. Como aponta Gomes (2017), é preciso empreender “pedagogias das ausências e das emergências” como caminhos possíveis para a efetivação de uma “pedagogia da diversidade”.

Assim abordaremos, no próximo tópico, o contexto específico da pesquisa e as percepções levantadas a partir dos currículos analisados. Para tanto, problematizamos os desafios e as possibilidades de constituir uma formação de professoras(es) em diálogo à educação para as relações étnico-raciais e sob a perspectiva decolonial.

3 OS CURSOS DE PEDAGOGIA EM QUESTÃO: O QUE DIZEM SEUS CURRÍCULOS?

Neste tópico, tecemos considerações sobre como as propostas curriculares dos cursos de graduação em Pedagogia ora analisados abordam a educação para as relações étnico-raciais. Visamos estabelecer interlocuções com os pressupostos da decolonialidade, ao entendê-los como aportes que contribuem para o desenvolvimento da educação antirracista.

A UFU tem contribuído com a formação inicial e contínua de profissionais das diferentes áreas do conhecimento, inclusive com a formação para atuarem na educação básica, tendo em vista que oferece atualmente 97 cursos de graduação – desse total, 26 licenciaturas são ofertadas na modalidade presencial. A instituição conta com 7 *campi* universitários localizados nos municípios de Uberlândia (*Campi* Santa Mônica, Umuarama, Educação Física e Glória), Ituiutaba (*Campus* Pontal), Monte Carmelo (*Campus* Monte Carmelo) e Patos de Minas (*Campus* Patos de Minas) (Anuário UFU, 2022). A partir desse contexto, analisamos os currículos dos cursos de graduação em Pedagogia dos *Campi* Pontal e Santa Mônica, os quais se encontram, respectivamente, nos municípios de Ituiutaba e Uberlândia, no estado de Minas Gerais.

No que concerne à graduação em Pedagogia do *Campus* Pontal, analisamos as versões de 2007 do PPP que estruturou a criação do referido curso e a segunda versão em vigor, uma vez que, em 2018, tal documento passou por reformulações. No *Campus* Santa Mônica, a versão vigente é a de 2006, que também constitui o objeto de análise desta pesquisa.

Além de compreender os dimensionamentos dos saberes afro-brasileiros e indígenas presentes no currículo dos cursos, nosso olhar foi direcionado pelo seguinte questionamento: em quais momentos é possível identificar aproximações com os saberes afro-brasileiros nos componentes curriculares?

Desde a sua criação, a graduação em Pedagogia do *Campus* Pontal objetiva dialogar com os princípios freireanos, não apenas por meio dos fundamentos epistemológicos, mas em virtude de sua organização didático-pedagógica, reafirmando a abordagem freireana como suleadora da formação em Pedagogia, em razão da defesa da proposta contra-hegemônica expressa por tal configuração, que dialoga com as possibilidades de construção de uma sociedade mais justa e equânime (UFU, 2018).

Conforme o Quadro 1, organizamos as informações obtidas a partir da análise das disciplinas que apresentaram aspectos relacionados à discussão das questões étnico-raciais nos currículos dos cursos de graduação em Pedagogia da UFU, em se tratando dos *campi* analisados:

Quadro 1. Análise do PPPs dos cursos de graduação em Pedagogia da UFU no período

| <i>Campus</i> | PPP e carga horária | Disciplinas |
|----------------------------|--|---|
| Campus Pontal | PPP versão 2007 Carga horária total do curso: 3.365h | - Escolas abertas à diversidade (60h) - Antropologia cultural (60h) |
| Campus Pontal | PPP versão 2018 Carga horária total do curso: 3.380h | - Educação para as relações étnico-raciais e formação docente (30h) - Movimentos sociais e educação (30h) - Educação do campo (60h) |
| Campus Santa Mônica | PPP versão 2006 Carga horária total do curso: 3.530h | - Racismo e Educação: desafios para a formação docente (60h) |

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos PPPs dos referidos cursos (2021).

Depreendemos, a partir da análise das informações contidas no quadro acima, que, na versão do currículo de 2007 do curso de graduação em Pedagogia no *Campus Pontal* da UFU, a disciplina “Escolas abertas à diversidade”, de 60 horas/aula (h/a), possui a ementa que mais se aproxima aos temas alusivos à diversidade cultural, multiculturalismo crítico etc., ao definir o conteúdo a ser desenvolvido:

[...] a diversidade na escola. Experiências de escolas abertas à inclusão. O educador e a diversidade cultural. A construção da escola para a diversidade. As políticas públicas atuais voltadas para uma sociedade inclusiva. Multiculturalismo crítico. Escola e cultura (UFU, 2007).

Nos objetivos da disciplina e em sua ementa, não observamos uma aproximação às culturas indígenas e afro-brasileiras, apesar de as temáticas ora propostas serem relevantes à atuação pedagógica das(os) estudantes.

Na disciplina obrigatória de 30h/a intitulada “Antropologia cultural” se menciona, na Unidade II, o trabalho sobre a “cultura afro-brasileira: desafios da prática pedagógica e diversidade” – não percebemos, nas referências bibliográficas, autoras(es) que materializam a diversidade epistemológica. Em se tratando das disciplinas de “Filosofia da Educação”, “Sociologia da Educação” e “História da Educação”, essa ausência também representa um aspecto constante.

A proposta formativa da graduação em Pedagogia do *Campus* Pontal da UFU, reelaborada em 2018, manteve a organização curricular configurada por ciclos, a saber: 1) pessoas fazedoras de história, 2) diálogos interculturais e 3) práxis transformadora, nos quais encontramos os 54 componentes curriculares que integram a versão atualizada do curso.

No que diz respeito ao aparato legal, o PPP de 2018 traz a Resolução n. 4, do Conselho de Graduação da UFU (UFU, 2014), que versa sobre a inclusão de conteúdos e atividades curriculares concernentes à Educação das Relações Étnico-raciais e Histórias e Culturas Afro-brasileira, Africana e Indígena nos projetos pedagógicos da educação básica, da educação profissional técnica de nível médio e da educação superior da instituição; as Leis n. 10.639 (BRASIL, 2003) e n. 11.645 (Brasil, 2008), que discorrem acerca do ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena; as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, instituídas pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP) n. 8 (Brasil, 2012), dentre outras.

No PPP do *Campus* Pontal, versão de 2018, identificamos que a disciplina “Educação para as Relações Étnico-raciais e Formação Docente”, oferecida no sexto período do curso com carga horária de 30h/a explicita a questão das relações étnico-raciais a partir de temáticas como colonialismo, mito da democracia racial, movimento negro e educação, Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003), interculturalidade e multiculturalismo, entre outros temas.

Consideramos que os assuntos propostos na referida disciplina são relevantes à formação comprometida com a ação antirracista, e o fato de tais aspectos estarem contemplados no currículo prescrito denuncia uma preocupação com tais abordagens. No entanto, a oferta de uma disciplina com carga horária reduzida (30h/a), em relação aos demais componentes curriculares, indica a existência de uma negociação sobre os assuntos a serem tratados com maior ênfase, seja pela carga horária ou por seus desdobramentos, em que se atribui a eles um espaço-tempo mais amplo na grade curricular. Ademais, percebemos que as questões étnico-raciais não acessam tais espaços-tempos, o que consolida o “desequilíbrio” preconizado por Gomes (2008) no âmbito da formação docente.

Discussões que perpassam temas como as identidades culturais brasileiras e a atuação dos movimentos sociais são sinalizadas em componentes curriculares como “Antropologia cultural” (30h/a), “Movimentos sociais e educação” (30h/a) e “Educação do campo” (60h/a). Em disciplinas como “Construção do conhecimento em Arte, Geografia, Matemática, História e Ciências”, não foi possível identificar pelas ementas as referências que representam a diversidade epistemológica em relação aos conteúdos e seus demarcadores étnico-raciais.

Por um lado, conforme as fichas de disciplinas, há ausências significativas em alguns componentes curriculares, tais como Filosofia da educação, Sociologia da educação e História da educação, no que diz respeito aos conhecimentos afro-brasileiros e indígenas. Por outro lado, há uma notória presença da cosmovisão euro-ocidental. Por conseguinte, problematizamos que tais campos da Ciência são fundamentais na formação docente e, por isso, carecem de uma abordagem que compreenda a geopolítica e a corpo-política do conhecimento (Grosfoguel, 2008).

Consideramos que a reformulação curricular de 2018 do curso de Pedagogia do *Campus Pontal* da UFU apresenta uma incipiente preocupação em estabelecer a interlocução com as premissas de uma educação pensada a partir das questões culturais. Tal concepção é expressa de modo incisivo no ciclo 2, “diálogos interculturais”, que apresenta, comparativamente à versão anterior, reflexões sobre o modo como vivenciamos a colonialidade nos processos educativos, sobretudo no cotidiano escolar.

Assim, identificamos referências a autoras(es) como Gayatri Chakravorty Spivak, Stuart Hall, Boaventura de Souza Santos, Peter McLaren, Paulo Freire e outras(os) na dimensão teórica do referido projeto pedagógico. No entanto, percebemos uma sub-representação no que diz respeito a referenciais bibliográficos de autoras(es) negras(os) e indígenas.

Ademais, ressaltamos que uma formação decolonial reivindica a necessidade de diálogo com visões a partir de lugares de fala distintos e, quando isso não ocorre, há um esvaziamento do conceito. Por isso, defendemos a sala de aula enquanto espaço de transgressões (Hooks, 2017), onde possível construir, a partir de currículos emancipatórios, outros modos de conceber a educação superior.

Diante das proposições de Santomé (2001), consideramos importante a discussão sobre as culturas silenciadas no currículo, uma vez que tal documento vai além da mera seleção de conteúdos. O currículo é perpassado de modo específico pelas culturas dos sujeitos que, a partir de seus demarcadores sociais, o (re)produzem enquanto aparato educacional. Desse modo, o autor problematiza a subjugação das “etnias minoritárias” e de outras questões que não possibilitam a construção de currículos críticos e emancipatórios, pois, para ele, há uma valorização de determinado modo cultural para fazer o currículo que privilegia as especificidades da norma linguística, do idioma, da literatura, da geografia, da história etc., no sentido de manter a hegemonia cultural dos grupos privilegiados.

A partir da análise do PPP do curso de graduação em Pedagogia (2006) do *Campus* Santa Mônica da UFU, em vigor, identificamos que o documento apresenta uma contextualização histórica dos percursos que conduziram a atual proposta de currículo. O referido curso está alicerçado em pressupostos que propõem à(ao) egressa(o) a atuação na docência da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a gestão educacional em uma perspectiva democrática, a produção e difusão do conhecimento do campo educacional (UFU, 2006). O curso é anual, com carga horária total de 3.530 horas distribuídas da seguinte forma: Núcleo de Formação Específica e Núcleo de Formação Pedagógica, com 3.220 horas; e Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural, com 210 horas (*idem*).

A leitura do PPP do curso de graduação em Pedagogia (2006), *Campus* Santa Mônica da UFU suscita alguns questionamentos em relação à presença de questões étnico-raciais. No texto, não identificamos referências às legislações que versam sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais, tais como a Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004). Ao longo de nossas análises, houve dificuldade em identificarmos a proposta defendida pelo curso de Pedagogia do *Campus* Santa Mônica no que diz respeito à sua atuação no desenvolvimento de uma formação antirracista de professoras(es).

Dessa maneira, em relação às disciplinas, percebemos que a discussão étnico-racial se sobressai no currículo da graduação em Pedagogia do *Campus* Santa Mônica da UFU em momentos específicos, a exemplo de uma disciplina, de caráter optativo, que apresenta tal finalidade. O silenciamento de referenciais bibliográficos de autoras(es) negras(os) é notório e, sobre a questão indígena, percebemos que a lacuna se torna ainda mais expressiva, por não haver disciplinas que abordam tal assunto ou o proporem em outros momentos do curso.

Disciplinas como “Currículo e culturas escolares”, a qual cita em sua ementa o multiculturalismo, ou mesmo “Metodologia do ensino de Matemática”, que aponta o tema da etnomatemática, são, sob nossa interpretação, pontos em potencial para as práticas de ensino que se aproximam dos pressupostos decoloniais. Entretanto, de acordo com a ficha dos componentes curriculares, não percebemos direcionamentos específicos no âmbito de tais disciplinas sobre o currículo em diálogo à cultura afro-brasileira e indígena.

A disciplina “Racismo e Educação: desafios para a formação docente”, ofertada em 60h/a em caráter optativo, é a única no currículo prescrito em que verificamos uma possível relação entre ambas as áreas. Nesse contexto, a ementa explicita a exigência de compreender o racismo enquanto aspecto conceitual, para dimensionar uma proposição de educação para

as relações étnico-raciais. A análise crítica do componente e do currículo em questão nos inquieta e indica a necessidade de problematizarmos os motivos pelos quais essas discussões, geralmente, se encontram em lugares periféricos no currículo, distantes de acessarem o campo de um debate que reflita a posição política e pedagógica dos cursos, ao se comprometerem com uma educação antirracista.

De acordo com Santomé (2001), ao percebermos o espaço ocupado pelas ditas culturas hegemônicas que pairam sobre a construção curricular, verificamos que os movimentos direcionadores das propostas de formação são diretamente impactados pelo modelo de sociedade a ser edificado. Apesar de o discurso antirracista no âmbito do século XXI ecoar de forma mais contundente do que em períodos históricos anteriores, ainda percebemos que, no currículo prescrito, essa discussão continua a acessar lugares secundários e contemplados de maneira insuficiente no contexto da formação dos cursos em questão.

Peixoto (2020) embasa a discussão de que são incontornáveis os tensionamentos aos currículos realizados de modo monocultural, ao desconsiderar que, além dos saberes inerentes à formação profissional docente, existem realidades sociais e históricas específicas que refletem modos de ser e fazer singulares. Segundo a autora, ao inserirmos no espaço acadêmico as contribuições dos movimentos sociais e das populações indígenas e afro-brasileiras, cooperamos para que as construções curriculares se façam de modo a não hierarquizarem formas de produzir saberes. É importante citar que tal movimento não se finda na criação de componentes curriculares específicos, mas há a necessidade de repensar a “arquitetura curricular da formação docente” (*ibidem*, p. 127). Além disso, precisamos observar os currículos de formação de professoras(es) enquanto territórios que estabelecem fronteiras epistemológicas no que diz respeito a educação para as relações étnico-raciais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto buscou apresentar as reflexões oriundas da pesquisa de mestrado acadêmico em educação realizada no âmbito do PPGED/FACED/UFU, com o objetivo de problematizar o currículo da educação superior, em específico da formação de professoras(es), a partir dos pressupostos elucidados pela decolonialidade. Estabelecemos interlocuções com a Pedagogia Universitária e buscamos compreender como a discussão étnico-racial se coloca no contexto curricular da graduação em Pedagogia da referida instituição, ao analisarmos os modos pelos quais as incidências da colonialidade se inserem nesse contexto.

Sob esse viés salientamos, conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004), a necessidade de a discussão étnico-racial ser inserida no âmbito das licenciaturas. Desse modo, a formação de professoras(es), da educação infantil ao ensino superior, poderá ser um espaço de aprendizagens sobre a educação para as relações étnico-raciais e possibilitará que tais pautas façam parte da constituição ética, política e pedagógica da profissão docente.

Desse modo, quando estudamos, por exemplo, conteúdos atinentes à didática, à construção do conhecimento em língua portuguesa, às metodologias do ensino de matemática, ciências, arte ou qualquer outro componente curricular, notamos uma forma desarticulada das experiências sociais vividas pelas(os) sujeitas(os). As referências bibliográficas e geopolíticas representam abordagens que refletem as heranças históricas e culturais dos conhecimentos produzidos por determinados grupos sociais; logo, tais demarcações configuram, no cenário da educação superior, um campo potencial para a educação antirracista.

Nesse sentido, a partir das análises realizadas, consideramos que os currículos possuem lacunas no tocante à educação para as relações étnico-raciais. No PPP do *Campus* Santa Mônica em Uberlândia/MG e na primeira versão do documento no *Campus* Pontal em Ituiutaba/MG, tais espaços aparecem de forma mais expressiva.

A análise do currículo do curso de Pedagogia do *Campus* Santa Mônica, em Uberlândia/MG, nos possibilita refletir criticamente e problematizar sobre os desafios existentes na construção de um formato de currículo direcionado às fronteiras interdisciplinares, culturais e epistemológicas, além de verificar como tal realidade impacta no trabalho para uma educação antirracista em seus aspectos políticos e pedagógicos.

Em diálogo às legislações apresentadas neste texto (Brasil, 2003; 2004; 2008), consideramos a necessidade de a questão étnico-racial compor o currículo em uma perspectiva que possibilite as interlocuções entre educação e racismo na licenciatura em Pedagogia no *Campus* Santa Mônica para além da disciplina “Racismo e Educação: desafios para a formação docente”. Isso configura um movimento que inter-relaciona e amplia tais discussões ao longo de todo o curso, em distintos momentos formativos.

No *Campus* Pontal, depreendemos um movimento de reformulação curricular em 2018 que resultou na criação das disciplinas “Educação para as relações étnico-raciais e formação docente” (30h/a), “Educação do Campo” (60h/a) e “Educação ambiental” (60h/a), componentes curriculares que não existiam no projeto anterior. Nessa versão, identificamos

uma alusão a legislações como as Leis n. 10.639 e n. 11.645 (Brasil, 2003; 2008), o que de certo modo requer um trabalho pedagógico que contemple as abordagens afro-brasileiras e indígenas.

Por um lado, a presença de termos como “colonialismo”, “colonialidade” e “multiculturalismo crítico” no PPP, por exemplo, denota outras possibilidades formativas em diálogos e questionamentos a esses processos. Por outro lado, a partir da análise do PPP e das fichas de disciplinas, refletimos sobre a necessidade de ampliar a presença de autoras(es) negras(os) e indígenas nas referências bibliográficas do curso de Pedagogia no *Campus* Pontal, assim como em relação aos saberes afro-diaspóricos e latino-americanos.

Desse modo, conceber uma formação docente que contenha a expressão das histórias subalternizadas e das diversas experiências sociais pode acontecer por meio de elaborações educativas voltadas a anunciar que as histórias únicas advêm de uma sociedade que se habituou a excluir para sustentar seu modo de produção, seja ela econômica ou epistêmica (Adichie, 2019). É preciso considerar um passado histórico demarcado por processos de violência física e simbólica, mas sem restringir a ele toda a possibilidade de insurgência decolonial.

Salientamos a imprescindibilidade de as(os) professoras(es) que atuam na educação superior e que conduzem o processo de formação inicial e contínua de professoras(es) redimensionarem as discussões advindas das proposições curriculares. Com isso, as premissas que substanciam os debates decoloniais poderão compor o contexto da educação superior enquanto possibilidades de reconfiguração dos currículos, o que proporciona, junto às(aos) estudantes, vivências curriculares que expressem suas identidades individuais e coletivas.

Portanto, esperamos que a pesquisa contribua com a discussão sobre a descolonização dos currículos dos cursos de formação docente, ao problematizar os caminhos possíveis para edificar uma educação comprometida com a justiça social e que reflita as vivências sociais e geopolíticas das(os) estudantes e professoras(es).

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais, 1).

- ARROYO, Miguel Gonzáles. Currículo, território em disputa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n. 8, de 6 de março de 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, 30 maio 2012. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/4.1-dcn-dir.humanos-parecer-cne-cp-08-2012.pdf>. Acesso em: 7 out. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: CNE, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 18 set. 2023.
- BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 7 out. 2022.
- BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 7 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 out. 2022.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (org.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. 339f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em:

<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-comonc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf> . Acesso em: 11 ago. 2021.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 80-87. (Colección Sur Sur, 1).

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramon (org.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 223-246.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2/3, p. 95-108, 2008. Disponível em:

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127> . Acesso em: 24 jun. 2020.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, v. 80, p. 115-147, 2008. Disponível em:

<https://journals.openedition.org/rccs/697> . Acesso em: 27 ago. 2020.

HOOBS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo decolonial. Revista de Estudos Feministas, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755> . Acesso em: 16 set. 2020.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000200007&script=sci_arttext . Acesso em: 23 jun. 2020.

- PEIXOTO, Fabiana de Lima. Encruzilhada de saberes em tempos de cólera: currículo decolonial e pedagogias da escrevivência. Teias, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 116-130, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/49741> . Acesso em: 22 fev. 2020.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 107-130. (Colección Sur Sur, 1).
- QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz Concha. Uma breve história dos estudos decoloniais. São Paulo: MASP Afterall, 2019.
- ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. A pedagogia da tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras. Paideia, Belo Horizonte, ano 8, v. 11, n. 11, p. 31-52, 2011. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1308> . Acesso em: 7 out. 2022.
- RODRIGUES JUNIOR, Luiz Rufino. Pedagogia das encruzilhadas. Periferia, Duque de Caxias, v. 10, n. 1, p. 71-88, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/31504> . Acesso em: 7 out. 2022.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 159-177.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2009, p. 23-71.
- SANTOS, Rita Silvana Santana dos. Diálogos: educação ambiental e educação antirracista no contexto da formação docente. Revista Eixo, Brasília, v. 6, n. 2, p. 8-15, 2017. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/510> . Acesso em: 7 out. 2022.
- SILVA, Ishangly Juana da. Diálogos sobre educação, decolonialidade e relações étnico-raciais na formação de professoras/es: perspectivas sobre o currículo e suas fronteiras epistêmicas. 2021. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/32677> . Acesso em: 21 set. 2023.
- SILVA JUNIOR, Ivan de Matos e. O pensamento decolonial na biogeografia e suas contribuições na formação docente. 2020. 313f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/31480>. Acesso em: 11 ago. 2021

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

UFU. Universidade Federal de Uberlândia. Anuário UFU 2022. Uberlândia: UFU, 2022. Disponível em: <http://www.proplad.ufu.br/central-de-conteudos/documentos/2023/05/anuario-2022> . Acesso em: 20 set. 2023.

UFU. Universidade Federal de Uberlândia. Conselho de Graduação. Resolução n. 4, de 14 de fevereiro de 2014. Dispõe sobre a inclusão de conteúdos e atividades curriculares concernentes à Educação das Relações Étnico-raciais e Histórias e Culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos Projetos Pedagógicos da Educação Básica, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e da Educação Superior da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: UFU, 2014. Disponível em: http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/resolucao_no_04.2014_do_conselho_de_graduacao.pdf . Acesso em: 7 out. 2022.

UFU. Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Ciências Integradas do Pontal. Instituto de Ciências Humanas. Curso de graduação em Pedagogia. Projeto Político-Pedagógico. Ituiutaba: UFU, 2007. Disponível em: <http://www.ich.ufu.br/system/files/conteudo/ppp.pdf> . Acesso em: 3 ago. 2021.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. In: WALSH, Catherine (ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala, 2017, p. 17-45. Tomo II. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walshpedagogc3adas-decoloniales-volume-ii.pdf> . Acesso em: 11 ago. 2021.

WALSH, Catherine. Introducción - lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: In: WALSH, Catherine (ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala, 2013, p. 23-68. Tomo I. Disponível em: <https://ayalaboratorio.com/2018/03/31/catherine-walsh-pedagogias-decoloniales-praticasinsurgentes-de-resistir-reexistir-e-reviver/> . Acesso em: 27 maio 2020.

Revisão gramatical realizada por: Rafael Abrahão de Sousa
E-mail: rafael.ibrahim.oz@gmail.com