

Educação Escolar Quilombola e Formação inicial de Pedagogos(as): uma análise sobre os PPCs e a Organização curricular dos Cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste (CAA) e da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE)

Maria Gabrielly Alves Brasil¹

Maria Fernanda dos Santos Alencar²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo investigar se os cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (CAA) e da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), em seus Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) e em sua organização curricular, se articulam (ou não) no atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter documental, com análise de conteúdo baseada em Bardin (2011). Utilizou como principais fontes os PPCs dos cursos de Pedagogia do CAA/UFPE e da UFAPE. Os resultados da pesquisa evidenciam aproximações e inter-relação dos PPCs dos cursos analisados e as DCNEEQ principalmente quando no atendimento do artigo 7, incisos III, IV, V, VI e XII, sendo perceptível uma inserção mais substantiva no currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia do CAA/UFPE. Embora se perceba essa aproximação, destaca-se a necessidade ao atendimento das DCNEEQ de uma formação inicial docente que tenha em sua base a relação com os fundamentos da Educação Escolar Quilombola e a realidade concreta dos territórios quilombolas, e não sejam apenas temáticas que tangenciam o processo de formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Escolar Quilombola, Formação Inicial Docente, Currículo Para formação Inicial.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objeto de estudo a formação inicial de professores(as). Desenvolve-se como Trabalho de Conclusão de Curso, no gênero artigo científico, como parte do processo de formação para a conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste (CAA/UFPE). Mediante este objetivo foi desenvolvida pesquisa documental tendo os cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste (CAA) e da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE) como campo de pesquisa, analisados a partir de seus Projetos Pedagógicos de Curso

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste (CAA), integrante do Grupo de Estudos em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ-CNPq). E-mail: maria.abrasil@ufpe.br

² Doutora em Educação (Udelmar-Chile). Mestra em Educação (UFPB). Graduada em Letras (UFPE). Profa do Curso de Pedagogia (NFD/CAA/UFPE), do Mestrado Profissional em Gestão Pública (CCSA/UFPE) e da Pós-Graduação em Educação Contemporânea (CAA/UFPE). Líder do Grupo de Estudos em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ-CNPq) e Membro do Centro Paulo Freire: Estudos e Pesquisa. E-mail: fernanda.alencar@ufpe.br

(PPC) e da organização curricular em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ).

Nesse sentido, comprehende-se a relevância de que a formação docente inicial seja atravessada pela transversalidade de saberes e temáticas, uma vez que tal perspectiva possibilita a constituição de práticas pedagógicas mais amplas e contextualizadas. Essa abordagem torna-se fundamental para que os(as) futuros(as) docentes estejam aptos a atuar em diferentes realidades socioculturais, dentre as quais aqui destacamos a Educação Escolar Quilombola, modalidade da educação básica que tem uma orientação curricular própria, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ - Resolução CNE/CEB n.º 8/2012), que trata dos parâmetros para a elaboração de currículos e a organização escolar, visando o respeito às especificidades culturais das comunidades quilombolas. Esse processo demanda uma formação sensível às especificidades históricas, culturais e identitárias das comunidades quilombolas e aos quilombolas em espaços escolares quer sejam no território quilombola, ou que recebam estudantes quilombolas.

Nesse contexto, compreendemos que o(a) docente formado em Pedagogia pode atuar em diferentes áreas do conhecimento, justamente por ser um(a) professor(a) unidocente. Assim, a formação inicial exerce grande influência sobre a maneira como esse(a) profissional poderá atuar em seu campo de trabalho. Nesse sentido, Silva e Silva (2023) destacam que a formação inicial docente é uma etapa essencial, na qual os(as) futuros(as) professores(as) devem apropriar-se de saberes e conhecimentos relacionados à docência, abrangendo tanto aspectos pedagógicos quanto disciplinares, além de desenvolver habilidades para lidar com a diversidade e a heterogeneidade das turmas.

Entrelaçamos a perspectiva de uma atuação docente diversificada e situada em contextos de heterogeneidade com a Educação Escolar Quilombola, modalidade de ensino institucionalizada pela Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que integra as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Posteriormente, essa modalidade passou a contar com um documento específico de orientação curricular por meio da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ). Em seu artigo 6º, inciso III, as DCNEEQ destacam a necessidade de “assegurar que as escolas quilombolas e aquelas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades, bem como seus processos próprios de ensino-aprendizagem e suas formas de produção e de conhecimento tecnológico” (Brasil, 2012, p. 62).

Sob essa ótica, comprehende-se que a efetivação de tais princípios demanda mais do que a estruturação de formas de organização/modelos estruturais, projetos políticos-pedagógicos e currículos, exige a mediação concreta realizada pelo(a) docente em sua prática cotidiana. Neste sentido, a formação inicial docente assume centralidade na medida em que se configura como o espaço formativo no qual se delineiam os saberes, competências e disposições necessárias para a atuação em contextos educativos plurais. Dessa forma, reafirma-se a imprescindibilidade de uma formação inicial que dialogue com a diversidade e esteja orientada para as múltiplas possibilidades de exercício da docência.

Mediante essa perspectiva, temos por questionamento de pesquisa: De que forma os cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (CAA) e da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e em sua organização curricular, se articulam (ou não) no atendimento às DCNEEQ?

Nesse ínterim, apresentamos nossos objetivos de pesquisa, tendo por objetivo geral: Investigar se os cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (CAA) e da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), em seus Projetos Pedagógicos de Cursos e em sua organização curricular, se articulam (ou não) no atendimento às DCNEEQ. E como objetivos específicos: **1)** Identificar os princípios que sustentam as DCNEEQ no que se refere à formação de professores(as) para a Educação Escolar Quilombola; **2)** Descrever os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e a organização curricular dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (CAA) e da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE); **3)** Verificar se há inter-relação dos PPCs e da organização curricular dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (CAA) e da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE) para o atendimento às DCNEEQ.

Este artigo se justifica pela necessidade de evidenciação sob temáticas relevantes e documentos que regem a formação inicial nos cursos de Pedagogia da regionalidade do Agreste de Pernambuco, com ênfase em duas universidades federais de maior referência presentes nesse território: a Universidade Federal de Pernambuco - Campus do Agreste (CAA) e a Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE). Ambas possuem significativa relevância acadêmica e atendem a uma ampla demanda de estudantes provenientes da área rural do agreste pernambucano, o que torna pertinente a análise de como estruturaram seus processos formativos, verificando se há, ou não, entrelaçamento com outras modalidades de ensino, como a Educação Escolar Quilombola entre outras perspectivas.

Cabe ressaltar que essas instituições atendem estudantes provenientes de diversas regiões do Agreste. Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação

Escolar Quilombola Nego Bispo (2024), há um total de 68 comunidades quilombolas distribuídas pelo Agreste pernambucano. No Agreste Central, identificam-se 22 comunidades, sendo uma delas certificada no município de Caruaru. No Agreste Meridional, há 43 comunidades, das quais seis estão localizadas especificamente em Garanhuns. Já o Agreste Setentrional concentra três comunidades. Esse cenário evidencia o expressivo quantitativo de comunidades quilombolas ao redor do CAA/UFPE e da UFAPE.

No que se refere à motivação pessoal, enquanto graduanda do curso de Pedagogia do CAA/UFPE, surgiu a partir da inquietação de como os cursos de formação inicial docente preparam profissionais para uma atuação que transcenda o modelo “regular e tradicional”.³ A partir dessa preocupação, buscou-se, nos documentos e regimentos, indícios de possibilidades, ou a ausência delas, de inserção em outros campos de prática pedagógica e em especificidade da Educação Escolar Quilombola.

Essa inquietação foi intensificada pela minha inserção no Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ/UFPE/CNPQ), sob a coordenação da Professora Doutora Maria Fernanda dos Santos Alencar, que possibilitou o acesso a debates relacionados à linha de pesquisa sobre formação de professores e saberes docentes, bem como sobre a Educação Escolar quilombola. Soma-se a isso a experiência de participação em dois Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que ampliaram minhas reflexões sobre a temática da Educação Escolar Quilombola associada aos saberes e a construção da identidade docente quilombola.

Todavia, reconhece-se que nem todos os(as) estudantes têm acesso a grupos de pesquisa ou à iniciação científica, o que nos leva a suscitar dúvidas até que ponto os cursos de Pedagogia dessas duas universidades efetivamente “dão conta” de preparar futuros(as) docentes para atuar em áreas além das consideradas “regulares”. Ao lançar luz sobre essa temática, esta pesquisa possivelmente poderá possibilitar uma análise mais aprofundada das potencialidades de ressignificação, ampliação e reestruturação de documentos institucionais, bem como das práticas formativas, com reflexos diretos na constituição da formação inicial docente.

Para além, torna-se de grande relevância citar a Lei n.º 10.639/2003, a qual estabelece a obrigatoriedade do “ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as

³ Está entre aspas por se tratar de uma expressão que remete à concepção presente em nosso imaginário social de que o ensino regular e tradicional ocorre somente em espaços urbanocêntricos, regidos por currículos padronizados.

escolas do ensino fundamental e médio, públicas e particulares” (Brasil, 2003). Com a obrigatoriedade da lei, a territorialidade quilombola⁴ e, portanto, a Educação Escolar Quilombola também se encontra entrelaçada ao processo da história e cultura afro-brasileira. Dessa forma, ressalta-se a importância de uma formação inicial docente que dialogue com o que a lei evidencia, promovendo uma formação crítica, capaz de compreender as especificidades, realidades culturais e sua perpetuação, não de maneira rasa e estereotipada, mas de forma crítica e valorizante.

Esse enfoque não trata de uma estética de derrota ou de narrativa centrada apenas na escravização, mas de um reconhecimento da cultura, da ancestralidade e do pertencimento. A associação ao conceito de estética de derrota decorre das leituras realizadas que evidenciam a recorrência, na produção acadêmica e nos discursos sociais, de representações da população negra e/ou quilombola predominantemente vinculadas ao sofrimento, à violência e à escravização. Observa-se que, representações positivas aparecem de forma menos frequente, o que pode indicar a permanência de uma construção simbólica que tende a restringir a experiência negra e/ou quilombola a dimensões negativas.

Dessa forma, comprehende-se que tal estética atravessa múltiplas esferas: históricas, sociais e subjetivas; e reverbera, de maneira significativa, na educação e nos currículos, espaços nos quais essas narrativas continuam a ser reproduzidas e naturalizadas. Assim, reconhecer essa dinâmica é fundamental para tensionar práticas e saberes que reforçam visões limitadas sobre a população negra e quilombola.

Nessa direção, Gomes (2018) nos alude à necessidade de ir além das interpretações restritivas, chamando atenção para o fato de que abordar a escravização constitua uma dimensão essencial da história negra e quilombola; portanto, não deve ser apagada ou esquecida; mas é igualmente imprescindível evidenciar perspectivas positivas, potências, saberes, lutas e produções dos sujeitos quilombolas, deslocando-os da posição de mera resistência ao sofrimento para o reconhecimento pleno de suas existências e contribuições. Essa perspectiva possibilita compreender como a riqueza das culturas e tradições quilombolas revelam saberes ancestrais que podem dialogar com os saberes escolares, integrando de maneira única e significativa o processo de formação escolar e humana (Freire, 2014).

⁴ Compreende-se territorialidade a partir de Little (2002, p. 3) como “o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu território”.

Depreende-se, assim, a importância de destacar os documentos que garantem e determinam a efetivação do direito a uma Educação Escolar Quilombola diferenciada, pois tanto os documentos e a temática, por vezes são pouco debatidos.

Os povos quilombolas, cuja própria existência é, por si só, um ato de resistência: resistência a um estado muitas vezes omissos, a uma estrutura e a um imaginário social que os colocam à margem de seus direitos sociais, culturais e modos de vida; necessitam que suas histórias e direitos sejam reconhecidas e valorizadas. Por isso, entendemos que essa temática precisa avançar, tanto no meio acadêmico quanto além dele, para que esses movimentos não sejam vistos sob uma ótica colonialista e embranquecida, visão que por vezes ainda se perpetua em alguns currículos universitários e também escolares e, consequentemente, na formação inicial, no fazer docente e no cotidiano das salas de aula.

Debruçar-se sobre os Projetos Pedagógicos de Cursos das universidades referidas na inter-relação com as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), permite a compreensão de como a legislação concebe e orienta a formação inicial dos(as) professores(as) para uma educação plural e não homogênea, como no contexto da escola quilombola, bem como no significado da Educação Escolar Quilombola e suas especificidades.

O presente artigo está estruturado da seguinte forma: inicia-se com esta introdução, na qual são apresentados o objeto de estudo, a questão de pesquisa, a justificativa e os objetivos do trabalho. Em seguida, apresenta-se o levantamento de produções e o referencial teórico, que aborda as categorias teóricas sobre Educação Escolar Quilombola, Formação Inicial Docente e Currículo para a Formação Docente. Posteriormente, descrevem-se as trilhas metodológicas adotadas para a condução da pesquisa. Por fim, são expostas a discussão dos dados analisados, as considerações finais e as referências utilizadas.

1.1 Quando o quilombo se faz presente no mundo acadêmico: levantamento de produções na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)

O levantamento das produções acadêmicas foi realizado no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), referente ao período de 2013 a 2023⁵, nos Grupo de Trabalho 21 (GT21) - Educação e Relações Étnico-Raciais e no Grupo

⁵ Optou-se pelo recorte de 2013 a 2023, porque 2013 corresponde ao primeiro ano posterior ao estabelecimento das DCNEEQ, em 2012, articulando-se com as reuniões nacionais da Anped. Desse modo, considera-se um intervalo de dez anos, no qual houve margem significativa para a produção e apropriação por parte dos pesquisadores, tendo em vista que tais reuniões são realizadas bienalmente.

de Trabalho 8 (GT8) - Formação de Professores. Para a pesquisa em ambos os GTs, foram utilizados os seguintes descritores/palavras-chave: “formação inicial”, “formação inicial para quilombolas”, “formação inicial DCNEEQ”, “Educação Escolar Quilombola” e “Diretrizes Curriculares Quilombola”.

No Grupo de Trabalho 21 (GT21) - Educação e Relações Étnico-Raciais, foram identificados 199 trabalhos. Os resultados foram os seguintes: com o descritor “formação inicial”, localizaram-se dois trabalhos, não relacionados à perspectiva quilombola; com os descritores “formação inicial para quilombolas”, “formação inicial DCNEEQ” e “Diretrizes Curriculares Quilombola” não foram identificados nenhuma produção. Com o descritor “Educação Escolar Quilombola” foram encontrados nove trabalhos.

Apesar da ausência de estudos específicos sobre a formação inicial docente voltada à Educação Escolar Quilombola, o levantamento evidenciou a presença de outras produções que discutem a temática quilombola de forma mais ampla interligadas as políticas públicas, práticas pedagógicas, identidades quilombolas e a própria Educação Escolar Quilombola. No entanto, mesmo nesses trabalhos, nota-se que o debate em torno da formação inicial de professores(as) para atuar nesse contexto permanece com pouca ênfase na produção acadêmica disponibilizada na ANPEd.

No Grupo de Trabalho 08 (GT-08) - Formação de Professores, também no recorte temporal de 2013 a 2023, foram identificados 207 trabalhos. Entre os descritores utilizados, apenas o descritor “formação inicial” retornou resultados, com 11 trabalhos que tratam da temática da formação inicial; contudo, nenhum deles se relaciona à perspectiva quilombola ou às DCNEEQ.

Cabe destacar que há um volume expressivo de produções que adotam os descritores “formação de professores” e “professores iniciantes”, mas essas pesquisas não apresentam qualquer aproximação com a perspectiva adotada neste levantamento. Observou-se apenas a presença pontual da temática indígena nos anos de 2021 e 2023, enquanto a temática quilombola permaneceu totalmente ausente no conjunto analisado.

Diante do exposto, tanto os PPCs dos cursos de Pedagogia aqui referenciados quanto a verificação de suas inter-relações com as DCNEEQ mostram-se fundamentais para tensionar e transformar um sistema educacional que, muitas vezes, invisibiliza e marginaliza outras modalidades de ensino não consideradas “regulares”; e estudar, pesquisar sobre a Educação Escolar Quilombola e Formação inicial de Pedagogos(as) pode contribuir para não apenas apontar o que frequentemente permanece oculto, mas possibilitar ponderar sobre o que nos reflete Freire (2023) “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever, por mais

que se reconheça a força do condicionamento a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar" (Freire, 2023, p. 59).

Assim, é na boniteza de ser gente que encontramos a força para "brigar", lutar contra as estruturas, nadando contra aquilo que é imposto de forma acrítica, em busca de proposições de políticas educacionais na eventualidade de uma mudança efetiva, onde o anúncio precede a transformação crítica e transformadora.

2. CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Este tópico tem o objetivo de discorrer sobre estudos de três categorias: Educação Escolar Quilombola (EEQ); currículo e formação inicial docente. Apresentam-se numa tessitura que abrange algumas palavras-chave que as identificam no desenvolvimento do texto: a **Educação Escolar Quilombola** numa dimensão de resgate das **memórias**, das **culturas** e reconhecimento das **ancestralidades** na integração dos saberes tradicionais e da história afro-brasileira com os conhecimentos escolares básicos, buscando a **ruptura** com a lógica monocultural e eurocêntrica do currículo tradicional. A **formação inicial docente** como espaço de processo formativo importante que deve ser compreendido na dimensão da constante **reflexão, reavaliação e do aquilombamento**. E o **Curriculum** para a formação inicial docente na dimensão política e crítica, não neutro, que possibilita, como documento orientador, **propiciar, compreender e efetivar** saberes, culturas e histórias outras de sujeitos outros, ausentes de currículos eurocêntricos que não favorecem uma pedagogia contextualizada.

2.1 Educação Escolar Quilombola: memórias, culturas, ancestralidades e rupturas

Compreende-se que a Educação Escolar Quilombola (EEQ) é uma modalidade da educação básica diferenciada, uma vez que não se pauta em uma educação eurocêntrica, mas sim nas realidades específicas das comunidades quilombolas. Santos e Alencar (2023, p.14) definem que "A educação escolar quilombola é a educação sob a competência do sistema de ensino, responsável pelo processo de escolarização de crianças, jovens e adultos em seus processos de formação escolar".

Essa modalidade é respaldada na Resolução n.º 4, de 13/07/2010 - que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seu Capítulo II - Modalidades da Educação Básica - instituindo na Seção VII, a Educação Escolar Quilombola.

Em 2012, é instituída por meio da Resolução n.º 8, de novembro de 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ)⁶, reunindo um conjunto de normativas que definem os princípios e fundamentos dessa educação. Conforme nos afirma Silva (2020)

Assim, reconhece a existência de uma educação comunitária quilombola que deve inspirar e dialogar com a educação escolar. A educação escolar quilombola se apresenta como um mecanismo de superação das desigualdades, de valorização e fortalecimento da identidade e da história dos quilombos como parte da sociedade brasileira (Silva, 2020, p. 88).

Nesse sentido, ao considerar a Educação Escolar Quilombola, busca-se ressignificar os conceitos de quilombo e de ser quilombola que, por vezes, ainda são reduzidos a lugares de refúgio para pessoas escravizadas fugitivas, ou espaços de fuga do sofrimento. No entanto, os quilombos e os quilombolas constituem, sobretudo, territórios e sujeitos de ancestralidade, de cultura, de passado e de presente articulados que resistem e se contrapõem a um modelo de sociedade colonial e embranquecido, reafirmando sua identidade, seus saberes e práticas socioculturais. Essa relação entre quilombo e quilombola deve repercutir também na educação escolar dessas comunidades, conforme Ribeiro (2021)

Na educação escolar quilombola, tais saberes devem(riam) se tornar parte do espaço sócio-educativo que efetive o diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade local, valorizando o desenvolvimento sustentável, o trabalho coletivo e individual e a luta pelo direito à terra e ao território e à diferença cultural (Ribeiro, 2021, p. 273).

Sendo assim, a Educação Escolar Quilombola rompe com modelos hegemônicos e massificadores que desconsidera toda individualidade e potencialidade dos indivíduos, colocando-os em uma única métrica rígida e inflexível que adestra e contém. Nesta compreensão, a Educação Escolar Quilombola se assenta como um modelo de ruptura, de transgressão sob um sistema que subjuga e coloca à margem os povos quilombolas e consequentemente tudo o que se atrela a esses; constituindo-se como modalidade de ensino disruptiva, tendo seu cerne na ancestralidade e no senso comunitário como fundamento vital de seu percurso formativo. É na tessitura coletiva que os saberes da comunidade se entrelaçam aos saberes sistematizados no currículo educacional, conformando uma pedagogia de resistência e afirmação identitária, conforme nos expõe Louzeiro *et al.* (2025)

A educação escolar quilombola tem um papel crucial no fortalecimento da identidade cultural e no reconhecimento dos direitos de povos tradicionalmente marginalizados, como as comunidades quilombolas. A implementação de uma pedagogia que respeite e valorize os saberes e práticas dessas comunidades é essencial para garantir a efetividade do direito à educação, conforme preconizado

⁶ Vide em:

https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 set. 2025.

pela Constituição Brasileira e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Quilombolas (Louzeiro *et al.*, 2025, p. 6).

Compreende-se que, diante do imperativo de uma lógica de educação diferenciada, a Educação Escolar Quilombola nos possibilita ir além, ao evidenciar que é possível romper com a perpetuação da não identificação, do não saber e da negação de outras possibilidades. Contudo, permanece, por vezes, invisibilizada e relegada às margens, por estar vinculada a sujeitos que, histórica e continuamente, tiveram suas histórias, suas lutas e suas vivências estigmatizadas, tratados como seres de não direitos: sem direito à terra, à vida, à ciência, ao estudo, submetidos à negação velada do não ser, não existir, não questionar e não reivindicar.

Entretanto, em meio a tantos “nãos” de um sistema que se retroalimenta nas impossibilidades, os povos quilombolas, em articulação com o movimento negro, foram e continuam indo às lutas, buscando não apenas assegurar; mas, sobretudo, efetivar reivindicações e conquistas, como salienta Nunes (2024)

Os movimentos negros e quilombolas despontam como os protagonistas de reivindicações que transcendem a educação básica e chegam ao ensino superior; constroem estratégias políticas, pedagógicas e emancipatórias no sentido de reduzir os hiatos educacionais e sociais que explicitam, consequentemente, lugares de poder e prestígio sociais racialmente demarcados (Nunes, 2024, p. 212).

Assim como nos aponta Nunes (2024), a luta dos povos quilombolas e dos movimentos negros emerge como forma de restituição e de minimização das violações de direitos que lhes foram negados ao longo de décadas e séculos. A Educação Escolar Quilombola, nesse contexto, ergue-se como potente nascedouro de possibilidades, permitindo a compreensão de suas ancestralidades, histórias, culturas, pertencimento e afirmação identitária.

Essa maneira própria de fazer educação, em pluralidade, mas sempre considerando as realidades e especificidades de cada quilombo, configura-se como forma de (re)existência e de reivindicação daquilo que lhes foi historicamente negado. Entretanto, “não é o mesmo que reivindicar um lugar aos sóis coloniais europeu e/ou estadunidense, por exemplo, mas é reivindicar histórico, cultural, social e politicamente a existência das especificidades da cultura negra” (Mohr; Santinho; Oliveira, 2022, p. 19).

No que diz respeito a essas reivindicações/possibilidades, o que se busca, a partir das leis e resoluções, é um asseguramento, um reconhecimento e, acima de tudo, a efetivação concreta. Pois se entende que não pode permanecer apenas no “papel”, como estratégia de silenciar ou amenizar reivindicações e lutas históricas. Pelo contrário, é justamente nas outras possibilidades de uma educação que valorize os povos quilombolas que se afirmam caminhos de continuidade, de resistência e de real reconhecimento dos seus direitos.

Sendo assim, é pertinente destacar a intrínseca relação que se estabelece entre a Educação Escolar Quilombola, os sujeitos que dela usufruem (quilombolas) e o território onde ela se realiza (quilombo), numa perspectiva que impacta diretamente a forma de compreender-se e identificar-se, configurando-se também como reexistência. Nesse viés, trazemos Santos e Alencar (2023), que afirmam ser

[...] um processo construído por meio de descobertas, afirmações, negações, numa constante batalha. É uma construção da sobrevivência e das relações que um povo estabelece no contexto em que se situa, produzindo saberes e relações no e do lugar a partir das experiências que aquele contexto social possibilita, no fortalecimento de ser quem é, no território em que vive (Santos; Alencar, 2023, p. 6).

Destarte, é no sentimento de pertença que germinam, florescem e se partilham os conhecimentos. A Educação Escolar Quilombola surge, assim, como propulsora de coletividade e valorização dos saberes ancestrais, entrelaçando passado e presente na perspectiva de um futuro de perpetuação, continuidade e afirmação. Dessa maneira, compreendemos a Educação Escolar Quilombola para além de uma mera modalidade a ser cumprida, mas como um marco de reconhecimento diante de séculos de invisibilização, marginalização e desconsideração de seus saberes. Ergue-se como ponte, abrindo caminhos de vez e voz, perpetuação e valorização dos modos de ser, existir e produzir conhecimento; apresentando-se como ruptura frente a um sistema hegemônico que, por séculos, ignorou e invisibilizou os povos quilombolas.

Nessa perspectiva, a EQQ revela rupturas diante de uma educação que homogeniza, oferecendo espaço para que os saberes acumulados, as subjetividades dos sujeitos e a força de suas comunidades sejam reconhecidas. Como destacam Santos e Alencar (2023), é preciso respeitar as formas de organicidade, as manifestações do sagrado, a cultura e as narrativas, potencializando uma prática educativa que é ao mesmo tempo, contextualizada, diferenciada e resistente.

2.2 Formação Inicial Docente: refletir, reavaliar e aquilombar

A formação inicial docente constitui um dos primeiros momentos das experiências vivenciadas pelos(as) futuros(as) docentes, ou seja, “a formação inicial é o início da profissionalização docente, um processo longo, obrigatório e que ao final permite que o profissional esteja habilitado para atuar” (Oliveira; Barroso, 2023, p. 8).

Pimenta (1996) nos descortina que a formação inicial docente não deve ser encarada como uma fórmula pronta, na qual o(a) docente apenas aplica conhecimentos técnicos em sala de aula, mas que a “formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos

formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*" (Pimenta, 1996, p. 82).

Dessa maneira, há a necessidade de que a formação inicial de professores(as) seja pautada pela criticidade, permitindo que o(a) professor(a) se reconheça como um sujeito influenciado pelo meio social em que está inserido. Assim, sua prática docente e sua identidade profissional devem ser construídas e moldadas nos processos, conflitos e realidades vivenciadas no cotidiano.

Nessa perspectiva, entende-se ser de suma importância que essa formação seja centrada na realidade do cotidiano escolar, em diálogo com as teorias que lhes serão apresentadas ao longo do processo formativo inicial. Conforme nos ratifica Paz (2023)

A aproximação dos cursos de licenciatura com as diversas realidades educacionais, onde os futuros professores irão atuar é fundamental para a construção de bases profissionais sólidas, essa articulação possibilita a reflexão ainda no processo de formação, da tarefa educativa em toda sua complexidade (Paz, 2023, p. 43).

Em conformidade com o que nos elucida o autor, os(as) futuros(as) docentes atuarão em contextos diversos, permeados por diferentes culturas, saberes e epistemologias, nos quais se inclui também a Educação Escolar Quilombola. Entretanto, comprehende-se que a formação inicial docente deve ser problematizadora, conscientizadora e promotora de criticidade, não apenas porque esses(as) profissionais podem atuar em contextos quilombolas; mas, sobretudo, porque é necessário oferecer uma formação sólida, capaz de questionar as estruturas estruturantes, eurocêntricas, embranquecidas e hegemônicas que, por vezes, o cenário educacional tende a perpetuar.

É no processo da formação inicial que o(a) futuro(a) docente poderá ter os primeiros acessos a temáticas ausentes dos currículos escolares de maneira mais crítica e problematizadora, como a educação antirracista, e ao estudo das modalidades da Educação básica, como a Educação Indígena, Quilombola e do Campo; impactando não apenas sua forma de atuação em sala de aula, mas também para além dela. Neste contexto, salientamos a importância da apropriação da Lei 10.639/2003, que torna "obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira" (Brasil, 2003), bem como a ratificação da Lei 11.645/2008, que reafirma a educação antirracista e contextualizada aos povos indígenas (Brasil, 2008), possibilitando uma égide de ações que podem, e devem, ser trabalhadas desde a formação inicial.

Entretanto, as realidades que se apresentam diante do futuro docente são marcadas por inúmeros desafios, e, por vezes, os cursos de formação ainda os abordam de maneira

incipiente, uma vez que “De modo geral, nas ementas dos currículos das licenciaturas encontram-se, nos fundamentos educacionais, proposições genéricas que passam ao largo de oferecer uma formação mais sólida” (Gatti, 2014, p. 39). Sendo assim, diante de contextos permeados por pluralidades, flexibilizações, tensões e disputas, é fundamental que a formação inicial docente traga em suas raízes balizadores sólidos que possibilitem ao(à) futuro(a) professor(a) desenvolver a capacidade de se estabelecer em meio a esses cenários.

Nesse sentido, evidenciamos a formação inicial docente de maneira crítica, reavaliando os pressupostos de uma formação acrítica, passiva e meramente receptora. Ou seja, uma formação inicial em que o futuro(a) docente não seja apenas um consumidor do que lhe é imposto, mas que tenha espaço para o pensamento, a confluência, a criticidade e o aquilombamento. Segundo Brito, Santos e Matos (2020) “aquilombar-se pode ser compreendido como um movimento histórico, político e cultural que resgata e valoriza os saberes ancestrais como possibilidade de entender o presente e construir o futuro” (Brito; Santos; Matos, 2020, p. 434).

Trazemos o aquilombamento na formação inicial docente como uma forma de evidenciar que aquilombar-se é romper, compreender que não há neutralidades, mas posicionamentos, fazeres, dizeres e realizações que buscam a integralização, a práxis, o respeito aos contextos e a potencialização de ensinos e conhecimentos. Destarte, trazermos a compreensão do que nos ratifica Paz (2023)

É preciso que o processo de formação inicial de professores nas universidades busque um caráter reflexivo e crítico, o primeiro porque leva o professor a refletir sobre o seu papel na formação de sujeitos, assumindo-se como mediador de transformações sociais, e o segundo porque o instiga a propor aos sujeitos que questionem, indaguem, argumentem, tornem-se sujeitos ativos no meio em que vivem (Paz, 2023, p. 46).

Nesse ínterim, entrelaçamos a importância da formação de um(a) futuro(a) professor(a) que compreenda as dinamicidades das relações em contextualidade quilombola, mas também para além dela, reconhecendo suas potencialidades enquanto sujeito transformador que, ao ser transformado, possibilita e busca a transformação daqueles com os quais terá contato; ou seja, seus estudantes. Assim, atua como um fio condutor, não apenas de recepção, mas de partilha, de fusão de horizontes e de compreensão de mundo, uma vez que “os professores desenvolvem sua condição de profissionais tanto pela sua formação básica na graduação, como por suas experiências com a prática docente, iniciada na graduação e concretizada no trabalho nas redes de ensino” (Gatti, 2014, p. 43).

Neste sentido, vamos ao encontro do que nos alude Pimenta (1996), ao nos propiciar compreender que o processo de constituir-se professor(a) deve fundamentar-se em práticas

coletivas e interdisciplinares entre docentes e estudantes, de modo que esse processo favoreça a humanização de ambos e possibilite uma inserção social crítica e transformadora.

Por conseguinte, compreendemos a importância de reafirmar que ser e se constituir professor(a) não é um estado pronto e acabado. Sabe-se que o(a) docente deve percorrer um processo formativo ao longo de toda a sua trajetória profissional. Entretanto, cabe destacar que uma boa base inicial pode, possivelmente, impactar de maneira positiva a atuação e inserção no ambiente educacional, como nos colocam Oliveira e Barroso (2023)

[...] o professor precisa vivenciar uma formação que dialogue e reflita sobre sua futura prática, para que inserido na escola possa ter coragem e segurança para realizar suas atividades mediante a elaboração de objetivos claros e coerentes, a fim de não reproduzir práticas pedagógicas descontextualizadas, autoritárias e cômodas (Oliveira; Barroso, 2023, p. 5).

No que concerne, reafirmamos mais uma vez a importância de uma formação que não seja alienante, que não reproduza estereótipos, hierarquias ou práticas autoritárias, que nada contribuem para um fazer docente emancipador, dialógico e transformador. Um(a) futuro(a) professor(a) que tenha acesso a uma formação inicial sólida e crítica, e que, portanto, desenvolva a capacidade de não reproduzir, de forma intencional ou não, essas estruturas dominantes que limitam causas, modalidades, modos de ser, existir, habitar e lutar, surge como um(a) verdadeiro(a) minador(a)⁷, capaz de abrir fissuras nas estruturas dos sistemas de ensino hegemônicos e gerar transformações significativas.

2.3 Currículo para a formação docente: propiciar, compreender e efetivar

O currículo, um dos documentos orientadores dos modos de se fazer educação, está presente em todo o processo de aprendizagem e em todas as etapas e modalidades da educação básica, desde a educação infantil até o nível superior, constituindo-se como uma potente ferramenta que “[...] não pode ser compreendido apenas como um instrumento de transmissão de conteúdos acadêmicos, mas como um espaço de produção de significados e práticas concretas, influenciado diretamente pelas relações de poder” (Santos *et al.*, 2024, p. 13).

Nessa perspectiva, compreendemos a importância de um currículo voltado à formação docente que vá além de apenas questionar as estruturas hegemônicas nas quais a nossa educação ainda se encontra imbebida, mas, sobretudo, necessita tensioná-las e desconstruí-las. Nesse viés, compreendemos que a diversidade, o multiculturalismo e uma

⁷ O termo é utilizado na perspectiva de alguém que mina, ou seja, que desestabiliza e abre brechas em algo sólido, neste caso, a estrutura educacional vigente.

abordagem antirracista nos currículos são de suma importância no contexto da contemporaneidade. Isso porque um currículo forjado a partir de perspectivas colonialistas, embranquecidas, eurocêntricas e hegemônicas pode conduzir a uma formação docente inicial que perpetua esses modelos, ao mesmo tempo, em que endossa o alienamento daqueles(as) que está no processo de formação, funcionando como um efeito dominó que reforça estruturas ainda muitas vezes inflexíveis e discriminatórias.

Dessa maneira, Lopes, Cabral e Gama (2021) apontam que, embora o colonialismo tenha oficialmente chegado ao fim, seus efeitos continuam a moldar nossa realidade. O poder cultural e social historicamente imposto pelo colonizador europeu branco ainda se manifesta nas estruturas econômicas e nas formas de percepção de identidades, afetando, de maneira particular, indígenas e afrodescendentes; evidenciando a persistência da colonialidade em nossas sociedades, impactando também a forma que se estrutura o currículo.

Direcionadas a outra percepção de educação e formação, acolhemos aqui uma perspectiva de currículo transformador que leve em consideração as diferenças, as vivências e as realidades locais, pautado na problematização e na construção de um pensamento crítico, humano e equitativo; que possibilite não apenas o pensar, mas também o agir de forma a reparar desigualdades e apagamentos historicamente impostos pela visão colonialista sobre educação e formações, conforme tratam Tavares *et al.* (2025)

A reflexão sobre o currículo no ensino superior e a formação de professores evidencia que educar não se resume à organização de conteúdos ou à aplicação de metodologias pedagógicas. Trata-se, antes, da construção de um projeto ético, político e cultural de educação — capaz de enfrentar desigualdades históricas, reconhecer vozes marginalizadas e reinventar os sentidos da prática docente (Tavares *et al.*, 2025, p. 12).

Conforme destacam os autores, o currículo do ensino superior e a formação de professores(as) nos permitem compreender que ele não se restringe à simples organização de conteúdos a serem ensinados; carrega consigo uma dimensão ética, política e cultural que precisa ser compreendida para além de uma lógica puramente conteudista. Torna-se, portanto, imprescindível refletir sobre o que ensinar, para que ensinar e por que ensinar.

Alinhamos essa perspectiva a visão quilombola, uma vez que as DCNEEQ, em seu art. 7º, inciso VII, destacam a necessidade da “implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas” (Brasil, 2012, p. 5). Essa orientação aponta para a construção de um currículo que vá além das abordagens tradicionais, podendo ser implementado não apenas no contexto da Educação Escolar Quilombola, mas

que expanda horizontes e práticas para outras dimensões da educação, como, por exemplo, a educação antirracista.

Assim, possibilitará reconhecer a importância de pedagogias diversas, não apenas para atuar em escolas quilombolas e na Educação Escolar Quilombola, mas também para desconstruir um sistema que ainda reproduz estruturas hegemônicas, que ignoram a diversidade, a heterogeneidade e as múltiplas realidades às quais os(as) futuros(as) docentes se depararão. Nesse sentido, trazemos em perspectiva o que nos explica Tomaz Tadeu da Silva (2016)

O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um "tema transversal": ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais (Silva, 2016, p. 102).

Conforme Silva (2016), as questões de raça e etnia, que inevitavelmente permeiam os currículos, não devem ser tratadas de forma superficial ou apenas pontual, uma vez que o currículo funciona como um dispositivo de poder: um poder que pode tanto sustentar a manutenção e perpetuação de conhecimentos hegemônicos, quanto atuar como instrumento de desconstrução dessa hegemonia eurocêntrica e colonizadora.

Esse movimento pode ser efetivo se compreendido de maneira crítica e aprofundado; iniciando-se na formação inicial docente e reverberando por todo o sistema educacional, como também nos reafirmam Tavares *et al.* (2025)

Ao se tensionar as estruturas que moldam o currículo no ensino superior, torna-se possível evidenciar que as decisões curriculares não são neutras, mas carregadas de intenções políticas, disputas ideológicas e exclusões históricas. Sob a lente crítica e decolonial [...] emerge a necessidade de reconfigurar a formação docente como uma práxis libertadora. Isso implica romper com modelos reprodutivistas, desestabilizar os cânones epistemológicos e abrir espaço para a escuta da diferença (Tavares *et al.*, 2025, p. 14).

Posto isso, os autores evidenciam que os currículos não são documentos neutros, nem tampouco desprovidos de ideologias; ao contrário, estão permeados por concepções e valores que, muitas vezes, contribuem para a manutenção do sistema em que vivemos, capitalista e perverso, perpetuando epistemicídios culturais, étnicos e acadêmicos. Trata-se de uma expropriação avassaladora que controla corpos, mentes, saberes e cotidianos. Ir contra essa dimensão torna-se essencial, pois a educação escolarizada e a formação de futuros(as) professores(as) exigem uma insurgência consciente.

Nesse sentido, conforme Lopes, Cabral e Gama (2021), o currículo para a formação docente há de buscar valorizar saberes diversos, provenientes de nossas culturas e vivências, promovendo pertencimento, resistência, fomentando a emancipação e construindo

fundamentos críticos que não se curvam diante de narrativas frágeis e distorcidas de produção de conhecimento, como a narrativa eurocêntrica, neoliberal e hegemônica.

Nesse viés, ratificamos que o currículo se configura também como uma ferramenta de significação social, mas buscamos aqui uma ressignificação. O currículo para a formação inicial docente deve ser pensado para ressignificar e reestruturar, articulando experiências práticas a uma teoria crítica, de modo a possibilitar realizações positivas e reflexivas. Trata-se de romper com paradigmas de uma formação meramente consumista e acrítica diante das realidades, oferecendo bases sólidas e emancipatórias aos futuros(as) docentes, capazes de influenciar e transformar relações de poder dominantes e castradoras que por vezes atravessam as formações e a educação.

Nessa direção, buscamos refletir sobre o que os currículos para a formação inicial docente podem oferecer aos futuros(as) profissionais. Reafirmamos, em consonância com Santos *et al.* (2024) que o currículo não é neutro, mas atua moldando concepções de valor, normas e hierarquias, definindo quem tem voz e quem é silenciado no espaço educacional e formativo dos futuros(as) docentes. Essa configuração evidencia como as relações de poder da sociedade se refletem na educação, reforçando a urgência de repensar, ressignificar e transformar o currículo de modo a construir práticas formativas que promovam equidade, conscientização, inclusão e emancipação.

3. PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS PPCS

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa e possui natureza documental, visto que, conforme destaca Severino (2007), “Tem-se como fonte documentos no sentido amplo [...] os conteúdos dos textos que ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (Severino, 2007, p. 123). Compreende-se que os documentos analisados, embora não tenham sido produzidos com finalidades investigativas, expressam disputas políticas, diretrizes institucionais e o reconhecimento de direitos, sendo, portanto, valiosos para a compreensão das políticas voltadas à formação inicial docente.

A pesquisa se vale de escritos de documentos oficiais, os quais, conforme aponta Marconi e Lakatos (2003), “constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais, ou, ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 178). Como principal fonte para a análise dos dados, foram utilizados os documentos dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do

Agreste (UFPE-CAA) e da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE). Para o tratamento dos dados, empregou-se a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

A Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA⁸) é um dos três campi da UFPE. Localizado no município de Caruaru, no Agreste pernambucano, fundado em 2006, atualmente, conta com 19 anos de existência. Sua criação está vinculada ao processo de interiorização e democratização do ensino superior, com o objetivo de ampliar o acesso à educação pública e de qualidade para a cidade e os municípios circunvizinhos.

De acordo com informações institucionais da própria UFPE, o Centro Acadêmico do Agreste foi implantado com o propósito de atender às demandas específicas da região, cuja relevância econômica se evidencia nas cadeias produtivas da confecção e da agroindústria. Além disso, Caruaru se consolida como um importante centro de serviços, negócios e distribuição de mercadorias para todo o Agreste pernambucano.

No que se refere à Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE⁹), localizada no município de Garanhuns, no Agreste Meridional de Pernambuco, foi inicialmente vinculada à Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), sob o nome de Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), criada em 2005. Entretanto, em 2018, ocorreu o seu desmembramento da UFRPE, tornando-se uma instituição autônoma. Assim, considerando esse processo, a UFAPE é uma universidade ainda recente, com sete anos de autonomia.

A UFAPE, de acordo com informações em seu site oficial, tem como objetivos fortalecer o ensino superior no interior de Pernambuco, oferecendo formação gratuita e de qualidade em diversas áreas do conhecimento. Busca, também, afirmar a identidade e as especificidades regionais do Agreste e do Sertão, ampliar o acesso e a permanência de jovens da rede pública no ensino superior e reduzir as desigualdades educacionais fora das regiões metropolitanas. Além disso, ainda é posto que a UFAPE pretende produzir conhecimento científico alinhado às demandas locais e regionais, contribuindo para a melhoria dos indicadores sociais e da qualidade de vida da população.

⁸ Todas as informações oficiais sobre a criação do campus encontram-se disponíveis no site da UFPE: <https://www.ufpe.br/caa>. Acesso em: 13 out. 2025.

⁹ Todas as informações sobre o desmembramento e a história da UFAPE encontram-se disponíveis no site: <https://ufape.edu.br/ufape>. Acesso em: 13 out. 2025.

3.1 Os PPCs do curso de Pedagogia da UFPE/CAA e da UFAPE

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, do Centro Acadêmico do Agreste, foi homologado em 2010 e, até o presente momento, permanece sem alterações¹⁰. Conforme o documento, “os fundamentos e os aspectos metodológicos para a dinâmica de formação profissional almejados nessa proposta curricular seguem as orientações gerais das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP 5/2005 e Resolução CNE/CP n.º 1/2006)” (UFPE, 2010, p. 9). O curso apresenta duração mínima de nove semestres e máxima de quatorze, constituído por 42 componentes curriculares obrigatórios e 40 componentes eletivos.

Já o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE) foi atualizado em 2024. O documento explica que “a nova matriz do curso de Licenciatura em Pedagogia está baseada nas orientações da Resolução CNE/CP nº 2/2015” (UFAPE, 2024, p. 25). O curso apresenta duração mínima de nove semestres e máxima de quinze, sendo composto por 42 componentes curriculares obrigatórios e 31 componentes eletivos. Ambos os cursos são ofertados na modalidade presencial. A seguir, apresenta-se um quadro-síntese com as respectivas cargas horárias dos cursos.

Quadro 1 - Síntese da carga horária dos cursos de Pedagogia do CAA/ UFPE e da UFAPE

CAA/UFPE	UFAPE
Componentes curriculares obrigatórios: 2.385h	Componentes curriculares obrigatórios: 2.460h
Componentes curriculares eletivos: 370h	Componentes curriculares eletivos: 180h
Carga horária para concluir curso: 3.220h	Carga horária para concluir curso: 3.581h

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Pedagogia do CAA/UFPE e da UFAPE (2025).

Nesse contexto, cabe destacar que o PPC - CAA/UFPE informa que essa carga horária é dividida entre atividades “formativas (componentes curriculares obrigatórios e eletivos), estágio supervisionado e atividades complementares” (UFPE, 2010, p. 33), totalizando 3.220h. Já a UFAPE distribui sua carga horária organizando-a da seguinte maneira: 2.460h de Disciplinas Obrigatórias (incluindo a Prática como Componente Curricular - PCC); 405h de

¹⁰ Cabe ressaltar que, em 2018, houve uma proposta de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), na qual foram incluídos o componente curricular obrigatório Educação para as Relações Étnico-Raciais e o componente eletivo Educação Escolar Quilombola. No entanto, o referido documento não chegou a ser ainda homologado.

Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO); 120h destinadas ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC I e TCC II); 180h de Disciplinas Optativas; 210h de Atividades Curriculares Complementares (ACC); e 326h de Atividades Curriculares de Extensão (ACEX) - totalizando 3.581h (UFAPE, 2024, p. 53).

Nesse ínterim, para melhor visualização, apresentaremos um quadro com as disciplinas ofertadas pelo CAA/UFPE e pela UFAPE que, em suas ementas ou referências básicas e complementares, estabelecem diálogos relacionados aos conceitos de racialidade negra/relações étnico-raciais e/ou ao contexto quilombola.

Quadro 2 - Disciplinas da estrutura curricular do PPC do curso de Pedagogia do CAA/UFPE e da UFAPE que abordam questões de racialidade negra/relações étnico-raciais e/ou temática quilombola

CAA/UFPE-Disciplinas	Obrigatória ou Eletiva?	Carga Horária	Autores indicados nas bibliografias básicas e/ou complementares ou conteúdos programáticos
Fundamentos e Processos em Educação Popular	Obrigatória	60h	Munanga (2004) - Noções de raça, racismo, identidade e etnia
Metodologia do Ensino de História	Obrigatória	60h	Carneiro (2007) - O racismo nova história do Brasil: mito e realidade
Movimentos Sociais e Educação	Obrigatória	60h	Cardoso (2002)- O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998
Fundamentos Antropológicos da Educação	Obrigatória	60h	Fernandes (2007) - O negro no mundo dos brancos
Educação e Diversidade Cultural	Eletiva	45h	Azevedo (2007), Cavallero (2001), Almeida (2008) – Antirracismo, Racismo, Raça, Cota Racial, Terra de Quilombos
Tópicos especiais VI-Racismo e Educação para Igualdade das Relações Étnicos-Raciais	Eletiva	45h	Queiroz (2004) - Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior; Cavallero (2001) - Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. Conteúdo programático: Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais na educação quilombola.
Educação do Campo e Pesquisa	Eletiva	60h	Arruti (2011) - Da educação do campo à educação quilombola: O caminho aberto pela centralidade do território.
Movimentos sociais de afirmação cultural	Eletiva	45h	Conteúdo Programático: Questões culturais de luta política relacionadas à raça.

Educação Intercultural	Eletiva	45h	Conteúdos programáticos: 1- Estudo sobre os conceitos: raça, racismo, etnia; 2- Racismo e discriminação: desafios culturais e educacionais.
UFAPE-Disciplinas	Obrigatória ou Eletiva?	Carga Horária	Autores indicados nas bibliografias básica e/ou complementar ou Conteúdo Programáticos
Educação das Relações Étnicos- Raciais	Obrigatória	60h	Almeida (2019)- Racismo estrutural; Fonseca (2010)- Brasil Afro-Brasileiro; Munanga (2005)- Superando o racismo na escola; Pinheiro (2023)- Como ser um educador antirracista.
Fundamentos e Metodologias no Ensino de História I	Obrigatória	75h	Conteúdo programático: 1- O Ensino de História, as Leis 10.639 e a 11.645 e a educação para as relações étnico raciais; 2- Ensino de História: embates contemporâneos e suas dimensões políticas, éticas, culturais e educacionais (conceitos de etnia, raça, gênero, igualdade, diversidade, diferença, desigualdade, multiculturalismo e interculturalidade)
Curriculum, subjetividade e cultura	Eletiva	60h	Conteúdo programático: Curriculum e as relações Ético-Raciais
Identidade, Cultura e Sociedade	Eletiva	60h	Danfá (2016) - Alteridade, racismo e representações sociais

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Pedagogia do CAA/UFPE e da UFAPE (2025).

Conforme indicado no quadro 2, as disciplinas identificadas no CAA/UFPE, entre obrigatórias e eletivas, totalizam 480 horas, o que corresponde a aproximadamente 14,91% da carga horária total do curso, sendo 240 horas obrigatórias e 240 horas eletivas. Trata-se de um quantitativo ainda limitado, sobretudo, considerando que as disciplinas eletivas nem sempre são ofertadas simultaneamente ou com regularidade, o que pode restringir o acesso dos discentes a esses componentes.

No caso da UFAPE, as disciplinas identificadas totalizam 255 horas, equivalendo à cerca de 7% da carga horária total do curso, percentual ainda menor quando observamos que apenas 132 horas correspondem a componentes obrigatórios, enquanto 165 horas são eletivas. Tal como ocorre no CAA/UFPE, a oferta não contínua dessas eletivas pode limitar o alcance para todos os estudantes. Ainda assim, observa-se que o PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia do CAA/UFPE possibilita um contato mais amplo com a temática, uma vez que dispõe de um percentual superior de horas, tanto obrigatórias quanto eletivas, destinadas aos conteúdos relacionados às relações étnico-raciais, racialidade negra e ao contexto quilombola.

Conforme exposto, é possível observar, no quadro 2 que 9 disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia do CAA/UFPE e 4 da UFAPE contemplam, em alguma medida, as questões de racialidade negra e/ou a temática quilombola em suas ementas, conteúdos programáticos ou em suas bibliografias básicas e complementares. As questões de racialidade negra e/ou quilombola englobam perspectivas de discussão sobre: (auto)identificação racial, valorização da história negra, cultura e luta contra o racismo estrutural e as desigualdades; herança africana e as vivências marcadas pela discriminação racial e história da educação africana. Destacamos que o PPC do CAA/UFPE data de 2010; contudo, em seu próprio site institucional¹¹ encontram-se disponíveis as abas com todas as disciplinas, suas respectivas ementas, conteúdos programáticos e bibliografias básicas e complementares, tanto dos componentes curriculares obrigatórios quanto dos eletivos. Tal disponibilidade permite um maior aprofundamento e aproximação com a estrutura curricular do curso. Observam-se, ainda, referências bibliográficas que datam de 2011 em diante.

Cabe relembrar que a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), foi promulgada dois anos após a elaboração do PPC da instituição CAA/UFPE. Entretanto, é possível visualizar que a disciplina eletiva denominada Educação e Diversidade Cultural já tratava da temática quilombola mesmo antes de sua instituição.

No que se refere à disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais, destacamos que a UFAPE já a tem como componente obrigatório em sua estrutura curricular, diferente do CAA/UFPE que ainda se encontra como disciplina eletiva. Compreendemos a relevância da obrigatoriedade, pois ela possibilita o(a) futuro(a) docente o acesso a discussões e aportes teóricos que, em disciplinas de caráter eletivo, muitas vezes não alcançam a totalidade dos(as) estudantes porque apenas se matriculam nelas aqueles ou aquelas que tenham interesse ou se alinhem a perspectiva de discussão étnico-racial; assim, não sendo obrigatoria, impossibilita compor conhecimentos essenciais no processo de formação básica e profissional dos(as) estudantes.

Além desse fator opcional do(a) estudante, o CAA/UFPE mantendo essa disciplina como componente eletivo, evidencia a necessidade de reflexão sobre a efetivação e a integração desse conteúdo considerando a preparação/qualificação dos(as) estudantes para

¹¹Acesse a aba “Documentos”, nos links intitulados “Programas de disciplinas obrigatórias” e “Programas de disciplinas eletivas”, disponíveis em: <https://www.ufpe.br/pedagogia-licenciatura-caa>. Acesso em: 23 out. 2025.

atuar em sob o amparo legal das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, instituída antes da aprovação, em 2010, do PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Embora essas legislações se refiram diretamente à educação básica, nos níveis fundamental e médio, compreendemos que, por se tratar de um curso de formação inicial docente para atuação na educação básica e nos sistemas de educação, é imprescindível que o(a) estudante de licenciatura, e em especial o(a) licenciando(a) em Pedagogia, tenha contato com esse componente curricular, conforme aponta Gatti (2014)

Há necessidade de melhor estruturar, qualificar e avaliar o trabalho desenvolvido nas licenciaturas, na formação inicial de docentes para a educação básica. É tarefa de ontem, mas ousar mudar de fato não é uma questão simples nos contextos de nossas instituições e das normatizações (Gatti, 2014, p 42).

Portanto, é através dele (currículo) que o(a) futuro(a) professor(a) pode construir uma compreensão mais ampla e crítica sobre as relações étnico-raciais, elemento essencial para uma prática pedagógica comprometida com uma educação antirracista, crítica, tensionadora e transformadora.

Neste sentido, discorremos sobre como as duas instituições - CAA/UFPE e UFAPE objetivam quanto à disciplina da educação étnico-racial. A UFAPE, no acolhimento a necessidade da relação teoria-prática e a reflexão-ação interligadas aos contextos de formação, escreve no espaço intitulado “Prática Como Componente Curricular” na disciplina de Educação das Relações Étnicos raciais que

As práticas curriculares se efetivam por meio da articulação teoria-prática no interior da disciplina, de modo a propiciar aos estudantes a reflexão-ação sobre temas envolvidos em sua atuação profissional e a vivência de experiências em sala de aula e no contexto e ensino (UFAPE, 2024, p. 99).

Nesse sentido, conforme mencionado, observa-se uma preocupação em integrar teoria e prática, reflexão e ação e contextos de vivências pedagógicas como triple do processo formativo que se desvela no chão da sala de aula e se mostra de suma importância para a formação inicial docente.

A disciplina ofertada pelo CAA/UFPE intitulada “Tópicos especiais VI- Racismo e Educação para a Igualdade das Relações Étnico-Raciais” embora ainda na condição de componente eletivo, em sua ementa apresenta a proposta objetivando

O estudo da construção social do racismo e suas repercuções na escola. Reflexão sobre a luta anti-racista do movimento negro no Brasil e seus desdobramentos para a educação. Análise das imagens e construções racistas no livro didático, no cordel e na literatura infanto-juvenil brasileira. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil, no ensino fundamental e médio, EJA, licenciaturas e quilombola [...] (UFPE, 2010, p. 98).

Nesse ínterim, podemos compreender a relevância dessa disciplina ao evidenciar e possibilitar caminhos, orientações e ações em diferentes modalidades de ensino, incluindo o contexto quilombola. Observa-se que o CAA/UFPE aborda a contextualidade quilombola e, conforme exposto na disciplina mencionada, em seu conteúdo programático explicita as “Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais na educação quilombola” (UFPE, 2010).

Diferentemente, a oferta curricular da UFAPE aborda as questões étnico-raciais de maneira mais ampla em suas bibliografias básica, complementar e/ou conteúdos programáticos. A disciplina “Educação das Relações Étnico-Raciais” trata de temas como racismo estrutural, raça e a formação de professores antirracistas. Já a disciplina “Fundamentos e Metodologias no Ensino de História I” contempla as Leis nº 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, além de conceitos como etnia, raça, gênero, igualdade, diversidade, diferença, desigualdade, multiculturalismo e interculturalidade. As disciplinas “Currículo, Subjetividade e Cultura” e “Identidade, Cultura e Sociedade” também abordam as relações étnico-raciais, o racismo e as representações sociais, dialogando com as demais anteriormente citadas.

Percebe-se que a UFAPE confere maior destaque à temática indígena. A disciplina “Educação das Relações Étnico-Raciais”, por exemplo, explicita em sua ementa o compromisso de trabalhar “a Educação indígena no Brasil, historicidade e perspectivas teórico-metodológicas” (UFAPE, 2024, p. 91). Em seu conteúdo programático, constam ainda temas como “Movimentos sociais negros e indígenas nos anos 1970 e 1980 e a problemática educacional” e “A educação indígena e as relações étnico-raciais na contemporaneidade” (UFAPE, 2024, p. 92), os quais fortalecem as discussões previstas no próprio conteúdo programático sobre “A Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais” (UFAPE, 2024, p. 99).

Além disso, incluem-se, em sua bibliografia complementar, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena” e, nas bibliografias básica e complementar, autores que discutem a temática indígena, como Andrade (2017) e Silva (1995), no âmbito do currículo explícito e documentado.

Contudo, observa-se que, em todas as disciplinas analisadas e apresentadas no Quadro 2 referente a UFAPE, não há definições específicas voltadas à temática quilombola e nem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Cabe salientar que se trata de um documento recente, homologado em 2024, no qual seria pertinente, de maneira explícita, incluir nas ementas e/ou na relação de conteúdos e nas bibliografias básicas e/ou

complementar as DCNEEQ. Assim, infere-se a importância de que todos os contextos étnicos sejam reconhecidos e evidenciados de forma clara e sistemática.

Sendo assim, em articulação com a formação inicial docente, percebe-se o quanto essas disciplinas podem se reestruturar, alinhando-se aos princípios e fundamentos que as DCNEEQ estabelecem acerca da formação inicial do(a) docente que possivelmente atuará em contextos quilombolas, especialmente no capítulo IV, art. 49, que nos elucida que

Os sistemas de ensino, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, deverão estimular a criação e implementar programas de formação inicial de professores em licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério de nível médio na modalidade normal, de acordo com a necessidade das comunidades quilombolas (Brasil, 2012, p. 16).

A partir dos expostos, compreendemos, assim, a importância da oferta de disciplinas que tragam essa dimensão étnico-racial e, em especificidade, que explicitem a possibilidade de o futuro(a) professor(a) vir a trabalhar em uma escola ou contexto quilombola, garantindo uma base sólida e uma visão crítica e aprofundada sobre as realidades que ali irá vivenciar.

Conforme nos elucidam Lopes, Cabral e Gama (2021, p. 35) “A elaboração de um currículo menos prescritivo e mais crítico tem como horizonte de expectativa a ideia de emancipação por meio da práxis, que pressupõe a construção do pensamento crítico voltado à desnaturalização das formas canônicas de conhecer e aprender”. Destarte, é por meio do currículo e da forma como este se estrutura e oferece seus componentes que se pode, possivelmente, iniciar a mudança, possibilitando a desnaturalização, por vezes, de uma visão colonial e hegemônica que invalida toda possibilidade de reestruturação de um sistema que “dita” como, onde e por que ocorreu a partir de uma perspectiva europeia branqueada.

Sendo assim, as ofertas desses componentes tornam-se potenciais instrumentos de ruptura de um sistema massificador e eurocêntrico. Destacamos a disciplina intitulada “Educação do Campo e Pesquisa” do CAA/UFPE que traz em sua bibliografia básica uma referência de Arruti (2011), intitulada “Da 'educação do campo' a 'educação quilombola': o caminho aberto pela centralidade do território”. Explicitamente, de maneira direta, o contexto quilombola está presente. São essas disciplinas que se destacam: Tópicos especiais VI-Racismo e Educação para Igualdade das Relações Étnicos- Raciais, ainda como componente eletivo do CAA/UFPE, e Educação do Campo e Pesquisa, também componente eletivo da mesma instituição.

Ademais, as restantes disciplinas, como ilustrado no quadro 2, que são: Fundamentos e Processos em Educação Popular, Educação Intercultural, Metodologia do Ensino de

História, Movimentos Sociais e Educação, Fundamentos Antropológicos da Educação, Educação e Diversidade Cultural do CAA/UFPE, e Educação das Relações Étnico-Raciais, Fundamentos e Metodologias no Ensino de História I, Currículo, Subjetividade e Cultura e por fim, Identidade, Cultura e Sociedade da UFAPE, apresentam desenvolvimento de conteúdos sobre: raça, etnia, as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, racismo e antirracismo, lutas e direitos dos povos campesinos, propiciando bases para o debate acerca da racialidade negra e a temática quilombola no ensejo dessas discussões. Contudo, diante dessas observações, destacamos que não abordam as questões de raça dentre outras temáticas relacionadas diretamente à questão quilombola de maneira centrada e específica, embora se compreenda que tais debates estão e estarão atrelados à perspectiva quilombola.

Nesse sentido, compreendemos que a oferta desses componentes é de extrema relevância para a reestruturação de narrativas e visões de mundo que possivelmente se formarão no(a) licenciando(a), compreendendo-se, a partir das DCNEEQ, o que dispõe o artigo 48 e, ainda, o artigo 50, incisos I, II e V

Art. 48 - A Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas [...] Art. 50- I - ser ofertada em cursos de licenciatura aos docentes que atuam em escolas quilombolas e em escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas; II - quando for o caso, também ser ofertada em serviço, concomitante com o efetivo exercício do magistério e V - garantir a utilização de metodologias e estratégias adequadas de ensino no currículo que visem à pesquisa, à inserção e à articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas em seus contextos sócio-histórico-culturais (Brasil, 2012, p. 16).

Em consonância com as DCNEEQ, compreendemos que Licenciaturas que atendam o que preconiza o Inciso I, do Art.50, em nossa realidade, ainda são poucas, pois são provenientes de programas de fomento com Edital específico como os do Parfor Equidade/Capes. Em 2023, por iniciativa do governo Luís Inácio Lula da Silva, sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi publicado o Edital n.23/2023¹², com objetivo de criar licenciaturas específicas, dentre elas a Licenciatura em Educação Escolar Quilombola. Neste sentido, os cursos de graduação ao atendimento de estudantes quilombolas são recentes, como o ofertado pela

¹² Dentre as universidades que aderiram ao Edital, citamos, como exemplo, além da UFPE, as universidades Universidade Federal de Tocantins (UFT), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal da Paraíba. Informação disponível em <https://unilab.edu.br/licenciatura-em-educacao-escolar-quilombola-parfor-equidade/#:~:text=O%20curso%20de%20Licenciatura%20em,b%C3%A1sica%2C%20em%20escolas%20de%20comunidades>. Acesso em: 10 nov. 2025.

própria Universidade Federal de Pernambuco¹³, que tem por nome “Licenciatura em Educação Escolar Quilombola Nego Bispo”, que iniciou em 2025, em parceria com o Instituto Federal de Pernambuco de Garanhuns - IFPE, Campus Garanhuns e o Instituto Federal do Sertão Pernambucano- Campus do IF Sertão Pernambucano de Santa Maria da Boa Vista. Nesse sentido, observa-se que ainda há um longo caminho a percorrer no que se refere à efetivação do Inciso I, do Art.50 das DCNEEQ.

Entretanto, compreendemos que os cursos de formação inicial devem oferecer possibilidades para que o(a) futuro(a) professor(a) compreenda a dimensão de atuar em um contexto marcado por comunidades quilombolas que têm em seu cerne a ancestralidade conforme explicita Louzeiro *et al.* (2025, p. 8) “A valorização da ancestralidade também está no centro da pedagogia quilombola”.

Nesta finalidade é de suma importância, partindo do papel e significado do currículo, a oferta de componentes curriculares que podem despertar conhecimentos, sensibilidades e identificações com a EEQ; indo ao encontro do que nos ratifica Tavares *et al.* (2025, p.3) “No campo da formação de professores, especialmente em licenciaturas, o currículo precisa contemplar dimensões éticas, críticas e reflexivas, visando preparar docentes capazes de atuar com consciência social, compromisso democrático e sensibilidade pedagógica”. Nesse sentido, destacamos a disciplina intitulada Educação e Diversidade Cultural que tem entre seus objetivos

Conhecer e Refletir sobre as diversidades étnico/culturais da sociedade brasileira
Contribuir para a formação de professores/pedagogos capazes de compreender a diversidade etnicocultural do nosso país como atributo fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas democráticas (UFPE, 2010, p. 81).

Podemos, assim, observar que os objetivos a serem alcançados pelo componente curricular pautam-se em uma realidade que buscamos ratificar ao longo deste artigo: a importância de uma formação inicial crítica, contextualizada, sensível e diversa. Nesse ínterim, consideramos possível estabelecer inter-relações entre as DCNEEQ e as disciplinas ofertadas pelo CAA/UFPE e UFAPE, por ensejar conteúdos que reflitam contextos da diversidade étnico-racial, na realidade de nosso país e do agreste de Pernambuco, com estudos de pesquisadores que possibilitam compreender processos históricos de exclusão, ausências de políticas públicas, racismo dentre outros conceitos necessários à construção de

¹³ Para mais informações sobre a criação da licenciatura em Educação Escolar Quilombola, consulte o site da UFPE:

https://www.ufpe.br/ce/noticias-do-ce/-/asset_publisher/8TgQ0vpyChuO/content/ufpe-cria-licenciatura-em-educacao-escolar-quilombola/40615. Acesso em: 27 out. 2025

conhecimentos outros. Nesse sentido, podemos verificar nuances presentes nas DCNEEQ, como, por exemplo, no artigo 7, incisos III, IV, V e VI, que asseguram que haja

III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional; IV - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira; V - valorização da diversidade étnico-racial; VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 2012, p. 5).

Nesse contexto de possibilidades formativas, observa-se, igualmente, que o componente curricular da UFAPE, intitulado Fundamentos e Metodologias no Ensino de História I, apresenta em seu conteúdo programático

O Ensino de História, as Leis 10.639 e a 11.645 e a educação para as relações étnico raciais; 4. Ensino de História: embates contemporâneos e suas dimensões políticas, éticas, culturais e educacionais (conceitos de etnia, raça, gênero, igualdade, diversidade, diferença, desigualdade, multiculturalismo e interculturalidade) (UFAPE, 2024, p. 102).

Diante dessas análises, podemos identificar que os componentes curriculares, com maior ou menor ênfase, se entrelaçam em algum ponto com as DCNEEQ, pois, conforme estabelece o seu artigo 7, inciso XII, “garantem o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei nº 9.394/96, com a redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004” (Brasil, 2012, p. 6). Nessa conformidade, compreendemos a importância de um currículo contextualizado, democrático, acessível para além dos conteúdos que desconsiderem os indivíduos; seus contextos históricos, realidades vivenciadas; ou seja, um currículo para uma formação que não seja eurocêntrica nem colonizadora.

Neste sentido, é propulsor pensar em um currículo que nos possibilite criar, recriar, questionar, reestruturar, refletir e agir de maneira crítica e aprofundada, em consonância com o que nos ratifica Santos *et al.* (2024, p. 6) “O currículo, como documento e prática, deve refletir a diversidade de experiências e saberes que constituem a identidade nacional, rompendo com o tradicional apagamento das histórias afro-brasileira e indígena, que foi imposto pelo colonialismo e perpetuado ao longo do tempo”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises que desenvolvemos, compreendemos ser relevante retomar o questionamento de pesquisa, o qual é: De que forma os cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (CAA) e da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco

(UFAPE), em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e em sua organização curricular, se articulam (ou não) no atendimento às DCNEEQ? Podemos afirmar que ambas as instituições, em seus cursos de graduação em Pedagogia, se articulam, em certa medida, com os princípios que orientam as DCNEEQ. Destacamos que a UFAPE o faz de maneira mais ampla, sem deixar, contudo, de contemplar temáticas de suma importância para a solidificação crítica na formação inicial docente, com destaque para a inclusão obrigatória da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais.

No que concerne ao CAA/UFPE, observa-se uma maior quantidade de componentes curriculares que abordam as questões étnico-raciais e fazem menção direta ao contexto quilombola. Entretanto, verificamos a ausência da disciplina obrigatória Educação das Relações Étnico-Raciais, indicada para a formação inicial docente como obrigatória desde a Lei 10.639/2003, e uma expressiva quantidade de disciplinas eletivas que, no caráter optativo, aguarda o interesse dos(as) estudantes pela temática, não garantindo a participação todos(as) os(as) licenciandos(as) em Pedagogia.

O entrelaçamento com as DCNEEQ são observadas, principalmente, quando no atendimento do artigo 7, incisos III, IV, V, VI e XII, na apresentação das ementas, dos conteúdos e/ou das indicações bibliográficas de autores que abordam o multiculturalismo, o racismo, o antirracismo, a diversidade e as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Ainda observam-se inter-relações com os tópicos mencionados com temas sobre o reconhecimento identitário, a preservação cultural e o fortalecimento do sentimento de pertencimento étnico, incluindo neste âmbito o indígena e o quilombola.

Desse modo, percebem-se aproximações com as DCNEEQ, porém ainda existe um distanciamento entre o que está previsto nessas diretrizes e sua efetiva concretização, uma vez que não se possibilita o conhecimento e a reflexão acerca do que significa ser docente em uma escola situada em comunidade quilombola, atendendo às especificidades da Educação Escolar Quilombola. Tal aspecto é reiterado pelo Parecer CNE/CEB nº. 16/2012, cuja relatora, professora Nilma Lino Gomes, ressalta a necessidade de uma “[...] pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente [...]” (Brasil, 2012, p. 1).

Nesse caminho, seria relevante a existência de uma disciplina que trate especificamente da Educação Escolar Quilombola, uma vez que, conforme analisado, a temática aparece contemplada em conteúdos que podem ou não refletir de forma direta o contexto dos territórios, os processos históricos, as culturas e as identidades quilombolas. A

inclusão de um componente curricular voltado à EEQ possivelmente proporcionaria uma base formativa mais significativa ao(a) futuro(a) docente em formação inicial.

Depreende-se, portanto, conforme ratificado ao longo de todo este processo e movimento de pesquisa, a relevância de uma formação docente abrangente, antirracista e problematizadora que une o pensamento, a prática e o movimento de agir. Nesse sentido, é possível identificar currículos de formação inicial docente que tanto podem favorecer essa perspectiva crítica quanto silenciá-la. De acordo com Mohr, Santinho e Oliveira (2022), a educação não pode ser dissociada da política e da criticidade, pois uma prática pedagógica conduzida sem essas dimensões tende a adestrar e exercer funções de controle sobre os corpos das diferenças.

Atrelamos que os(as) futuros(as) professores(as) se constroem e se reconstroem ao longo de suas trajetórias e, nesse processo, que é formativo, estabelecem modos de agir e de atuar em contextos marcados pela diversidade com a qual convivem e na qual estão inseridos(as). É de suma importância que compreendam seu papel enquanto mediadores(as) e construtores(as) de conhecimento, reconhecendo, criando e respeitando identidades, modos de ser e de existir.

Nesse sentido, comprehende-se que a formação inicial docente de qualidade, crítica e emancipatória estabelecem-se, assim, como eixo central e mantenedor da prática pedagógica, conforme nos elucida Freire (2023) “Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (Freire, 2023, p. 75). E ainda considerando Freire (2023) não há neutralidade: um currículo expressa sua política, sua ideologia e sua relação com o mundo. Torna-se, portanto, essencial que ocorram reestruturações, questionamentos e rupturas para que possamos avançar, revalidar e reivindicar práticas e saberes que promovam uma educação crítica, contextualizada e transformadora e a Educação Escolar Quilombola aponta para esse caminho.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo, Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira”. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 22 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática

História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 22 set. 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº: 16/2012, aprovado em 5.6.2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192 . Acesso: em 23 set. 2025

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em:https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/resolucao_8_201112.pdf. Acesso em: 23 set. 2025

BRITO, Eliana Povoas Pereira Estrela; SANTOS, Amilton; MATOS, Michelle. Pode um currículo aquilombar-se?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, p. 429-443, 2020. Acesso em: 25 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 77. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista Usp**, n. 100, p. 33-46, 2014.

GOMES, Marta Maria da Silva. **A identidade docente quilombola: uma análise sobre a sua construção na comunidade quilombola do Sambaqui-Panelas/PE**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso.

LITTLE, Paul E. Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil. Por uma antropologia da territorialidade”, **Série Antropologia**, 322. Disponível em: <http://www.unb.br/ics/dan/Serie322empdf.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2025.

LOPES, Elisabeth Silva; CABRAL, Ivam; GAMA, Joaquim. Descolonização do currículo no processo de aprendizagem. A experiência da SP Escola de Teatro—centro de formação das artes do palco. 2021.

LOUZEIRO, Alberto Cesar Abreu et al. Educação escolar quilombola: princípios formativos necessários para melhoria do espaço da sala de aula. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 3, p. e7739-e7739, 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodología científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOHR, Danielle Palagano da Rocha; SANTINHO, Gabriela Di Donato Salvador; OLIVEIRA, Marcos Antônio Bessa. Educação escolar quilombola. **Cadernos de Estudos Culturais**, v. 2, n. 28, p. 9-29, 2022.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação escolar quilombola e políticas curriculares: territórios em disputa. **Identidade!**, v. 29, n. 1, p. 201-231, 2024.

OLIVEIRA, José Erisson Matias; BARROSO, Francisca Joselena Ramos. Formação Inicial de Professores Pedagogos: contribuições às práticas de ensino em escolas em Itapipoca-CE. **Ensino em Perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1-12, 2022.

PAZ, Charle Ferreira. POR UMA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES CENTRADA NA INDISSOCIABILIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 23, n. 2, p. 43–54, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.10443726. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/2121>. Acesso em: 04 out. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo , v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551996000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 07 out. 2025.

RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. Ensinar no quilombo, ensinar o quilombo: escolarização e identidade racial docente. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 13, n. 38, p. 267-286, 2021.

SANTOS, A. A. dos ; ALENCAR, M. F. dos S. . Comunidade quilombola como território de memória e de fortalecimento da identidade: o papel da educação escolar quilombola. **Revista Educare (Online)**, /S. I./, v. 8, n. Edição de contínuo fluxo, p. 1–35, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/educare/article/view/65659>. Acesso em: 10 set. 2025.

SANTOS, Antonio Nacílio Sousa et al. Descolonizando os currículos—O protagonismo negro na transformação do conhecimento e dos currículos no processo de descolonização educacional brasileira. **Observatório de la Economía Latinoamericana**, v. 22, n. 11, p. e7980-e7980, 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007

SILVA, Givânia Maria da. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e os desafios da efetivação. In: MONTECHIARE, Renata; LÁZARO, André (orgs.). **Educação e práticas comunitárias: educação indígena, quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil**. Brasília: Flacso Brasil, 2020. p. 85-104

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed., 8. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. 156 p.

SILVA, Vera Lúcia Reis; DA SILVA, Jéssica dos Santos. A formação inicial de professores na voz de confluentes de um curso de pedagogia. **Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 8, n. 1, 2023.

TAVARES Santos, Elisabeth et al. O CURRÍCULO NO ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS CRÍTICAS E DECOLONIAIS. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 14, n. 7, p. e2498-e2498, 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - CENTRO ACADÊMICO DO AGreste. **Projeto Pedagógico do Curso Educação Escolar Quilombola Nego Bispo-Licenciatura.** Caruaru: UFPE, 2024. Disponível em: <file:///home/chronos/u-0231600b255322e69128d246e7b0b1741e00d7d3/MyFiles/Downloads/PPC%20CURSO%20DE%20LICENCIATURA%20EM%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESCOLAR%20QUILOMBOLA.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - CENTRO ACADÊMICO DO AGreste. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - Licenciatura.** Caruaru: UFPE, 2010. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/39106/479817/PPC_Pedagogia+em+viger+-+2010+com+APS+enviado+pelo+Prof+Marcelo.pdf 12191bd5-dcb7-4677-b675-5eac268f3471. Acesso em: 22 set. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AGRESTE DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - Licenciatura.** Garanhuns: UFAPE, 2024. Disponível em: <https://ufape.edu.br/sites/default/files/2025-02/PPC%20-%20Pedagogia%20%20-%20Vers%C3%A3o%20Final%20-%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20Pedagogia.pdf>. Acesso em: 01 out. 2025.

MARIA GABRIELLY ALVES BRASIL

Educação Escolar Quilombola e Formação inicial de Pedagogos(as): uma análise sobre os PPCs e a Organização curricular dos Cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste (CAA) e da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de artigo científico, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado(a) em Pedagogia.

Aprovado em: 27/11/2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Fernanda dos Santos Alencar
Orientadora - Examinadora Interna - UFPE

Prof. Mestre Almir João da Rocha
Examinador Externo - Rede Municipal de Altinho/PE

Profa. Mestra Halda Simões Silva
Examinadora Externa - IFPE/Campus Garanhuns