



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**RACISMO, INTERCULTURALIDADE E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NOS
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SERGIPE (BRASIL) E UNIVERSIDADE DA MADEIRA
(PORTUGAL)**

**Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos
São Cristóvão – Sergipe
2025**

KEILLA DE JESUS ANDRADE

**RACISMO, INTERCULTURALIDADE E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NOS
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SERGIPE (BRASIL) E UNIVERSIDADE DA MADEIRA
(PORTUGAL)**

Proposta de Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito de Qualificação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Edinéia Tavares Lopes.

Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos

São Cristóvão – Sergipe

2025

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

A553r	Andrade, Keilla de Jesus Racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial nos Programas de Pós-graduação em Educação : Universidade Federal de Sergipe (Brasil) e Universidade da Madeira (Portugal) / Keilla de Jesus Andrade ; orientadora Edinéia Tavares Lopes. – São Cristóvão, SE, 2025. 144 f. : il. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2025. 1. Educação superior. 2. Racismo. 3. Educação – Estudos interculturais – Brasil - Portugal. 4. Currículos – Estudo e ensino (Superior) – Sergipe. 5. Pluralismo cultural. 6. Atitudes étnicas - Brasil – Portugal. 7. Universidade Federal de Sergipe. 8. Universidade da Madeira. I. Lopes, Edinéia Tavares, orient. II. Título. CDU 378.016-054(81+469)
-------	--



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



KEILLA DE JESUS ANDRADE

**RACISMO, INTERCULTURALIDADE E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NOS
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SERGIPE (BRASIL) E UNIVERSIDADE DA MADEIRA
(PORTUGAL)**

Dissertação apresentada ao Programa de
PósGraduação em Educação da Universidade
Federal de Sergipe e aprovada pela Banca
Examinadora.

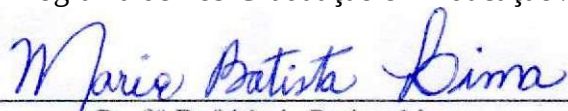
Aprovada em 11.08.2025

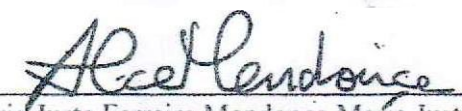
Documento assinado digitalmente
EDINEIA TAVARES LOPES
Data: 30/10/2025 18:38:09-0300
Verifique em <https://validar.ufg.gov.br>

Prof.ª Dr.ª Edinéia Tavares Lopes (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Documento assinado digitalmente
MARIZETE LUCINI
Data: 01/10/2025 16:31:43-0300
Verifique em <https://validar.ufg.gov.br>

Prof.ª Dr.ª Marizete Lucini
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS


Prof.ª Dr.ª Maria Batista Lima
Universidade Federal de Sergipe / UFS


Prof.ª Dr.ª Alice Maria Justa Ferreira Mendonça Maria Justa Ferreira Mendonça
Universidade da Madeira/UMa

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2025

AGRADECIMENTOS

Tenho a certeza que toda caminhada exige um esforço individual, mas que é também construída no coletivo. Não teria sido possível chegar até aqui sem o apoio dessa rede que me constrói, me molda e me impulsiona.

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me permitir alcançar este objetivo; por sua infinita bondade e misericórdia terem me conduzido ao longo de todo o processo do mestrado, e por todas as orações respondidas, inclusive esta realização.

À minha orientadora, Dra. Edineia Tavares Lopes, meu profundo reconhecimento por toda a orientação, paciência e ensinamentos compartilhados nesta jornada.

À minha mãe, por não ter medido esforços, por acreditar em meus sonhos e por me incentivar. Por estar ao meu lado em todos os momentos, sendo carinho, colo, âncora e conforto em todas as vezes que precisei, mesmo quando eu pensava não precisar.

À minha irmã, Laura Gabriela Santos, pela atenção, cuidado e amor dedicados a mim durante os momentos de escrita em frente ao computador, sempre providenciando água e lanches. Você foi, e é, a minha força e o meu motivo.

A Luiza Tainara e sua família, pela escuta atenciosa, pelos conselhos e por me conceder seu lar todas as vezes que precisei de hospedagem para participar das aulas presenciais do mestrado.

Às amigas construídas durante o mestrado sanduíche em Portugal, por meio do programa Abdias Nascimento, em especial à minha coorientadora, Alice Mendonça, e aos colegas Paulo Brasão, Juliana Britto, Daniele Santana, Kamyla Freitas, Maria Cristina Sampaio, Roseane Mesquita e Lara Lyss. Juntos, partilhamos momentos, conhecimentos e saberes. Pela presença constante, vocês foram família, acolhimento, colo e amor em todos os momentos.

Ao grupo de pesquisa Ressalt, do qual faço parte desde a graduação, coordenado pela professora Dra. Suzana Mary de Andrade Nunes, uma grande impulsionadora e incentivadora dessa caminhada.

Agradeço também ao grupo Neabi e aos meus amigos Jessica Santos, Felipe Sena, Mailson Acacio, Magno Barros e Lídia Anjos.

Aos meus familiares, pois cada pequena conquista minha se torna uma grande conquista nossa. Aos meus amigos e amigas Franciele, Ellen, Alice, Hericles, Rejane, Rosilene, Simone, Celia, Esdra, por nunca terem me deixado desistir dessa caminhada e por não terem medido esforços. A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste sonho, meu sincero agradecimento.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado foca sua análise em uma universidade brasileira e uma universidade portuguesa, examinando como essas instituições abordam temas com potencial para combater as desigualdades étnico-raciais e questionar a reprodução da cultura hegemônica. Assim, o estudo objetiva compreender a abordagem da interculturalidade, do racismo e da diversidade étnico-racial nos cursos de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED-UFS) e do Mestrado em Ciências da Educação e Inovação Pedagógica e Doutorado em Currículo e Inovação Pedagógica da Universidade da Madeira (UMa), considerando a estrutura curricular de cada curso/programa e as teses e dissertações produzidas. Para tal, adotou-se metodologia qualitativa comparativa, empregando como método a pesquisa bibliográfica e documental, com análise de conteúdo fundamentada em Cellard (2012). O procedimento incluiu a análise da estrutura curricular dos programas e das teses e dissertações produzidas nos cursos. A análise das concepções teóricas dessas temáticas em Brasil e Portugal revela influências distintas do pensamento de Gilberto Freyre, que se manifestam de formas específicas em cada contexto nacional. No Brasil, a obra freyreana contribuiu para a construção e perpetuação do mito da democracia racial. Em Portugal, observa-se a apropriação das teorias lusotropicalistas de Freyre. Portugal apresenta uma tendência ao silenciamento e negação das questões raciais, substituindo-as sistematicamente pelo discurso da interculturalidade. Essa substituição conceitual permite evitar o enfrentamento direto das hierarquias raciais e das desigualdades estruturais que afetam as comunidades racializadas. No Brasil, as discussões sobre interculturalidade encontram-se vinculadas aos movimentos indígenas, que historicamente reivindicaram o reconhecimento de suas especificidades culturais e territoriais. Em contraste, Portugal orienta suas políticas de interculturalidade prioritariamente para a integração de imigrantes, especialmente aqueles provenientes de países não europeus. Todavia, apesar das diferenças nas abordagens políticas atuais, Brasil e Portugal compartilham estruturas profundas de desigualdade racial que possuem raízes históricas comuns e se manifestam por meio de mecanismos similares de exclusão e marginalização. Na análise dos currículos dos programas analisados, no PPGED-UFS, constatou-se que as temáticas são abordadas em 2 disciplinas optativas e estão presentes na seleção bibliográfica de 1 disciplina obrigatória de mestrado e 2 obrigatórias de doutorado. Em contraste, a estrutura curricular do Mestrado em Ciências da Educação e Inovação Pedagógica da UMa apresentou ausência expressiva das temáticas, tanto nas disciplinas obrigatórias quanto nas optativas. Na estrutura curricular do doutorado da UMa, verificou-se que as questões raciais, interculturais e de

diversidade étnico-racial são contempladas apenas pontualmente, limitando-se ao objetivo e referencial teórico de uma única disciplina. Quanto à produção acadêmica, o PPGED-UFS registrou um quantitativo maior de produções, mesmo com o marco temporal delimitado para apenas 7 anos (2018-2024), totalizando 9 dissertações e 6 teses de doutorado. Na UMa, foram localizadas 3 do Mestrado em Ciências da Educação e Inovação Pedagógica. Esses dados evidenciam como os espaços formativos de pós-graduação, enquanto instituições de ensino superior, podem tanto reproduzir quanto combater as desigualdades étnico-raciais, dependendo de como estruturam seus currículos e orientam sua produção acadêmica.

Palavras-chave: Educação; Interculturalidade; Racismo; Diversidade étnico-racial; Ensino superior .

ABSTRACT

This master's research focuses its analysis on a Brazilian university and a Portuguese university, examining how these institutions address themes with the potential to combat ethno-racial inequalities and question the reproduction of hegemonic culture. The study aims to understand the approach to interculturality, racism, and ethno-racial diversity in the Master's and Doctoral programs of the Graduate Program in Education at the Federal University of Sergipe (PPGED-UFS) and the Master's in Educational Sciences and Pedagogical Innovation and the Doctorate in Curriculum and Pedagogical Innovation at the University of Madeira (UMa), considering the curricular structure of each program and the theses and dissertations produced. A qualitative comparative methodology was adopted, employing bibliographic and documentary research, with content analysis based on Cellard (2012). The procedure included the analysis of the curricular structure of the programs and the theses and dissertations produced in the courses. The theoretical conceptions of these themes in Brazil and Portugal reveal different influences of Gilberto Freyre's thought, which manifest in specific ways within each national context. In Brazil, Freyre's work contributed to the construction and perpetuation of the myth of racial democracy. In Portugal, his lusotropicalist theories were appropriated, producing a tendency toward silencing and denying racial issues, which are systematically replaced by the discourse of interculturality. This conceptual substitution allows the avoidance of a direct confrontation with racial hierarchies and structural inequalities that affect racialized communities. In Brazil, discussions on interculturality are linked to Indigenous movements that have historically demanded recognition of their cultural and territorial specificities. In contrast, Portugal directs its interculturality policies mainly toward the integration of immigrants, especially those from non-European countries. However, despite differences in current political approaches, Brazil and Portugal share deep structures of racial inequality that have common historical roots and manifest through similar mechanisms of exclusion and marginalization. In the analysis of the programs' curricula, in the PPGED-UFS, these themes appear in two elective courses and are also included in the bibliographic selection of one required Master's course and two required Doctoral courses. In contrast, the curricular structure of the Master's in Educational Sciences and Pedagogical Innovation at Uma showed a significant absence of these themes, both in required and elective courses. In the Uma Doctorate, the issues of race, interculturality, and ethno-racial diversity appear only occasionally, limited to the objectives and theoretical references of a single course. Regarding academic production, PPGED-UFS recorded a higher number of works, even within the limited period analyzed (2018–2024), totaling nine

dissertations and six doctoral theses. At Uma, three dissertations were found in the Master's in Educational Sciences and Pedagogical Innovation. These data show how graduate education programs, as higher education institutions, can either reproduce or combat ethno-racial inequalities, depending on how they structure their curricula and guide academic production.

Keywords: Education; Interculturality; Racism; Ethno-racial diversity; Higher education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Documentos para a pesquisa documental.....	28
Quadro 2 – Leis e Diretrizes educacionais brasileiras de promoção da educação antirracista e do combate às desigualdades raciais.....	38
Quadro 3 – Normatização da Educação Intercultural em Portugal de acordo com Pimentel e Ribeiro (2024).....	46
Quadro 4 – Quantitativo de Teses e Dissertações coletadas na base de dados BDTD (2020-2023) que contemplam a temática de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial	52
Quadro 5 – Dados dos 10 trabalhos selecionados entre os 8022 da base BDTD (2020-2023) que contemplam a temática de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial.....	53
Quadro 6 – Teóricos identificados nos 10 trabalhos selecionados da base de dados BDTD (2020-2023) que abordam a temática de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial.....	55
Quadro 7 – Quantitativos de teses e dissertações da plataforma RCAAP (2020-2023) que contemplam a temática de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial.....	56
Quadro 8 – Dados dos 10 Trabalhos selecionados entre os 300, da base RCAAP (2020-2023) que contemplam a temática de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial.....	57
Quadro 9 – Teórico mais usados nos 10 trabalhos selecionados da base de dados RCAAP (2020-2023) que contemplam a temática de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial.....	59
Quadro 10 – Disciplinas obrigatórias do Mestrado do PPGED-UFS.....	63
Quadro 11 – Disciplinas obrigatórias no Doutorado do PPGED-UFS.....	65
Quadro 12 – Disciplinas optativas do PPGED-UFS relacionadas a temática racial intercultural e de diversidade étnico-racial.....	68
Quadro 13 – Disciplinas do 1º semestre do Mestrado em Ciências da Educação e Inovação Pedagógica-UMa.....	72
Quadro 14 – Disciplinas do 2º semestre do Mestrado em Ciências da Educação e Inovação Pedagógica- UMa.....	75
Quadro 15 – Disciplinas optativas do Mestrado em Ciências da Educação e Inovação Pedagógica-UMa.....	78

Quadro 16 – Disciplinas do 1º e 2º semestre do doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica-UMa.....	81
Quadro 17 – Comparação da estrutura curricular do PPGED-UFS e Mestrado em Ciências da Educação e Inovação Pedagógica e doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica da UMa.....	84
Quadro 18 – Dissertações coletadas do PPGED-UFS (2018-2024) que contemplam as temáticas de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial.....	88
Quadro 19 – Objetivo geral identificados nas dissertações coletadas do PPGED-UFS (2018-2024) que contemplam as temáticas de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial.....	90
Quadro 20 – Palavras-chave identificadas nas dissertações selecionadas do PPGED-UFS (2018-2024) que contemplam as temáticas de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial.....	91
Quadro 21 – Procedimentos Metodológicos identificados nas dissertações coletadas do PPGED-UFS (2018-2024) que contemplam as temáticas de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial.....	93
Quadro 22 – Autores identificados nas dissertações coletadas do PPGED-UFS (2018-2024) que abordem às temáticas raciais, interculturais e de diversidade étnico-racial.....	94
Quadro 23 – Resultados identificados nas dissertações coletadas do PPGED-UFS (2018-2024) que contemplam as temáticas de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial.....	96
Quadro 24 – Teses coletadas do PPGED-UFS (2018-2024) que contemplam as temáticas de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial.....	100
Quadro 25 – Palavras-chave identificadas nas teses coletadas do PPGED-UFS (2018-2024) que contemplam a temática de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial.....	102
Quadro 26 – Objetivos gerais identificados nas teses coletadas do PPGED-UFS (2018-2024) que contemplam temática de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial.....	103
Quadro 27 – Procedimento Metodológico identificados nas teses coletadas do PPGED-UFS (2018-2024) que contemplam as temáticas de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial.....	104

Quadro 28 – Teóricos identificados nas teses coletadas do PPGED-UFS (2018-2024) que abordem às temáticas raciais, interculturais e de diversidade étnico-racial.....	105
Quadro 29 – Resultados identificados nas teses do PPGED-UFS (2018-2024) que contemplam as temáticas de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial.....	106
Quadro 30 – Dissertação coletadas do Mestrado em Ciências da educação e inovação pedagógica-UMa, que contemplam as temáticas de racismo, interculturalidade e diversidade étnico racial.....	109
Quadro 31 – Palavras-chave identificadas nas dissertações coletadas do Mestrado em Ciências da Educação e Inovação Pedagógica-UMa, que contemplam a temática de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial.....	111
Quadro 32 – Objetivos identificados nas dissertações coletadas do Mestrado em Ciências da Educação e Inovação Pedagógica-UMa que contemplam a temática de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial.....	112
Quadro 33 – Procedimentos Metodológicos identificados nas dissertações coletadas do Mestrado em Ciências da Educação e Inovação Pedagógica-UMa que contemplam a temática de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial.....	114
Quadro 34 – Teóricos identificados nas dissertações coletadas do Mestrado em Ciências da Educação e Inovação Pedagógica-UMa que abordam as temáticas de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial.....	114
Quadro 35 – Resultados identificados nas dissertações coletas do Mestrado em Ciências da Educação e Inovação Pedagógica- UMa que contemplam as temáticas de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial.....	115
Quadro 36 – Teses coletadas no doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica-UMa que contemplam as temáticas de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial.....	116
Quadro 37 – Palavras-chave identificadas nas teses coletadas no doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica-UMa que contemplam as temáticas de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial.....	118
Quadro 38 – Objetivos identificados nas teses coletadas do Doutoramento em Currículo e Inovação pedagógica-UMa que contemplam as temáticas de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial.....	119
Quadro 39 – Procedimentos metodológicos identificados nas teses coletadas do Doutoramento em Currículo e Inovação pedagógica-UMa que contemplam as temáticas de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial.....	119

Quadro 40 – Teóricos identificados nas teses coletadas no doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica-UMa que abordam as temáticas de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial.....	120
Quadro 41 – Resultados identificados nas teses coletadas do doutoramento em Currículo e Inovação pedagógica-UMa que contemplam as temáticas de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial.....	120
Quadro 42 – Estudo comparativo das produções realizadas em ambos os programas.....	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACADEPOL – Academia de Polícia Civil de Sergipe

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CIE – Centro de Investigação em Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

DF – Distrito Federal

EJUSE – Escola Judicial de Sergipe

ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais

ESMPSE – Escola Superior do Ministério Público de Sergipe

MEC – Ministério da Educação

NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGECIMA – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação

POSGRAP – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História

PROSS – Programa de Pós-Graduação em Sociologia

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UMa – Universidade da Madeira

UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	27
3	CAMINHOS E DESCAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E ANTIRRACISTA.....	32
3.1	INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL	32
3.2	RACISMO E INTERCULTURALIDADE EM PORTUGAL	43
3.3	LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS	50
3.4	REVISÃO DE LITERATURA DAS PESQUISAS EM PORTUGAL	55
4	UM TERRITÓRIO EM DISPUTA: INTERCULTURALIDADE, RACISMO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS EM TELA.....	61
4.1	ANÁLISE DA ESTRUTURA CURRICULAR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED-UFS).....	62
4.2	ANÁLISE DA ESTRUTURA CURRICULAR DO MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA.....	70
4.3	ANÁLISE DA ESTRUTURA CURRICULAR DO DOUTORAMENTO EM INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	81
5	O PERIGO DE TEMÁTICAS ÚNICAS EM PRODUÇÕES CIENTÍFICAS: LEVANTAMENTO DAS TESES E DISSERTAÇÃO	86
5.1	IDENTIFICAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES DO PPGED-UFS.....	87
5.2	ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES DO MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E DOUTORAMENTO EM CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA- UMa	112
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS: TRAÇANDO PONTOS	127
	REFERÊNCIAS	131
	REFERÊNCIA DAS DISSERTAÇÕES DO PPGED.....	139
	REFERÊNCIAS DAS TESES DO PPGED	139
	REFERÊNCIAS DAS DISSERTAÇÕES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA-UMa.....	140
	REFERÊNCIAS DAS TESES DO DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA-UMa.....	140
	REFERÊNCIAS DAS DISSERTAÇÕES E TESES DA BDTD	141
	REFERÊNCIAS DAS DISSERTAÇÕES E TESES DO REPOSITÓRIOS CIENTÍFICOS DE ACESSO ABERTO - PORTUGAL.....	142

1 INTRODUÇÃO

A presente introdução está organizada em dois momentos distintos. No primeiro, realizo a minha apresentação pessoal e afetiva, por meio de um poema autoral, com o intuito de estabelecer uma conexão inicial com a temática da pesquisa. No segundo, dedico-me integralmente à contextualização da pesquisa científica, de modo que descrevo minha aproximação com a problemática do estudo, apresento as questões e objetivos que guiaram a pesquisa e, por fim, detalho a organização estrutural dos capítulos subsequentes.

Ubuntu: Sou o que sou porque todos nós somos
 Pesquisar é um caminhar.
 São pequenos passos dados todos os dias
 Quando se conquista a vaga no mestrado
 Anterior a ela também
 Os meus passos foram considerados longos e grandes
 Diante da realidade em que vim
 Para chegar aqui e por aqui refiro-me ao mestrado
 Segui a estrada da continuidade
 Porque se posso ir adiante
 é porque anteriormente outros caminharam para mim
 (Ubuntu “Sou o que sou porque todos nós somos”)

Em especial minha mãe
 Fez uma jornada difícil, para que o meu caminhar fosse consciente
 Aquela que me gerou, cuja educação a mim concedida
 Rompeu barreiras
 Por nome Silvia, por significado ousadia
 Mulher negra/preta.
 Em sua história o trabalho vem primeiro que a educação
 Iniciou trabalhando no laranjal até ir para a fábrica de sapato da região
 Lutou para que eu me dedicasse a educação
 Me ensinou que chegaria onde não chegou
 na história de uma mulher negra pobre
 a necessidade de trabalhar
 fala mais alto que a vontade de estudar
 Sozinha educou e criou Keilla e Laura;
 Silvia guerreira sem guerrear,
 tem em si uma sabedoria no falar.
 Tudo ela pode, tudo ela é capaz, tudo faz.
 Para ela não existe o porém
 me ensinou a voar sabendo que em seu colo
 sempre poderia repousar.
 A mesma que me impulsiona a ir
 É a mesma que me permite ficar,
 é a estrutura que não me deixa fraquejar.

Aqueles que lutaram por mim
 me trouxeram até aqui.
 Os passos dados antes de mim,

tornaram a terra boa para se seguir.

Adelson

Meu avô, homem negro/preto
seu nome significa filho da nobreza,
mas na realidade nasceu na pobreza.
Lutou e luta no movimento MST,
tem na terra o seu meio de viver.
O grito de guerra que pulsa em meu sangue
É resposta de quem sempre guerreou, sempre avante.
Viver da terra não é fácil, mas é o que Adelson sempre amou.
Homem lutador, sonhador.
No passado era pedreiro, homem guerreiro.
Hoje vendedor de verduras, depois de muita luta.
No assentamento novo Itapicuru/BA,
Seu Adelson tem uma plantação de caju

E dos presentes da vida.

Adelson me deu Noêmia, avó de criação.
Para mim deixou reservado uma parte do seu coração
como vó que deixa o neto fazer o que quer.
Noêmia nunca deixou eu me sentir não amada.
Na perda do meu pai, em seus braços fui acalentada.
Como esquecer de quem escolheu me amar,
que nessa caminhada não me deixou fraquejar?
É o repouso que necessito

O luto me trouxe até aqui
Em toda caminhada uma dor
Na minha a dor da sua perda

Josivaldo, homem negro.
Pai de uma única filha.
Com 26 anos nos deixou.
5 anos eu tinha.
Ainda não sabia que a miséria trabalhista levaria
quem tanto amei e amo.
O veneno que matava as pragas da laranja
te matou.
Nos deixou a dor.
A educação que hoje me carrega,
para ti nunca chegou.
Analfabeto, seu nome não sabia escrever,
quem dirá ler.
E por instinto da vida, a filha tornou-se alfabetizadora.
Educadora,
Pedagoga.

Passos dados antes,
Passos dados agora,
Passos dados sem mim,
Passos dados para mim,
Passos dados comigo.

Luiza

Foram longos passos que caminhamos.
 Andamos,
 Lado a lado.
 Você me deu uma família, a sua.
 Lembrando que sempre era nós duas.
 Nunca me deixou desacreditar.
 Nunca pensou em me abandonar
 (acho que pensou).
 Uma amizade sem inveja,
 que não permite a quebra.
 Sua amizade torna os dias mais fáceis,
 as lutas mais agradáveis.
 As terças dormindo em sua casa,
 me sinto em casa.
 Porque sua amizade é lar.
 É meu lar!

A voz, o silêncio, o medo, a coragem.
 À ousadia, a segurança, a insegurança,
 o conhecimento, a falta de conhecimento.
 Com ele e sem ele cheguei até aqui.
 Quem diria que eu chegaria, filha de negra, sou negra.
 Tracei um caminho negado, guerreado.

Da terra da laranja, acerola, mandioca e milho.
 Do agreste sergipano,
 no interior da cidade de Lagarto/SE eu nasci.
 Localizada no centro sul do estado,
 no povoado chamando Brasília.

21 de novembro de 2000.
 A alegria da primeira neta, primeira sobrinha,
 Primeira filha, uma menina.
 Com os cabelos cacheados,
 Não demorou muito para achar que não lhe era agradável.
 A força de dona Silvia,
 não resistiu ao choro de quem ouviu
 “Seu cabelo é duro.”
 Logo quis alisar.
 Somente anos depois, no universo da graduação,
 que passei a amar.
 Se antes não me reconhecia,
 hoje me reconheço.
 Me percebo.
 Negra!

Eu, Keilla
 sou o reflexo de mulheres guerreiras.
 Mulheres que estão ao meu lado.
 Mulheres que são braços.
 Sejam as donas do lar,
 as mães solos.
 As profissionais incríveis.
 As mães destemidas.
 São elas as minhas Tias.

Caminhos que construímos,
caminhos que temos que construir.
Caminhos.

No meu caminho,
fiz ensino infantil
e fundamental no meu povoado Brasília.
Depois, deixei de estudar no interior.
Fui para cidade,
pois somente lá tinha ensino médio de “qualidade”.
No universo da escola pública,
descobri o Enem.
Para quê? Para quem?
Mas como conseguiria?
Os disciplinados ocupam esse lugar, os rebeldes não.
Assim me diziam.
“Assim você não chega a lugar nenhum.”
Mal sabiam que esse caminho não é somente meu.
É de quem foi, de quem é, de quem será.
É meu, é seu, é nosso.

Apaixonada por ensinar,
encontrei na pedagogia meu lar.
Já que minha mãe sempre dizia:
“Tem que estudar.”
Educar para mim
é construir caminhos
como construíram por mim.
É poder, ser, chegar, conquistar.
É a arma mais poderosa é a que tenho.
A que me deram.

Distante de onde morava,
precisei deixar minha casa
saindo do campo para a cidade.
Era a única forma de fazer faculdade.
Percorremos caminhos, mas os deixamos também.
Dentro da universidade eu vivi, eu senti e revivi.
Descobri meu eu.
Rasguei as máscaras que me propuseram para ser.
Me encontrei no que era meu, no que se perdeu.
Decidi não alisar mais o cabelo
e amar o que antes era dito como “feio.”
Uma transição de dentro para fora no ser, no ver.

Na universidade,
participei do PIBIC, PIBID, Residência Pedagógica
E do grupo de estudos RESSALT.
Minha caminhada foi livre, foi arte.
Voltei para minha terra como professora.
E na luta pela educação,
No ato de exercer a profissão,
me questionaram sobre o amor.
Diante de tanta negação trabalhista

Mas amor, é também luta, posicionamento, reivindicação.
 E quando se forma para educar
 E ensinar se torna sinônimo de lutar.
 Não se ensina sem luta.

A primeira da família a ocupar esse lugar.
 Lugar não visto, não olhado nem imaginado
 por um dos meus.
 Mas chego aqui como primeira,
 mas não como única.
 Carrego aqueles que vêm depois
 para que lembrem que podem chegar
 onde quiser chegar se quiser chegar.

Carrego quem é minha força diária
 Laura
 Que me ensina
 Minha luta é por ti

Aprendi que escrever é uma caminhada sincera
 Aprendi que as violências vividas
 Não nos tornam vulneráveis, pelo contrário reafirmam nossa luta
 É por isso que quando escrevemos sobre raça
 Não podemos deixar de lado nossas histórias

Minha primeira formação racial veio de minha própria mãe, uma mulher negra que sempre identificou claramente as situações de racismo que sofreu. Ela me ensinou que essas experiências iam muito além de um simples "tratamento inocente" ou de um "erro". Era racismo quando, por exemplo, sua legitimidade era questionada ao presumirem que ela não poderia ser proprietária de determinada casa ou que não teria condições de comprar certa roupa em uma loja, resultando em um tratamento racista.

Meu avô também desempenhou um papel significativo na construção da minha consciência política. Ele sempre compartilhava suas experiências de participação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), detalhando com orgulho todo o processo de luta e conquista da terra que hoje nos proporciona abundância, com plantações de caju, maracujá e entre outras. Por meio de seus relatos, ele evidenciava a importância dessa jornada de resistência e o valor inerente ao trabalho com a terra.

Paralelamente a esses ensinamentos de luta coletiva, eu enfrentava minhas próprias batalhas individuais. Ao longo da minha infância, diversos episódios me marcaram dolorosamente, entre eles, o racismo. O mais doloroso foi o episódio do riso que violentamente me atingiu: ouvir que o meu cabelo era “duro” enquanto toda turma ria. Os choros foram contidos até chegar em casa, momento em que pude fazer um pedido: “alise meu cabelo”.

O tempo passou e a rotina de alisar o cabelo foi constante, até que Laura (minha irmã) nasceu, negra de pele preta e cabelo crespo. Naquele momento, eu não queria que ela se moldasse ao padrão do branco nem que sentisse a dor que eu havia sentido. Eu desejava que ela amasse seus traços e sua negritude de tal modo que nenhuma palavra conseguisse destruir sua identidade. Contudo, eu tinha consciência de que, infelizmente, eu não poderia evitar que ela sofresse racismo em algum momento.

Para que meu desejo incorporasse a realidade objetiva, era preciso que eu, em primeiro lugar, amasse os meus próprios traços. Esse processo de se amar, no entanto, veio acompanhado pela crise de autorreconhecimento, pois eu não me reconhecia de cabelo liso. Decidi, então, passar pelo que chamamos de “transição capilar”, que é a decisão de não aplicar mais química e deixar o cabelo natural. Eu não imaginava que ser uma mulher negra de cabelo crespo impactaria outras mulheres negras ao meu redor, a ponto de minha mãe também iniciar sua própria transição capilar.

Tais processos me atravessavam na esfera pessoal, enquanto Keilla, e não ainda enquanto professora Keilla. Essa distinção se desfez quando uma mãe de uma das minhas alunas me contou o relato de que sua filha não queria mais ir à escola de cabelo solto. Ela disse: “minha filha não queria vir de cabelo solto porque uma coleguinha riu dela, mas eu falei: você não acha o cabelo da sua professora lindo? Ele é igual ao seu e ela só o usa solto”. Nesse momento, eu entendi que, como educadora, e educadora negra, eu tinha o dever de estudar sobre raça e racismo. Para além da representatividade de ser uma professora negra, eu compreendi que era necessária uma educação antirracista, a qual só é possível a partir de uma sólida consciência racial.

Submeti, então, o projeto de mestrado intitulado “Cenários Decolonias na Educação Infantil: a execução da ludicidade em escolas da zona rural do Município de Lagarto”. Contudo, eu não imaginava que esse conhecimento que eu considerava novo era, na realidade, limitado. Percebi que as práticas antirracistas propostas por mim estavam baseadas em metodologias lúdicas eurocêntricas, desassociadas das realidades e vivências negras.

O encontro com a professora Edinéia Tavares Lopes – orientadora desta pesquisa de dissertação – e com os demais colegas do grupo de pesquisa por ela orientandos, vinculados ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da UFS (NEABI-UFS), bem como as discussões ao longo das disciplinas, provocaram o rompimento com esse pensamento idealizado. Tais práticas equivocadas, por serem eurocêntricas, não contribuíam efetivamente para a educação antirracista.

Tendo em vista a necessidade de ressignificar o projeto, o descobrimento de novas perspectivas abriu caminho para a curiosidade. Esse novo caminho me levou ao questionamento sobre o que nós, enquanto humanidade, já construímos em relação à pesquisa racial, intercultural e à diversidade étnico-racial no campo educacional, especificamente no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Ao me debruçar nas produções científicas, também me debrucei em um autoconhecimento que me era necessário. Lembro-me de quando li “Tornar-se negro”, de Neuza Souza, e me reconheci em diversas frases, seja na insegurança ou no desejo de ser a melhor, pois, por muito tempo, a falha do negro foi interpretada como incapacidade, e não como racismo.

Desse modo, desde a entrada no mestrado no (PPGED) e a inserção no grupo de pesquisa, estabeleci a questão racial como foco de estudo em relação estreita com as minhas práticas pedagógicas como professora dos anos iniciais da Educação Básica. Contudo, com a possibilidade de cursar o mestrado sanduíche na Universidade da Madeira, Portugal, pelo programa Abdias Nascimento, realinhei minha pesquisa, traçando pontos de intersecção entre a Universidade Federal de Sergipe e a Universidade de Madeira.

Tendo em vista que a pesquisa tem o campo educacional como objetivo, delimito a escolha para o PPGED da UFS e o Mestrado em Ciências da Educação, Inovação pedagógica e doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica na Universidade da Madeira, sendo ambos os programas direcionados à educação e à formação do professor em seus respectivos contextos.

Após a apresentação inicial e aproximação com a temática, torna-se necessário expor a problemática desta pesquisa, a qual aborda questões raciais, interculturais e de diversidade étnico-racial em cursos de pós-graduação nos territórios português e brasileiro. A análise desta temática demanda uma problematização que remonta ao período colonial.

A colonização demarcou um posicionamento de legitimação de uma cultura como obrigatória em detrimento da determinação de uma não cultura, por meio do processo de silenciamento e inviabilização do outro, como bem pontua Aimé Césaire (1978). Nesse sentido, no Brasil, a colonização foi instituída inicialmente pelo desprezo aos povos indígenas, sob a justificativa de civilizar. Na lógica colonial, civilizado é aquele que detém a cultura europeia cristã do homem branco (Césaire, 1978).

Como forma de controle cultural, a elite colonizadora caracterizou os padrões culturais, tanto dos povos indígenas quanto dos negros africanos trazidos compulsoriamente para o Brasil no processo escravocrata, como sendo uma cultura inferior. Por isso, vale ressaltar que o processo escravista no Brasil não ocorreu de forma harmoniosa entre escravos e senhores, como

é veiculado na obra “Casa grande e senzala”, de Gilberto Freyre. Tal interpretação culminou na falácia da democracia racial, ou seja, na ideia de que a escravidão não foi tão dura e tão cruel ou mais benevolente do que as demais, como divulga a teoria lusotropicalista (Freyre, 2019; Araújo, 2018).

Para tanto, o que se tem é um mito de democracia racial, uma vez que os rastros da escravidão são perceptíveis até hoje nas desigualdades educacionais, culturais, sociais e econômicas. A sustentação desse mito contribui para a manutenção do privilégio branco, uma vez que silencia as desigualdades raciais, como bem afirma Florestan Fernandes (1989, p. 16):

O mito - não os fatos — permite ignorar a enormidade da preservação de desigualdades tão extremas e desumanas, como são as desigualdades raciais no Brasil; dissimula que as vantagens relativas “sobem” - nunca “descem” - na pirâmide racial; e confunde as percepções e as explicações - mesmo as que se têm como “críticas”, mas não vão ao fundo das coisas - das realidades cotidianas.

Por essa razão, a democracia racial nega a existência da pessoa negra, visto que a normatização e tolerância de práticas racistas levam muitas pessoas negras a não terem consciência do racismo sofrido. Assim, tal contexto provoca uma relação de conflito para o diálogo consigo e com os seus pares (Nascimento, 2021). É nesse sentido que a desumanização vivenciada pela pessoa negra se constitui como um obstáculo a sua individualidade social, uma vez que a construção de sua identidade foi histórica e socialmente apresentada como a de um não cidadão (Nogueira, 2021).

Desse modo, a estratégia colonizadora de dominação se fundamenta na subalternização cultural do outro por meio do processo de branqueamento, estabelecendo o branco como modelo universal de humanidade (Bento *et al.*, 2002). Quanto mais se inferioriza outra cultura, mais se consolida a supremacia branca, ou seja, o poder de dominação do homem branco. Isso ocorre porque o processo de dominação é uma tentativa de apagamento de uma memória para que outra possa ser composta (Santos, 2003).

Por sua vez, os sistemas educacionais trabalham na manutenção desse poder. Essa supremacia, instaurada juntamente como mito da democracia racial e alinhada à alienação das origens africanas, reverbera na destruição da identidade negra. É nesse sentido que, no processo de construção da identidade, a pessoa negra é consumida pelo desejo de ser como o branco, pois isso representa o anseio de ser humanizada. O rompimento com esse desejo, no entanto, só é possível com o esforço do reconhecimento de si e com a luta pela liberdade de existir no mundo humano (Fanon, 2008).

Dessa forma, reconhecer-se pessoa negra é também se reconhecer dentro de uma estrutura social racista. Não se trata apenas de reconhecer que a cor da pele é negra, mas sim de passar por processos de racismo e desumanização cujo rompimento envolve uma luta diária e interminável. Portanto, quando uma pessoa negra adota estereótipos brancos, ela não apenas assimila o branco como padrão, como também é induzida a compreender que adoção de tais estereótipos diminuirá o racismo enfrentado – como alisar o cabelo para evitar ouvir que seu cabelo é duro ou feio.

É nesse sentido que o racismo se manifesta de forma econômica, social e cultural, sendo sustentado pelas estruturas de poder que o tornam um instrumento necessário para impor determinadas vontades (Fernandes, 2015). Por vezes, a escola representa essa estrutura de poder, uma vez que os sistemas educacionais atuam como aparelhos de controle e reprodução das discriminações sociais, nos quais a memória africana é omitida do currículo escolar. Esse apagamento é mais um genocídio sutil contra o povo negro manifestado na rigidez curricular em aceitar e reconhecer os saberes outros (Nascimento, 2016).

A universidade, por sua vez, reproduz essa mesma lógica. Como argumenta Carine (2025), a universidade brasileira constitui-se historicamente como um espaço de branquitude, onde normas, valores e epistemologias eurocêntricas são naturalizadas como universais. Essa branquitude transcende a presença física de pessoas brancas, configurando-se como um sistema de privilégios e poder que estrutura as relações acadêmicas.

No contexto europeu, segundo Martins e Moura (2018), o diálogo a respeito das questões étnico-raciais é construído por meio das relações imigratórias e de diversidade cultural, configurando-se como um fenômeno relativamente recente que emerge das transformações demográficas do século XX e XXI. Diferentemente do contexto brasileiro, onde as questões raciais estão historicamente enraizadas na estrutura colonial escravocrata, a Europa constrói suas narrativas sobre diversidade étnico-racial a partir dos fluxos migratórios pós-coloniais e das políticas de integração de populações imigrantes, o que resulta em abordagens distintas sobre multiculturalismo e políticas de inclusão.

Desse modo, a circulação dos saberes raciais também nas universidades se torna fundamental, configurando-se como um marco importante na luta antirracista. A materialização desses saberes raciais em pesquisas científicas amplia o debate sobre a diversidade étnico-racial e as epistemologias africanas.

Dito isso, é importante registrar que os espaços formadores institucionalizados, sejam eles instituições de Educação Básica ou Superior, participam da trajetória e do desenvolvimento

dos sujeitos sociais. Quando eles fogem da identidade negra e rompem os laços ancestrais e culturais, tornam-se mantenedores e reprodutores da cultura dominante.

Dado que os problemas sociais perpassam e se reproduzem nesses espaços formativos e, sendo a escola e a universidade mecanismos de reprodução das desigualdades, do racismo, do preconceito e da discriminação, é justamente nelas que se torna imperativa a eliminação desses males. Tais instituições, ao mesmo tempo, são também instrumentos de mobilização para as lutas antirracista e para a potencialização da aprendizagem de mundo e da afirmação da identidade negra.

Partindo desse entendimento, esta pesquisa de mestrado focaliza quatro cursos de pós-graduação: dois no Brasil e dois em Portugal. No contexto brasileiro, analisa-se o PPGED (UFS), abrangendo os cursos de mestrado e doutorado. No contexto português, examinam-se, na Universidade da Madeira (UMa), o Mestrado em Ciências da Educação-Inovação Pedagógica e o Doutorado em Currículo e Inovação Pedagógica, ambos oferecidos nos níveis de mestrado e doutorado, respectivamente.

O PPGED (UFS) tem por objetivo a formação do professor pesquisador em educação, por meio do mestrado e doutorado em educação (Universidade Federal de Sergipe, 2024). O Mestrado em Ciências da Educação – Inovação Pedagógica visa formar pessoas capazes de intervir no interior e no exterior das escolas como verdadeiros agentes de mudança; promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas alternativas às modeladas na burocracia industrial; incentivar a autonomia e a profissionalidade docente por meio da conscientização das relações profundas entre a sociedade e a escola e da absoluta não-neutralidade do currículo. Já o Doutorado em Currículo e Inovação Pedagógica, relacionado à área da Educação, é o único da faculdade de Ciências Sociais e é reconhecido também para o exercício da docência da Educação Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário (Universidade da Madeira, 2024).

Nessa perspectiva, essa pesquisa se baseia na seguinte questão: o que revelam as teses e dissertações produzidas nos períodos delimitados no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e nos cursos de Mestrado em Ciências da Educação e Inovação Pedagógica e Doutorado em Currículo e Inovação da Universidade da Madeira, bem como as respectivas estruturas curriculares, acerca da interculturalidade, racismo e diversidade étnico-racial?

A delimitação temporal da coleta de dados (teses e dissertações) compreende os períodos: 2018 a 2024, referente ao PPGED/UFS; 2007 a 2017, referente ao mestrado da UMa; 2015 a 2020, referente ao doutorado da UMa.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como têm sido abordados a interculturalidade, o racismo e a diversidade étnico-racial nas teses, dissertações e estruturas curriculares dos cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, e dos cursos de Mestrado em Ciências da Educação e Inovação Pedagógica e Doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica da UMa, considerando os períodos delimitados acima.

Os objetivos específicos, por sua vez, são:

- a) Mapear o quantitativo, a autoria e os locais de produção das dissertações e teses produzidas nos programas PPGED-UFS e UMa que tratam sobre a interculturalidade, o racismo e a diversidade étnico-racial;
- b) Analisar a metodologia e o conteúdo dessas dissertações e teses sobre a interculturalidade, o racismo e a diversidade étnico-racial;
- c) Analisar a presença ou ausência dos temas sobre interculturalidade, racismo e diversidade étnico-racial na estrutura curricular dos cursos em questão e, se presentes, analisar o modo como essas temáticas são abordadas na formação ofertada.

Esta pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Brasil, por meio do programa Abdias Nascimento¹, no âmbito do projeto “Construindo comunidades multiculturais de aprendizagem para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), para a diversidade e inclusão”.

O texto está organizado em quatro capítulos, excetuando-se a introdução e considerações finais. No primeiro capítulo, denominado “Percurso metodológicos”, apresento a metodologia adotada e as técnicas de coleta e produção dos dados. No segundo capítulo, intitulado “Caminhos e descaminhos para uma educação intercultural e antirracista”, registro como os conceitos “Racismo”, “Interculturalidade” e “Diversidade étnico-racial” têm sido abordados no Brasil e em Portugal, explorando as principais abordagens teóricas de cada país que fundamentam a educação intercultural e a educação para relações étnico-raciais.

No terceiro capítulo, intitulado “Um território em disputa: interculturalidade, racismo e diversidade étnico-racial na estrutura curricular dos cursos em tela”, apresento a análise da estrutura curricular dos programas/cursos. A análise contemplou as ementas das disciplinas,

¹ O programa Abdias Nascimento/PPGED/POSGRAP/UFS é destinado a pessoas autodeclaradas pretas, pardas, indígenas e a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, dos cursos dos PPGED/UFS, PROFHISTÓRIA/UFS, PROSS/UFS, PPGECIMA/UFS e PPGED/UNIFAP. Sua duração é de no mínimo 6 meses e no máximo 10 meses, a ser cumprida na Universidade da Madeira, na Ilha da Madeira, em Portugal.

carga horária, objetivos formativos, disciplinas obrigatórias e optativas, bem como os referenciais teóricos selecionados. Por meio dessa análise, foi possível identificar como as questões étnico-raciais, interculturais e de diversidade étnico-racial são contempladas ou silenciadas nas propostas curriculares dos programas de pós-graduação em educação nos contextos brasileiro e português.

No quarto capítulo, “o perigo de temáticas únicas em produções científicas: levantamento das teses e dissertação”, apresento as análises sobre as teses e dissertações dos programas e cursos sobre interculturalidade, racismo e diversidade étnico-racial. Este capítulo se constitui como o momento de investigação da produção acadêmica desenvolvida nos programas selecionados. Por último, apresento as considerações finais, nas quais sistematizo os principais achados da pesquisa, as contribuições teóricas e metodológicas do estudo, bem como as perspectivas para futuras investigações sobre a temática nos contextos brasileiro e português.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo explicitar o caminho metodológico estabelecido para a realização desta pesquisa, que é desenvolvida por meio da metodologia qualitativa comparativa. Para Bogdan e Biklen (1999, p. 49):

a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo.

No tocante à comparação como perspectiva de análise do social, Schneider e Schmitt (1998) consideram que o “uso da comparação [...] possui uma série de implicações situadas no plano epistemológico, remetendo a um debate acerca dos próprios fundamentos da construção do conhecimento em ciências sociais” (Schneider; Schmitt, 1998, p. 1). Portanto, a comparação não é apenas uma ferramenta metodológica, mas uma forma de pensar sobre o social que envolve escolhas teóricas, filosóficas e políticas sobre como construímos conhecimento acerca da realidade social.

Para a técnica de coleta de dados, optei pela pesquisa bibliográfica e documental. O material coletado foi submetido à análise documental, conforme proposto por Cellard (2012). Para o autor, o documento representa a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2012). Contudo, entendo que essa preciosidade é também pertinente à análise de documentos recentes, como é o caso dos documentos que foram analisados nesta pesquisa, pois nos fornecem dados fundamentais para a investigação pretendida.

Portanto, a pesquisa compreende a análise da estrutura curricular dos cursos de Doutorado e Mestrado do PPGED (UFS), vigente desde 2022, e do Mestrado em Ciências da Educação e Inovação Pedagógica e do Doutorado em Currículo e Inovação Pedagógica da UMa, vigente em 2024-2025, entendendo que

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. Sobre tudo, a riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (Sá-Silva, 2009, p. 2).

Conforme Lüdke e André (1986) *apud* Guba e Lincoln (1998), os documentos não constituem apenas uma fonte de informação contextualizada, mas emergem em um determinado contexto histórico e social, fornecendo informações valiosas sobre esse mesmo ambiente. Além disso, podem complementar as informações obtidas por meio de outras técnicas de coleta de dados. Portanto, uma fonte tão rica em informações sobre a natureza do contexto investigado jamais deve ser negligenciada.

Assim, a pesquisa documental foi adotada com o objetivo de analisar a presença ou ausência dos temas sobre interculturalidade, racismo e diversidade étnico-racial na estrutura curricular – vigente desde 2022 para os programas do PPGED-UFS e vigente em 2024/2025 para os programas da UMa – e, caso presentes, analisar a abordagem dessa temática na formação ofertada. Essa escolha fundamenta-se na necessidade de responder ao seguinte questionamento: o que a estrutura curricular dos cursos diz sobre a interculturalidade, racismo e diversidade étnico-racial?

Quadro 1 – Documentos para a pesquisa documental

Documento	Ano de Publicação	Instituição
Estrutura Curricular Curso de Mestrado (PPGED)	2022	UFS
Estrutura Curricular do Curso de Doutorado (PPGED)	2022	UFS
Estrutura curricular do Mestrado em ciências da educação-inovação pedagógica	2024-2025 (vigente)	UMa
Estrutura curricular do Doutorado em currículo-inovação pedagógica	2024-2025 (vigente)	UMa

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A seleção dos documentos oficiais institucionais seguiu os critérios metodológicos propostos por Lüdke e André (1986). A delimitação temporal dos documentos analisados priorizou as estruturas curriculares mais recentes de ambos os programas, considerando sua vigência atual. Para o PPGED-UFS, foram selecionadas as Instruções Normativas de 2022, as quais permanecem em vigor durante todo o período da pesquisa. Já para os programas da UMa – Mestrado em Ciências da Educação e Inovação Pedagógica e Doutorado em Currículo e Inovação Pedagógica –, foram selecionados os planos curriculares vigentes em 2024-2025.

Esta diferenciação temporal justifica-se pela escolha de analisar os documentos normativos vigentes de cada instituição, o que assegura que a pesquisa reflita as diretrizes curriculares contemporâneas e possibilite uma análise comparativa consistente das abordagens interculturais e antirracistas na formação de pós-graduação.

O acesso aos documentos institucionais ocorreu mediante consulta ao portal eletrônico oficial do PPGED-UFS. No menu "Documentos", foi selecionada a seção "Outros", onde se identificaram e acessaram dois instrumentos normativos: a Instrução Normativa 01/2022, que regulamenta a Estrutura Curricular do Curso de Mestrado, e a Instrução Normativa 02/2022, referente à Estrutura Curricular do Curso de Doutorado. Ambos os documentos foram obtidos em formato PDF para posterior análise.

A coleta dos planos curriculares do Mestrado em Ciências da Educação Pedagógica foi realizada por meio do portal eletrônico da UMa, seguindo a navegação: seção "Ensino", subseção "Mestrados", seleção do programa específico e acesso ao "Plano Curricular". O mesmo procedimento metodológico foi replicado para o doutorado, modificando apenas a categoria para "Doutoramentos". Ambos os documentos foram acessados em formato digital na plataforma institucional.

O material coletado foi submetido à análise documental, conforme propostos por Cellard (2012). Para o autor, o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas Ciências Sociais, sendo insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois frequentemente representa a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas (Cellard, 2012). Contudo, entendemos que essa preciosidade também é pertinente à análise de documentos recentes, como é o caso dos que serão analisados nesta pesquisa, pois eles nos fornecem dados fundamentais para a investigação pretendida.

Para Marli e André (1996), a análise documental pode se constituir em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

A análise documental seguiu as orientações de Cellard (2012), que fundamenta a análise de conteúdo em cinco dimensões essenciais: contexto; autenticidade e confiabilidade do texto; autor ou autores; natureza do texto; conceitos-chave e lógica interna do texto.

Estabelecemos um diálogo teórico com autores fundamentais cujas contribuições se mostram essenciais para uma compreensão crítica e aprofundada das questões curriculares, incluindo Arroyo (2014), Silva (2016) e Gomes (2002, 2012, 2019), dentre outros. Em conjunto, esses autores fornecem lentes analíticas complementares que permitem uma compreensão multidimensional do currículo, considerando suas dimensões políticas, culturais, sociais e identitárias, elementos indispensáveis para uma análise curricular crítica e contextualizada.

A pesquisa bibliográfica é compreendida como o “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica” (Oliveira, 2007, p. 69). Ela tem por base as seguintes etapas: planejamento, execução e resultados. No planejamento, foram estabelecidos os objetivos, as questões que deveriam ser respondidas, critérios de seleção e estratégias utilizadas para a busca das pesquisas. Afinal, “A pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório (Lima; Miotto, 2007, p. 38).

Nesse sentido, a pesquisa intenciona responder aos seguintes questionamentos: quantas, quais, onde e por quem foram elaboradas as dissertações e teses produzidas nos programas? Como foram desenvolvidas? E o que essas produções apontam sobre a interculturalidade, o racismo e a diversidade étnico-racial nesses programas?

O material selecionado consistiu nas teses e dissertações do PPGED da UFS, do Mestrado em Ciências da Educação e Inovação Pedagógica e do Doutorado em Currículo e Inovação Pedagógica da UMa. As produções da UFS estão disponíveis em seu repositório institucional, enquanto as da UMa estão disponíveis no “DigitUMa”.

O recorte temporal estabelecido compreende o período de 2018 a 2024 para as teses e dissertações do PPGED-UFS, visando obter um quantitativo significativo e atualizado de pesquisas sobre a temática. No entanto, para as pesquisas da UMa, optou-se por não delimitar um marco temporal específico devido ao número reduzido de produções acadêmicas sobre a temática desta pesquisa identificadas nesta instituição.

A delimitação temporal adotada nesta pesquisa resulta de uma análise criteriosa da produção acadêmica disponível em cada programa investigado. Inicialmente, foi estabelecido um período uniforme para todos os programas. Contudo, a análise exploratória preliminar revelou disparidades significativas na densidade de produções acadêmicas entre as instituições, exigindo ajustes metodológicos específicos para cada contexto.

No caso da UMa, a escassa produção acadêmica relacionada à temática no período inicialmente proposto demandou a ampliação do marco temporal, estabelecendo o critério temporal de pesquisas encontradas no repositório. O período definido foi de 2007 a 2017 para o Mestrado em Ciências da Educação e Inovação Pedagógica, e de 2015 a 2020 para o Doutorado em Currículo e Inovação Pedagógica. Esta expansão se mostrou necessária para garantir uma amostra representativa que permitisse análises consistentes sobre o tratamento da interculturalidade, racismo e diversidade étnico-racial nos respectivos programas.

Por sua vez, o PPGED-UFS apresentou produção mais robusta, o que possibilitou a manutenção de um recorte temporal mais restrito (2018-2024), evitando um *corpus* excessivamente extenso que pudesse comprometer a profundidade analítica da investigação.

Dessa forma, os diferentes recortes temporais refletem uma abordagem metodológica adaptativa que privilegia a qualidade e representatividade dos dados sobre a uniformidade temporal, garantindo assim a consistência científica do estudo. Vale ressaltar que essa diferença no quantitativo de produções resulta de múltiplos fatores, tais como o número de estudantes matriculados em cada programa, a tradição de pesquisa na área específica e as características institucionais de cada universidade.

No tocante aos critérios de seleção, para as teses e dissertações produzidas no PPGED (UFS), estabeleci os seguintes critérios: teses e dissertações defendidas no programa PPGED (UFS), no período de 2018 a 2024, em que no título, nas palavras-chave e/ou nos resumos abordem a temática interculturalidade, racismo, diversidade étnico-racial. Assim, excluem-se artigos, livros, resumos, monografias e publicações em eventos, produções não relacionadas ao Mestrado ou Doutorado em Educação do PPGED (UFS), anteriores a 2018 e posteriores a 2024.

Para as teses e dissertações produzidas na UMa, estabeleci os seguintes critérios: teses e dissertações defendidas na UMa, nos programas de mestrado e doutorado, em que no título, nas palavras-chave e/ou nos resumos abordem a temática interculturalidade, racismo e diversidade étnico-racial. Assim, excluem-se artigos, livros, resumos, monografias e publicações em eventos e produções não relacionadas aos programas de Mestrado ou Doutorado em Educação da UMa.

Inicialmente, procedemos à coleta das teses e dissertações de ambos os programas, selecionando aquelas que atendiam aos critérios estabelecidos e excluindo as que não se enquadravam nos parâmetros definidos. Posteriormente, foram elaborados quadros analíticos para sistematizar os dados coletados, a saber: um quadro geral contendo título, autoria, ano e orientador; e quadros específicos organizando objetivos, metodologia e resultados.

Para a análise do levantamento das teses e dissertações, estabeleceu-se um diálogo teórico com os autores Cornell West (1999), Gayatri Spivak (2023), Bell Hooks (1995), Chimamanda Ngozi Adichie (2019), Grada Kilomba (2020), Aparecida Sueli Carneiro (2023), referenciais fundamentais para compreender os silenciamentos e apagamentos presentes na produção acadêmica. Nessa perspectiva, definiram-se como elementos de análise: quantitativo de produções, títulos, palavras-chave, objetivos, metodologias, referenciais teóricos, conceitos estruturantes e resultados obtidos.

3 CAMINHOS E DESCAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E ANTIRRACISTA

O capítulo intitula-se "Caminhos e Descaminhos". É nessa dualidade que habitamos no percurso da educação: de um lado, o caminho eurocêntrico e universalizante, autodenominado “caminho”; do outro, os descaminhos não ditos, silenciados e negados, que abrigam as epistemologias outras e os saberes subalternizados.

Portanto, neste capítulo, registrarei como os conceitos “Racismo”, “Interculturalidade” e “Diversidade étnico-racial” têm sido abordados no Brasil e em Portugal. A análise se dará em diálogo com as principais abordagens teóricas de cada país que fundamentam, respectivamente, a educação intercultural e a educação antirracista.

3.1 INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL

O conceito de “raça” constitui um elemento essencial na história brasileira, uma vez que sua concepção se estabelece desde a dominação de poder do colonialismo e é reforçada pela globalização capitalista. Essa construção histórica e social impacta consideravelmente na edificação da identidade negra no mundo, porque:

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica: o eurocentrismo (Quijano, 2005, p. 117).

Dessa forma, o racismo é a “categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão” (Hall, 2003, p. 69). A construção política e social da ideia de raça organizou e ainda organiza um sistema de poder que justificou e justifica a exploração de pessoas africanas e pessoas indígenas, as quais foram colocadas fora da classificação de humanidade construída e imposta pelas pessoas brancas europeias.

Desse modo, Hall (2003) conclui que, “como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza” (Hall, 2003, p. 69). Por essa razão, Guimarães (1999) designa racismo a partir de três dimensões “uma concepção de raças biológicas (racialismo); uma atitude moral de tratar diferentemente membros de diferentes

raças; uma posição estrutural de desigualdade social entre as raças, oriunda deste tratamento” (Guimarães, 1999, p. 147).

No Brasil, a identidade negra é (re)construída no contexto histórico das resistências do povo negro às explorações sofridas nos vários campos sociais, desde o período colonial. Nesse debate, Gomes (2019) considera que a identidade negra se constrói simbolicamente por meio da relação entre o olhar interno do próprio negro sobre si e seu corpo e o olhar externo do outro. Essa perspectiva dialoga com Munanga (1996) que destaca o caráter dinâmico tanto da identidade quanto do racismo, os quais se renovam e se reestruturam conforme a evolução social, as conjunturas históricas e os interesses dos grupos envolvidos.

Essa identidade, no Brasil, é marcada pela supremacia branca. Conforme argumentado por Fanon (2008), ela é vista de forma negativa devido ao processo de racismo, o que impacta no seu reconhecimento e pertencimento. Desse modo, a:

Ideologia do racismo tem raízes tão profundas na formação social brasileira que temos de levar em conta uma série de formas de comportamento, de hábitos, de maneiras de ser e de agir inerentes não só ao branco (agente) como ao negro (paciente) (Nascimento, 2021, p. 47-48).

Nesse sentido Bell Hooks (2022) reflete que:

Pensar na supremacia branca como a base da raça e do racismo é crucial, porque nos permite enxergar mais do que a cor da pele. Permite que olhemos para todas as incontáveis maneiras como nossas ações podem estar impregnadas pelo pensamento supremacista branco independente de nossa raça (Hooks, 2022, p. 29).

Bento *et al.* (2002), por sua vez, advertem para a referência ao branco pelo negro na lógica narcísica, parafraseada na expressão “Narciso acha feio o que não é espelho”²:

o branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais (Bento *et al.*, 2002, p.1).

² A expressão “Narciso acha feio o que não é espelho” é um verso da canção “Sampa”, do cantor brasileiro Caetano Veloso.

Essa concepção estabelece o homem branco como o modelo padrão eurocêntrico e, por isso, alvo de inveja por parte do homem negro. Assim, a elite branca se apropria de tal concepção a fim de imputar ao negro a culpa e o problema exclusivos da questão racial.

Conforme Hooks (2022) argumenta, o “[...] pensamento supremacista branco continua a ser a cola invisível e visível que mantém pessoas brancas conectadas. Independente de várias outras diferenças” (Hooks, 2022, p. 25). Nesse sentido, Carneiro (2015, p. 109) pontua que “[...] a branquitude não precisa se afirmar, porque a afirmação a partir do lugar do privilégio equivaleria à ruptura com o pacto de silenciamento em relação às hegemonias raciais produzidas pela brancura.

O conceito de “raça” inicialmente adotou a cor da pele como fator de classificação, sendo, posteriormente, acrescido de outros critérios. Todavia, com os avanços das pesquisas comparativas, percebeu-se que a genética dos indivíduos pertencente à mesma raça pode ser distinta da genética de indivíduos de raças diferentes (Munanga, 2004). Isso ocorre porque, no “[...] pensamento dos racistas, a cor preta é tida como uma essência que escurece, tingindo negativamente a mente, o espírito, as qualidades morais intelectuais e estéticas das populações não-brancas, em especial as negras” (Munanga, 2004, p.18).

Nesse sentido, Carneiro (2023) afirma que:

[...] a cor enquanto conceito racialmente definido só pode ser critério explicativo das diferenças sociais existentes entre negros e brancos na medida da existência de uma concepção racial preexistente, da qual a cor é tributária, e na medida em que foi possível, a partir dela, estabelecer as diferenciações de raça (Carneiro, 2023, p. 18).

Nessa perspectiva, Fernandes e Souza (2016, p. 109) ponderam que: “[...]a identidade atribuída ao negro é uma construção social que embora não corresponda à realidade, produz efeitos sobre ela, ou seja, [...] orienta as relações entre negros e brancos na sociedade brasileira”. Exemplifica-se isso no caso do branqueamento, no qual a elite branca brasileira se apropria de tal invenção social para negativar a autoestima do negro e, simultaneamente, anular-se da culpa das desigualdades sociais.

Desse modo, Nascimento (2021, p. 35) conclui: “A todo momento o preconceito racial é demonstrado diante de nós, e sentido. Porém, como se reveste de uma certa tolerância, nem sempre é possível percebermos até onde a intenção de nos humilhar existiu”. Gomes (2005, p. 54) define que “O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social

significativo”. O autor acrescenta que a perpetuação do preconceito racial no Brasil revela a existência de uma estrutura social racista, que atua como mecanismo de operação de desigualdades raciais (Gomes 2005).

Diante disso, pode-se entender que “a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito, aliás, cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem” (Munanga, 2004, p. 4-5). Por isso, Quijano (2005) pontua que a interpretação biológica de raça determinava uma situação de inferioridade.

Para Gomes (2005, p. 49) “raças são na realidade construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais de poder ao longo do processo histórico”. O grande problema da compreensão de raça não está no estabelecimento das diferenças, mas sim na legitimação dessas diferenças como fator preponderante para a hierarquização e estabelecimento de valores e justificativa para a exploração.

Carneiro (2023), sendo assim, reitera que:

Raça e cultura são categorias estruturais que determinam hierarquias que só podem ser plenamente legitimadas se puderem — por meio da repetição sistemática e internalização de certos paradigmas (dos quais as teorias racistas são decorrentes) — instituir e naturalizar em uns uma consciência de superioridade, e em outros uma consciência de inferioridade (Carneiro, 2023, p. 82).

Outro conceito também utilizado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico-racial dos negros é o termo “etnia”. Todavia, Gomes (2005, p. 47) destaca que “substituir o termo raça por etnia não resolve na prática, o racismo que aqui existe e nem altera totalmente a compreensão intelectual do racismo em nosso país”. Soma-se a isso, o fato de que, no Brasil, o conceito de “raça” opera efetivamente nas relações culturais e sociais. Dentro dessa perspectiva Guimarães (1999) pontua que a construção nacional brasileira, no início do século XX, foi afetada pelo descrédito do conceito de raça.

No que diz respeito aos povos indígenas, a relação do Estado Brasileiro com essas populações é caracterizada, desde o período colonial, por genocídio, extermínio e violências físicas e simbólicas. O colonialismo, alicerçado no racismo, exterminou dezenas de povos originários brasileiros e levou ao desaparecimento de diversas línguas. Muitos povos ficaram sem seus territórios ou foram segregados em territórios de exclusão, como aldeamentos (Baniwa, 2019).

De acordo com Daniel Munduruku (2012), o Movimento Indígena nasce a partir de 1970, em um contexto no qual a proposta governamental para a população indígena era a integração à sociedade brasileira, visando a negação de sua identidade étnica (ser apenas brasileiro), o que caracterizava uma tentativa de integração nacional e exploração das terras indígenas.

Esse contexto também foi marcado pela presença da Fundação Nacional dos Índios (FUNAI), que, na realidade, representou uma estratégia de dominação e marginalização da população indígena. Nesse cenário, surge o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), com a Igreja Católica adotando uma postura de defesa aos povos indígenas. O CIMI promoveu assembleias com lideranças indígenas para debater e problematizar suas demandas específicas, contribuindo para uma mudança significativa na percepção e linguagem sobre essas comunidades (Daniel Munduruku, 2012).

No que se refere à educação formal indígena, de acordo com Cunha (2018), ela se estabelece com a chegada dos Jesuítas em 1549, período marcado pela imposição do modelo europeu de ensino, com o objetivo de catequização e desvalorização dos saberes tradicionais. Posteriormente, entre 1750 a 1770, a educação formal indígena ganhou nova reconfiguração com a expulsão dos jesuítas e a implementação dos direitos do “índio”; contudo, mantinha-se ainda a proibição da linguagem indígena e a imposição da linguagem portuguesa (Amoroso, 2001).

Já o período imperial, conforme destaca Bittencourt (2004), foi caracterizado pela política de assimilação dos indígenas, mediante a criação de internatos com uma educação voltada para o trabalho manual. O período da Primeira República demarcou a criação do Serviço de Proteção aos Indígenas (SPI), mas o modelo educacional de integração continuou, com foco no trabalho agrícola (Grupioni, 2008). O modelo de integração se manteve na era Vargas, com o surgimento das escolas bilíngues.

Na conjuntura atual, Baniwa (2019) e Munduruku (2012) destacam avanços nas políticas educacionais, mas demarcam os desafios de implementação das políticas públicas e a necessidade de fortalecimento das línguas indígenas e da educação enquanto papel de preservação cultural.

Portanto, a escola operou junto aos povos indígenas, desde o início da colonização, como forma de destruição das culturas e das formas próprias de organização desses povos, continuando a impor um modelo globalizante de educação escolar. Nesse contexto, Marin (2009) reflete que:

Há uma longa história de valorização e desvalorização dos conhecimentos, que marcou a relação entre as culturas dominantes e as dominadas. Esses conhecimentos são reproduzidos pelos sistemas educativos por meio do mecanismo da imposição de uma política educacional oficial, desde a época da dominação colonial e pós-colonial (Marin, 2009, p. 9).

Essa imposição se constrói por meio dos currículos, os quais funcionam como mecanismos de vigilância e controle educacional. Na construção dos estados nacionais, essa estrutura impôs uma cultura homogeneizante, fundamentada na cultura ocidental e inviabilizou outras culturas, como as culturas negras e as culturas indígenas (Pereira, 2023). Desse modo, a educação formal e seus currículos escolares sofrem influência do processo histórico colonial que determinou a finalidade, métodos e conteúdo do processo educativo (Silva, 2016).

Desse pressuposto, Gomes (2002) argumenta que:

[...] a educação pode ser entendida como um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nos movimentos sociais, na escola, dentre outros (Gomes, 2002, p. 38).

Nesse cenário, o Movimento Negro e os povos indígenas questionam os currículos escolares e universitários, classificando-os como racistas, eurocêntricos, brancocêntricos e monoculturais. Assim, levantam questionamentos importantes sobre a ausência das histórias e culturas negra e indígena na educação formal e sobre o racismo expresso nesses currículos e práticas pedagógicas.

No que diz respeito ao questionamento do Movimento Negro, o debate proposto por Gomes (2002) nos ajuda a problematizar a questão, visto que a autora reflete que no ambiente escolar as diferenças são vistas frequentemente como deficiência. Dessa forma,

A escola é vista, aqui, como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade (Gomes, 2002, p. 39).

Assim, o silenciamento da cultura negra no currículo escolar e a destruição da identidade negra se configuram como um privilégio da elite branca, e a escola atua como um mecanismo de perpetuação desse privilégio branco.

Nessa perspectiva, o Movimento Negro intervém no âmbito escolar por entender que a educação é um direito de todos e parte fundamental de um país democrático, além de ser um vetor de ascensão social. Por isso, o movimento aposta na produção de conhecimento de valorização cultural e saberes étnico-raciais e advoga a favor de uma educação antirracista.

Como resultado da luta do Movimento Negro do Brasil, destaco algumas leis e diretrizes que desempenham um papel fundamental na promoção da educação antirracista e no combate às desigualdades raciais (Quadro 2).

Quadro 2 – Leis e Diretrizes educacionais brasileiras de promoção da educação antirracista e do combate às desigualdades raciais

Lei n. 10.639/2003
Resolução CNE/CP n. 01 de 17 de março de 2004 – Diretrizes Para Educação das Relações Étnico-raciais
Diretrizes para Educação escolar quilombola
Diretrizes para Educação escolar Indígena
Diretrizes para Educação escolar do campo

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A Lei 10.639 é responsável pela implementação de políticas curriculares voltadas para o ensino obrigatório da cultura e da história afro-brasileira e africana (Brasil, 2023). A inserção da obrigatoriedade dessa temática no currículo escolar objetiva romper com a construção de uma cultura homogênea e contribuir para a valorização e autoestima dos alunos.

Após a implementação da lei, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) estabelecem as obrigações e a orientação para o seu cumprimento. Elas trazem para os espaços educacionais o debate sobre as questões raciais no Brasil e o combate ao racismo. Consequentemente, abrem o diálogo e a construção das diretrizes específicas que, após diversas fases, debates e provocações, determinam um currículo voltado para a valorização e o reconhecimento dos saberes culturais e históricos da comunidade quilombola e indígena, assim como do campo em que a escola está inserida (Brasil, 2004).

As Diretrizes para Educação Escolar Quilombola (DEEQ) reconhecem a necessidade de uma educação contextualizada e afirmativa para comunidades remanescentes de quilombos, baseando-se em suas tradições culturais, valores e saberes (Brasil, 2024). Já as Diretrizes para a Educação Escolar Indígena, no Brasil, são orientações para garantir uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue para os povos indígenas. Elas são

fundamentadas em princípios legais, culturais e pedagógicos que respeitam a identidade, os saberes tradicionais e os direitos desses povos (Brasil, 1999).

As Diretrizes para a Educação do Campo são orientações específicas que buscam garantir uma educação inclusiva, contextualizada e de qualidade para populações rurais, ribeirinhas, quilombolas e indígenas (Brasil, 2001). Para além das leis e Diretrizes é preciso, também, investir em materiais didáticos adequados que contemplem, em seus conteúdos, a cultura negra e indígena, seus processos históricos de luta e resistência e seu papel na história nacional e mundial.

Os povos indígenas brasileiros, por sua vez, também construíram resistências históricas em defesa da transformação da educação escolar imposta (educação para os indígenas) em uma educação dos povos indígenas. Esse embate se configurou no cenário dos debates sobre a interculturalidade travados pelos indígenas da América Latina, sobretudo no Equador e na Bolívia (Walsh, 2019).

Conforme destaca Walsh (2019), a configuração da interculturalidade na América Latina, especialmente no Equador, assume um significado geopolítico relacionado ao lugar e ao espaço. Essa configuração emerge, sobretudo, da resistência histórica dos povos indígenas e das comunidades negras, cujas lutas têm sido fundamentais para a afirmação de identidades culturais e para a redefinição das dinâmicas de poder; por isso, a conceitualização da interculturalidade estabelece um diálogo direto com os movimentos indígenas.

A autora destaca que, no contexto específico da Bolívia, a interculturalidade é focada a partir da perspectiva da educação bilíngue, que valoriza o ensino nas línguas nativas. Essa abordagem permite que os povos indígenas preservem suas identidades culturais enquanto têm acesso a uma educação de qualidade em contextos pluriculturais, visto que “[...] a interculturalidade não é um conceito isolado das complexas imbricações da diferença e das histórias locais (Walsh, 2019, p. 19).

Desse modo, a interculturalidade busca romper com as concepções limitadas de cultura, propondo a transformação e intervenção em uma estrutura social hegemônica. Fleuri (2001) explica que a multiculturalidade é a mera coexistência de diferentes culturas, enquanto que interculturalidade se sobrepõe a essa coexistência, propondo a interação ativa e o diálogo entre culturas. Assim, “Interculturalidade, portanto, é mais do que a coexistência de culturas; implica diálogo cultural, o que pressupõe miscigenação de diversas culturas” (Munsberg; Ferreira, 2018 p. 147).

Vale refletir sobre o processo histórico de construção de uma sociedade monocultural, marcado pela imposição de um modelo cultural hegemônico que ganha força com a

globalização, fator preponderante para manutenção das forças dominantes. Como afirma Santos (2012, p. 111), “A globalização não se entende sem se conhecerem as forças de poder que a movem. Existe, assim, uma globalização hegemônica, que é movida pelo capitalismo global e pelas indústrias culturais de que ele se apropriou”.

Como consequência desse processo globalizante, observa-se a construção de uma identidade cultural hegemônica em sobreposição às identidades nacionais, uma vez que “Globalizar pode significar homogeneizar, diluindo identidades e apagando as marcas das culturas ditas inferiores, das raças, etnias, gêneros, linguagens, religiões, grupos, etc” (Fleuri, 2001, p. 2).

Esse resultado ocorre porque a centralidade cultural da globalização está na cultura internacional, inviabilizando as culturas locais. Assim, em um contexto globalizante, cultura é entendida em um significado global; todavia, no contexto intercultural, é compreendida pelo reconhecimento, interação e convivência respeitosa entre as diferentes culturas, promovendo um diálogo que transcende a simples coexistência.

Como afirma Repetto (2019, p. 75),

As culturas, a estrito rigor, envolvem dimensões materiais e simbólicas, mas não são sujeitos, não tem pernas para caminhar e encontrar outras culturas. Não são as culturas as que se encontram na rua, mas são pessoas as que se relacionam, não culturas em abstrato. Assim nós temos cultura devido às relações históricas que vivemos. Não é a cultura a que determina o tipo de relações que mantemos com outras pessoas. São as relações que nos ajudam a explicar a cultura que vivemos.

Entretanto, a economia capitalista determina o valor simbólico cultural pelo valor material. Dessa forma, a visão monoculturalista de sociedade resulta em mecanismos de desigualdade. É nesse sentido que o século XX foi marcado pela crítica aos modelos culturais homogeneizantes, na busca do reconhecimento e valorização da diversidade cultural. Portanto, a cultura deixa de ser vista como um simples conceito e passa a ser compreendida como um modelo de humanidade, até porque os conceitos são, também, disputas de conflitos e poder, estando sempre em construção (Repetto, 2019).

Nesse contexto, o termo multiculturalismo ganha relevância no debate cultural ao reconhecer a cultura própria de cada indivíduo e a construção histórica de sua identidade (Fleuri, 2001). Contudo, o surgimento desse conceito não se consolidou, visto que a “[...] perspectiva liberal do multiculturalismo, promovia o reconhecimento da diversidade, mas não tratava da participação e articulação mais profunda entre os sujeitos históricos. Então, ao

mesmo tempo em que reconhece o diferente o rotulava e o discriminava” (Repetto, 2019, p. 74).

Para Walsh (2005), a multiculturalidade constitui um conceito descritivo que se refere às múltiplas culturas existentes em determinado espaço. No contexto europeu e ocidental, onde negros e indígenas coexistem com imigrantes brancos, o multiculturalismo é compreendido como relativismo cultural. Essa perspectiva se apresenta como suficiente para uma sociedade nacional e monocultural, por meio do discurso da tolerância, ocultando, contudo, as desigualdades sociais existentes.

A autora reafirma que a multiculturalidade está relacionada à necessidade de preservar a unidade na diversidade: “O termo, por si só, instala e torna visível uma geopolítica do conhecimento que tende a fazer desaparecer e a obscurecer as histórias locais, além de autorizar um sentido "universal" das sociedades multiculturais e do mundo multicultural” (Walsh, 2019, p. 21).

Para Fleuri (2003), o termo e a abordagem multicultural não evitam o problema do racismo, pois, na medida em que propõem a compreensão e aceitação da diferença, deixam intactos todos aspectos discriminatórios e de hierarquização da sociedade sobre os grupos étnicos. No contexto brasileiro, Fleuri (2001) descreve que

[...] a dimensão intercultural se reveste de significados específicos. Colonialismos e migrações, dominações e convivências têm induzido profundos processos de aculturação: fusões sincréticas e violentas, perdas de identidade cultural encontram-se na própria formação da sociedade brasileira (Fleuri, 2001, p. 4).

A razão disso ocorre por que o colonialismo possui um papel incisivo na questão cultural brasileira, derivado de uma construção histórica com configuração própria, demarcada pela negação dos saberes outros por meio do racismo estrutural. Teóricos como Aimé Césaire (1978) discutem como essas estruturas coloniais permanecem vivas nas esferas sociais, culturais e políticas, perpetuando uma posição que subalterniza o outro.

Assim, a proposta intercultural no Brasil ocorre simultaneamente a uma proposta decolonial, pois “A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (Oliveira; Candau, 2010, p. 24).

Por isso, para Walsh (2012), a interculturalidade e a decolonialidade são projetos que caminham juntos. A construção da interculturalidade crítica requer transgredir, interromper e

desmontar a matriz colonial, criando outras condições de poder, saber, ser, estar e viver, distante do capitalismo. Portanto, para a autora, a decolonialidade não terá maior impacto sem um projeto que reforce a interculturalidade.

Walsh (2005) destaca ainda a impossibilidade de separar interculturalidade e identidade, uma vez que esta requer o reconhecimento de quem somos, das identidades formadas e das diferenças existentes. Nesse sentido, opõe-se à concepção limitada que o multiculturalismo traz. Isso porque a interculturalidade é entendida por trocas culturais e relações de saberes com culturas outras, conforme define Fernandes (2016, p. 19):

Interculturalidade é o contato entre culturas, com possíveis trocas que se estabelecem em termos equitativos e em condições de igualdade, como processo de permanente relação, comunicação e aprendizagem entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores e tradições, sem necessariamente haver a fusão, ou hibridização, entre as práticas e os saberes postos em contato.

Em seu processo de construção conceitual, a interculturalidade ultrapassa a concepção materialista e a compreensão de cultura enquanto mero aspecto cultural, para, então, fixar-se em uma concepção de cultura determinada pelas relações sociais (Repetto, 2019). Na América Latina, seu destaque inicial foi significativo, especialmente pela reafirmação da cultura indígena. Ademais, em “[...] uma segunda aproximação ao tema, é importante ressaltar que os debates sobre interculturalidade surgiram para fazer referência às políticas públicas educacionais voltadas para os povos indígenas” (Repetto, 2019 p. 71).

Para tanto,

A interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política (Walsh, 2019, p. 9).

É importante reforçar que o conceito de interculturalidade se manifesta de forma diversas em cada contexto, dependendo de fatores como história local, dinâmica social, política e econômica. Como ressalta Repetto (2019, p. 71):

Assim como as diferenças que se dão entre a “interculturalidade” na perspectiva da América Latina e dos países latinos da Europa, tais como: Portugal, Espanha, França e Itália. Países nos quais o dilema da interculturalidade é utilizado para pensar os desafios da “integração” da

população imigrante que chega de outros países, especialmente de África e das Américas. Por sua vez, na América Latina o debate de interculturalidade, associa-se aos povos indígenas, os quais não são populações estrangeiras, mas uma população originária que habitava o continente antes do processo de colonização e da posterior formação dos atuais Estados Nacionais.

É nessa linha de entendimento que Fleuri (2001) pondera que:

A educação intercultural requer profundas transformações no modo de educar. A prática educativa é estimulada a se tornar sempre mais interdisciplinar e multimedial. De modo particular, dever-se-á utilizar as técnicas e as metodologias ativas, do jogo à dramatização. Mas principalmente os livros didáticos deverão sofrer profundas mudanças (Fleuri, 2001, p. 8).

Ademais, a formação dos professores também ganha papel importantíssimo, pois “é impossível pensar em Educação Intercultural sem refletir sobre a formação continuada de educadores, agentes diretos do processo educativo” (Marques, 2014. p. 133). Isso porque “Um currículo intercultural requer conteúdos, procedimentos, atitudes e relações que privilegiem o protagonismo do estudante no contexto e/ou espaço escolar. Pensar a educação nessa perspectiva não é idealismo; é possível” (Munsberg; Ferreira, 2018 p. 149).

Por essa razão, “O conceito de interculturalidade é central na (re)construção do pensamento-outro. A interculturalidade é concebida, nessa perspectiva, como processo e como projeto político” (Oliveira; Candau, 2010, p. 25), posto que:

A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (Gomes, 2002, p. 39).

Em suma, Gomes (2002) questiona o papel da escola na construção da identidade negra, destacando seu poder de influência tanto positiva quanto negativa.

3.2 RACISMO E INTERCULTURALIDADE EM PORTUGAL

A construção histórica da compreensão racial em Portugal sofre influência das teorias de Gilberto Freyre sobre "convivialidade colonial" ou "lusotropicalismo", que interpretam o colonialismo português como benevolente. Antônio O. Salazar, ex-ditador de Portugal,

promoveu a ideia de um país multicontinental e multirracial harmonioso, considerando a descolonização desnecessária (Araújo, 2018).

Essa concepção apresenta a colonização como encontros entre povos, negando, na verdade, que se tratou de uma invasão, sendo utilizada como justificativa para a negação do racismo e da discriminação no território português (Vala, 2021). Por isso, Martins e Moura (2018) afirmam que a

[...] noção de que a vocação tropicalista portuguesa estaria na base de um colonialismo de outra espécie, feito de mestiçagem e trocas não violentas, fez do lusotropicalismo uma narrativa útil para legitimar internacionalmente a permanência de Portugal nas ‘províncias ultramarinas’ (Martins; Moura, 2018, p. 11).

Essa interpretação fica visível no prefácio da legislação criada pelo Secretariado de Coordenação dos Programas de Educação Multicultural, ao dizer que:

A cultura portuguesa, marcada por um universalismo procurado e consciente e pelos múltiplos encontros civilizacionais que, ao longo dos séculos, têm permitido o acolhimento do diverso, a compreensão do outro diferente, o universal abraço do particular, é uma cultura aberta e mestiçagem, enriquecida pela deambulação de um povo empenhado na procura além-fronteiras da sua dimensão integral. Portugal orgulha-se, hoje, de ser o produto errático de uma alquimia misteriosa de fusão humana que encontrou no mar, mistério a descobrir e a aproximar, o seu solvente ideal e o seu caminho de aventura. (Preâmbulo ao Despacho Normativo n.º 63/91, ME, 1991 *apud* Araújo, 2018, p. 15).

A grande realidade é que “Portugal teve um importante papel no infame tráfico transatlântico de escravizados, estimando-se que os navios portugueses tenham sido responsáveis pelo transporte de 5,8 milhões de pessoas – 47% do total de 12,5 milhões (Martins e Moura, 2018, p. 10).

Nesse contexto, Vala (2021) pontua que as reflexões sobre racismo e discriminação são incômodas no contexto europeu e, especificamente, em Portugal. Isso ocorre porque o país mantém a identidade e o orgulho nacional e consideram sua colonização mais exemplar e benevolente em relação à dos demais países.

Em concordância, Kilomba (2020 p. 71) explica que “o racismo é visto apenas como uma ‘coisa’ externa, uma ‘coisa’ do passado, algo localizado nas margens e não no centro da política europeia”. Essa perspectiva é reforçada por Martins e Moura (2018), ao afirmarem que as ideias de Gilberto Freyre “[...] têm produzido formas de desmemória relativamente à história

colonial e fomentado tabus de várias ordens relativamente à permanência do racismo na sociedade portuguesa” (Martins; Moura, 2018, p. 7).

Paradoxalmente, foi somente a partir de 1990 que a questão cultural passou a integrar o debate político e acadêmico português, inserindo-se em um contexto de transformação, no qual o país transitou de uma condição de emigração para se tornar um destino de imigração e acolhimento (Araújo, 2018). O crescente fluxo migratório alterou significativamente a configuração social portuguesa, desafiando a percepção de uma nação anteriormente considerada homogênea e forçando o confronto com questões raciais anteriormente negligenciadas.

Faustino (2012) destaca que os fluxos migratórios cresceram após a Segunda Guerra Mundial devido à necessidade de mão de obra. Os imigrantes se instalaram nos países de acolhida, constituindo-se como força de trabalho barata, o que impeliu os governos a formularem estratégias políticas de controle populacional. Além disso, Freitas (2008) destaca o papel da globalização no diálogo intercultural, visto que esse processo ampliou os espaços de contato com a diferença e intensificou as interações entre culturas diversas.

Além disso, como pontuam Martins e Moura (2018), Portugal foi o primeiro país da Europa a realizar o comércio de escravizados africanos, dominando muitas regiões no litoral da África onde fundaram feitorias nos séculos XV e XVI. O tráfico de pessoas negras resultou em uma significativa presença da população africana no país, alterando a composição étnico-racial.

Nesse contexto de reconfiguração política, Portugal instituiu órgãos institucionais como:

Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (SCOPREM) em 1991, a figura do Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas em 1996, o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME) em 2002 – renomeado Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural em 2007, e Alto Comissariado para as Migrações em 2014 (Araújo, 2018, p. 11).

Faustino (2012, p. 94) afirma que:

Na Europa, o conceito mais comum que orienta a política “humanitária” da diversidade cultural para a paz e a tolerância é a interculturalidade que tem sua adoção no final dos anos de 1970 como uma política de ação governamental para o tratamento com os imigrantes tendo grande inserção no discurso mediático e nas políticas educacionais.

A consolidação de políticas interculturais em Portugal reflete um processo gradual de transformação legislativa e institucional que acompanhou as mudanças demográficas e sociais do país. Desde o início dos anos 2000, verificou-se uma crescente preocupação em estabelecer marcos normativos que promovessem a integração e o diálogo intercultural, particularmente no contexto educacional. Esse movimento legislativo emergiu como resposta às novas realidades multiculturais portuguesas, decorrentes dos fluxos migratórios e da necessidade de superar as resistências históricas ao reconhecimento da diversidade étnico-racial (Fonseca, 2011).

O quadro a seguir sistematiza, de acordo com Pimentel e Ribeiro (2024), os principais instrumentos normativos que estruturaram a educação intercultural em Portugal.

Quadro 3 – Normatização da Educação Intercultural em Portugal de acordo com Pimentel e Ribeiro (2024)

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro
Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural,
Selo Escola Intercultural
Decreto-Lei n.º 54/2018,

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A lei 6/2001, de 18 de janeiro, é apresentada como a primeira medida governamental a influenciar a matriz curricular portuguesa, constituindo um marco importante no reconhecimento do ensino da língua portuguesa como não materna. Essa lei estabeleceu o português como segunda língua para os alunos cuja língua materna não seja o português (Pimentel; Ribeiro, 2024). Em seguida, as autoras destacam o Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I.P. (ACIDI, I.P.), apresentado como o primeiro plano de integração dos imigrantes.

Posteriormente, o Selo Escola Intercultural foi criado em 2012 como plano de integração dos imigrantes, com o objetivo de oportunizar a aprendizagem para todos, por meio de abordagens baseadas na diversidade. Ele busca transformar as escolas em espaços interculturais, valorizando a diversidade cultural como recurso pedagógico e como parte integrante da identidade escolar. A ideia é oferecer uma educação de qualidade, independentemente da origem, promovendo a convivência harmoniosa e a troca entre culturas (Pimentel; Ribeiro, 2024).

As escolas recebem o Selo Escola Intercultural por meio de um processo de adesão, avaliação e reconhecimento promovido, geralmente, por órgãos educacionais, como secretarias de educação ou instituições parceiras envolvidas no programa. As interessadas devem

apresentar um plano de ação e um compromisso formal, que consiste em uma declaração assinada pela gestão escolar, indicando o comprometimento com os princípios do selo. A avaliação pode ocorrer mediante visita técnica de um dos representantes do programa, apresentação de registros e depoimentos, além da percepção da comunidade escolar e familiar (Pimentel; Ribeiro, 2024).

Todavia, Faustino (2006, p. 95) pontua:

Ser intercultural, reconhecer a diversidade e valorizar a cultura de origem significa, nesta política, permitir o uso da língua materna em espaços públicos, promover a abertura de restaurantes com comidas típicas, realizar festas nas datas comemorativas de diferentes países, incluir símbolos nas fachadas do comércio em bairros de imigrantes (p. 95).

Portanto, na Europa, “[...] a educação intercultural assumiu a finalidade de promover a integração entre culturas, a superação de velhos e novos racismos, o acolhimento dos estrangeiros e, particularmente, dos filhos dos imigrantes na escola” (Fleuri, 2003, p. 6). Todavia, Araújo (2018) nos alerta que a integração dos imigrantes em Portugal apresenta diferenças significativas conforme a origem étnica e o estereótipo da cor, sendo mais difícil para imigrantes negros e provenientes de países africanos, enquanto imigrantes brancos são melhor recebidos.

Para Araújo (2018), a adesão “Portugal Intercultural”, bem como as políticas públicas interculturais interpretadas como um problema de integração do imigrante, negam os processos de racismo. Walsh (2012) afirma ser necessário distinguir a interculturalidade no contexto europeu daquela vivenciada na América do Sul, posto que a colonialidade, a modernidade e a emergência de um mercado mundial tiveram outras práticas e sentidos. Logo a:

[...] continuada invisibilização da significativa população afrodescendente em Portugal e das lutas antidiscriminação por elas travadas, deve-se, em parte, a sucessivas políticas de apagamento da diferença étnico-racial a coberto de uma pauta de igualdade de todos perante a lei (Martins; Moura, 2018, p. 10-11).

Nessa perspectiva, Walsh (2012) argumenta que, embora a interculturalidade possa ser um termo da moda por trazer a consciência e o reconhecimento da diversidade cultural, ela se torna um novo multiculturalismo, se lhe for retirado qualquer sentido, crítico, político, transformador e investigador.

Nessa mesma linha de pensamento, Macedo e Bartolome (2000) afirmam que o reconhecimento da diversidade cultural não é suficiente para o enfrentamento dos conflitos de uma sociedade racista. Diante disso, Kilomba (2020, p. 112) pontua:

“inferioridade racial”. Em vez disso, falam de “diferença cultural” ou de “religiões” e suas incompatibilidades com a cultura nacional. O racismo, portanto, mudou seu vocabulário. Nos movemos do conceito de “biologia” para o conceito de “cultura”, e da ideia de “hierarquia” para a ideia de “diferença”.

Dessa forma, Vala (2021) salienta que a “celebração da diversidade cultural só é possível fora da ideia de que as culturas são um todo homogêneo” (Vala, 2021, p. 100). Isso ocorre porque a não aceitação da cultura do outro implica a inferiorização, o que se configura como racismo. Nesse sentido, uma proposta de educação intercultural não pode estar desassociada de uma educação antirracista, pois “a hierarquização racial caminha lado a lado com a hierarquização de culturas, e que esta última é um fundamento percebido como legítimo para comportamentos discriminatórios” (Vala, 2021 p. 103).

Desse modo, Faustino (2012) explica que:

Uma das estratégias da política do multiculturalismo e da interculturalidade é a de tentar articular desigualdade com diferença e estabelecer uma fabulosa plataforma de ações educativas que prometem promover a inclusão e resolver o problema da integração das minorias (Faustino, 2012, p. 97-98).

Nessa perspectiva, Silva (2024) evidencia que:

O recorrente uso de conceitos como multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica por parte de determinadas políticas públicas tem sido acompanhado de um deslocamento do campo teórico e de uma perspectiva que, em nome da manutenção do privilégio hegemônico branco e europeu, superficializa os discursos da igualdade e da diferença e reafirma um lugar à margem para os grupos sociais não brancos (Silva, 2024, p. 5).

Para Walsh (2012), a interculturalidade somente terá significado, impacto e valor quando colocada for abordada de maneira crítica, como ação, projeto e processo que intervém nas estruturas e ordenamentos da sociedade que racializa, desumaniza e inferioriza. Portanto,

Pretende-se que a escola seja capaz de se reconstruir, abrindo-se e disponibilizando-se para fomentar as relações entre populações diversas,

promovendo espaços de convivência intercultural e de valorização da diversidade numa perspectiva dinâmica de cultura e de construção de identidades (Horta, 2013, p. 43).

As escolas, sejam elas em Portugal ou no Brasil, acabam por reproduzir a cultura dominante, configurando-se não como um ambiente de integração, mas de imposição, tornando-se, assim, um fator contributivo para o esmagamento simbólico das culturas minoritárias. Em Portugal, as escolas se tornam um espaço privilegiado para a circulação e reprodução dos ensinamentos de um país com vocação civilizatória, legitimada na crença da superioridade moral dos portugueses, mantendo o silenciamento sobre a escravidão (Vala, 2023).

Para tanto, é importante entender que:

A escola, enquanto espaço de encontro das diferenças, de convivência de diferentes culturas e de aprendizagem, constitui um desafio à educação e ao desenvolvimento integral de todas as crianças e jovens, imigrantes ou autóctones, constituindo igualmente um factor de integração, de coesão e de enriquecimento pessoal e social (Ramos, 2007, p. 233).

A interculturalidade, interpretada como “integração” dos sujeitos imigrante, passa a ganhar espaço significativo nos espaços educativos, à medida que “[...] são hoje espaços de significativos intercâmbios culturais e, como tal, diretamente envolvidas no acolhimento e integração de indivíduos de origens socioculturais diversas” (Horta, 2013, p. 41). Dessa forma,

A aposta na formação dos professores, na pedagogia intercultural, no favorecimento das opções vocacionais da população imigrante e de suas realidades linguísticas e socioculturais, bem como no conhecimento das situações vivenciadas no país de origem, são fatores a considerar para a inserção escolar e profissional de grupos minoritários (Ramos, 2007, p. 234).

Portanto, faz-se necessário desenvolver abordagens educacionais que questionem as práticas assimilacionistas tradicionais e suas limitações. Essas abordagens devem promover processos de integração que reconheçam as contribuições específicas dos diferentes grupos culturais, ao mesmo tempo que identificam e confrontam as estruturas institucionais que perpetuam exclusões.

Trata-se de criar espaços educativos onde as experiências dos grupos imigrantes e minoritários sejam valorizadas como fontes legítimas de conhecimento, examinando-se criticamente como determinadas normas sociais e práticas institucionais podem reproduzir

desigualdades. Essa perspectiva exige o reconhecimento de que os processos educacionais não são neutros, mas podem tanto reforçar quanto transformar as relações de poder existentes.

As trajetórias divergentes de Brasil e Portugal no enfrentamento das questões raciais revelam diferentes estratégias de resposta a estruturas discriminatórias similares. O Brasil consolidou, especialmente a partir dos anos 2000, um conjunto de instituições e políticas públicas voltadas especificamente para o combate ao racismo, incluindo a criação de ministérios específicos, implementação de políticas de cotas e desenvolvimento de legislação antirracista. Contudo, a efetividade dessas iniciativas permanece limitada por resistências institucionais, desigualdades estruturais persistentes e desafios na implementação prática das políticas formuladas.

Portugal, por sua vez, manteve por décadas uma postura de negação ou minimização das questões raciais, privilegiando sistematicamente o discurso da integração cultural e da interculturalidade como forma de abordar as diversidades étnico-raciais. Esta estratégia discursiva permitiu evitar o confronto direto com as hierarquias raciais existentes, postergando o reconhecimento oficial do racismo como problema estrutural.

Não obstante a essas diferenças nas estratégias políticas e temporalidades de resposta, ambos os países permanecem enraizados em estruturas de desigualdade racial profundamente arraigadas, que transcendem as especificidades das abordagens adotadas. Estas estruturas, originárias do sistema colonial e escravista compartilhado, continuam a operar por meio de mecanismos similares de exclusão social, segregação espacial, discriminação no mercado de trabalho e marginalização política.

A persistência dessas desigualdades em ambos os contextos sugere que, independentemente das diferenças retóricas e institucionais, os dois países enfrentam desafios estruturais análogos no que se refere à superação do racismo como organizador das relações sociais.

3.3 LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS

Nesta subseção, apresento a revisão de literatura de teses e dissertações que abordam a temática interculturalidade, racismo e diversidade étnico-racial, no Brasil e em Portugal. O objetivo é compreender o quantitativo das produções brasileiras e portuguesas relacionadas a essas temáticas, além de construir o aporte teórico da pesquisa. Portanto, este levantamento visa identificar quais referenciais teóricos estão sendo utilizados nos trabalhos que abordam essa temática no Brasil e em Portugal.

Para realização das pesquisas no Brasil, escolhi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) como fonte de coleta de dados, por se tratar de um repositório brasileiro que integra, em um único portal, as teses e dissertações produzidas no país. Os critérios de seleção foram:

- a) Tipo de documento: teses e dissertações;
- b) Período de publicação: anos de 2020 a 2023;
- c) Temática: trabalhos que abordassem a interculturalidade, racismo e/ou diversidade étnico-racial no contexto educacional.

Para a busca, foram utilizados os seguintes termos: “intercultural”, “educação intercultural” “interculturalidade”, “interculturalidade na educação”, “racismo”, “racismo na educação” “étnico-racial”, “afrodescendente”, “educação racial” e “educação antirracista”. O procedimento de busca ocorreu da seguinte forma: adicionei os termos um por vez no campo “pesquisar por teses e dissertações”. Em todas as buscas, selecionei a opção “todos os campos”. Em seguida, cliquei em buscar e, após mostrar o quantitativo, selecionei o filtro temporal de 2020 até 2023, obtendo os resultados apresentados no quadro 4.

Inicialmente, realizei um levantamento quantitativo das produções encontradas de acordo com os termos utilizados, o qual é apresentado no quadro 4. Em seguida, no quadro 5, selecionei 10 trabalhos mais próximos da temática da pesquisa, apresentando título, autor, ano de publicação e instituição. Na seleção desses 10, busquei incluir trabalhos realizados em universidades diferentes. Posteriormente, realizei um levantamento dos teóricos mais usados nesses trabalhos, apresentando-o no quadro 6.

As buscas foram realizadas em janeiro de 2025, totalizando 8.802 trabalhos (5994 dissertações e 2808 teses). Desses, 2.474 dissertações e 1.032 teses estavam relacionadas à educação. É importante destacar que, devido ao grande volume de trabalhos, não foi possível determinar a quantidade de repetições decorrentes do uso dos termos de busca.

Quadro 4 – Quantitativo de Teses e Dissertações coletadas na base de dados BDTD (2020-2023) que contemplam a temática de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial

Palavras-chaves	Dissertação	Tese
Intercultural	659	368
Educação intercultural	408	232
Interculturalidade	659	358
Interculturalidade na educação	408	232
Racismo	1656	678

Racismo na educação	714	278
Afrodescendente	143	81
Educação antirracista	387	117
Étnico- racial	805	291
Educação étnico-racial	563	173
Total	6402	2808

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

A análise dos dados revela que, no período de 2020 a 2023, a base de dados BDTD registrou um quantitativo de 4.268 dissertações e 1.618 teses relacionadas às temáticas de racismo, educação antirracista e questões étnico-raciais. No que diz respeito aos estudos sobre interculturalidade, foram encontrados 2.134 dissertações e 1.190 teses.

Para Walsh e Candau (2018, p. 6),

Há uma crescente aderência por parte de diversos pesquisadores brasileiros no sentido de pensar e formular uma perspectiva de educação outra com e a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como povos indígenas e afrodescendentes, quilombolas, diversidades de sexo-gênero e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas.

Do universo de 8.022 trabalhos identificados na busca inicial, selecionei 10 trabalhos para análise detalhada. A seleção se baseou na aplicação de critérios específicos de inclusão e exclusão, conforme descrito a seguir.

Os critérios de inclusão foram:

- a) Estar relacionado à área de educação;
- b) Ter sido produzido em universidades brasileiras;
- c) Ter o contexto de estudo no Brasil;
- d) Ter autoria brasileira;
- e) Estar diretamente relacionado à temática da pesquisa.

Já os critérios de exclusão foram:

- a) Não estar relacionado à área de educação;
- b) Ter sido produzido em universidade não brasileiras;
- c) Ter contexto de estudo fora do Brasil;
- d) Não ter autoria brasileira;
- e) Não estar relacionado à temática da pesquisa.

O quadro 5 sistematiza a relação dos 10 trabalhos selecionados, apresentando título, autoria, ano de defesa, instituição de origem e tipo de documento.

Quadro 5 – Dados dos 10 trabalhos selecionados entre os 8022 da base BDTD (2020-2023) que contemplam a temática de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial

Título	Autor (a)	Ano	Documento	Instituição
Interculturalidade: experiências e desafios da/na universidade	Daniela, Boacik	2021	Dissertação	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
O Quilombismo de Abdias Nascimento: fundamentos para uma educação antirracista	Fabiana de Oliveira Maciel Rocha	2021	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos Câmpus São Carlos
Diálogos sobre educação, decolonialidade e relações étnico-raciais na formação de professoras/es: perspectivas sobre o currículo e suas fronteiras epistêmicas	Ishangly Juana da Silva	2021	Dissertação	Universidade Federal de Uberlândia Brasil Programa de Pós-graduação em Educação
Pedagogia antirracista: uma proposta de formação continuada de professores para o enfrentamento do racismo institucional na escola	Leandro Bulhões do Santos	2022	Dissertação	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Descolonizar a história da África e da cultura afro-brasileira: por um currículo negro afrorreferenciado e pluriversal	Adriana Germana Luzia	2022	Dissertação	Universidade Federal do Mato Grosso
Formação docente e práticas curriculares na educação escolar quilombola: pontes para velar a cultura afrodescendente	Marise Leão Ciriaco	2020	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

“Espera aí, agora somos nós”: percepções sobre racismo, práticas pedagógicas e educação das relações étnico-raciais numa escola de Cuiabá-MT (2006-2021)	Mario Alves dos Santos	2022	Dissertação	Universidade Federal do Mato Grosso
Pedagogia decolonial antirracista ações pedagógicas para uma construção possível	Eliane Almeida de Souza Cruz	2020	Teses	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
O currículo escolar e as suas possibilidades em relação à superação do racismo	Alice Rosa de Sena Ferrari	2021	Tese	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Formação intercultural do professor indígena no Amazonas: um olhar decolonial sobre o projeto Pirayawara	Luciana Rocha Paes	2023	Tese	Universidade Federal do Amazonas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

O quadro 6, a seguir, sistematiza os referenciais teóricos extraídos dos 10 trabalhos selecionados. Esses referenciais fornecem o aporte conceitual para a discussão das temáticas de raça, racismo, educação antirracista, interculturalidade, educação intercultural e diversidade étnico-racial.

Quadro 6 – Teóricos identificados nos 10 trabalhos selecionados da base de dados BDTD (2020-2023)

Autor	Obras/ produções
Abdias Nascimento	Quilombismo
Silvio Almeida	Racismo Estrutural
Sueli Carneiro	Racismo, Sexismo e desigualdade social no Brasil
Maria Aparecida da Silva Bento	Pactos narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público.

Vera Maria Candau	Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos/Educación intercultural crítica: Construyendo caminos
Conceição Evaristo	Gênero e etnia
Angela Davis	Mulher, raça e classe
Florestan Fernandes	Branços e Negros em São Paulo
Frantz Fanon	Pele negra, mascaras brancas
Bell Hooks	Ensinando a transgredir
Nilma Lino Gomes	O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas de emancipação.
Antônio Alfredo Sergio Guimarães	Racismo e antirracismo no Brasil.
Grada Kilomba	Memorias de plantação
Kabengele Munanga	Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.
Catherine Walsh	Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la
Chakravorty Spivak	Pode o subalterno falar
Achille Mbembe	A Crítica da Razão Negra
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva	Experiências étnico-culturais para a formação de professores

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

A escolha desses referenciais teóricos revela uma orientação acadêmica e metodológica muito específica e coerente para o estudo das relações étnico-raciais e educação intercultural. Essa seleção sugere que a pesquisa busca não apenas compreender, mas também contribuir para a transformação das relações em voga, adotando um referencial que legitima e fortalece a agenda de pesquisa tanto academicamente quanto politicamente.

3.4 REVISÃO DE LITERATURA DAS PESQUISAS EM PORTUGAL

Para realização da revisão de literatura das pesquisas em Portugal, escolhi o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), como fonte de coleta de dados. O RCAAP é o portal principal para a localização, descoberta e acesso aos trabalhos produzidos nas

universidades portuguesas. É importante salientar que, embora o RCAAP também disponibilize produções científicas do Brasil, o foco desta revisão de literatura se limitou às pesquisas de Portugal, o que foi garantido pela seleção da bandeira de Portugal no momento da busca.

Para realização do levantamento, selecionei as teses e dissertações que abordassem a temática da interculturalidade, racismo e a diversidade étnico-racial no campo educacional e no contexto português. O marco temporal estabelecido foi de 2020 a 2023, a fim de se obter um debate teórico mais atualizado. Para a busca, selecionei os seguintes termos: “intercultural”, “educação intercultural”, “interculturalidade”, “interculturalidade na educação”, “racismo”, “étnico-racial”, “afrodescendente”, “educação racial”. Considerando o contexto português, acrescentei os termos: “imigrante”, “imigração”, “imigração/educação”. Ademais, tentei termos como “preconceito de cor” e “preconceito racial”, mas não obtive resultados.

A busca foi realizada em dezembro de 2024 com os seguintes passos: seleção da pesquisa avançada, seleção da bandeira de Portugal, adição dos termos de busca, um por vez, no campo “assunto” seguido da aplicação dos filtros: data (de 2020 a 2023); tipo de Acesso (Acesso Aberto); Tipos de Documentos (Dissertações de Mestrado, Teses de Doutorado); Idioma (Português), finalizando a busca.

Inicialmente, realizei um levantamento quantitativo das produções encontradas, de acordo com os termos utilizados, conforme apresentado no quadro 7, o resultado bruto da pesquisa foi 316 trabalhos (292 dissertações e 50 teses). Por causa da sobreposição de termos, houve 66 repetições de trabalhos, resultando em um total líquido de 300 trabalhos para análise.

Quadro 7 – Quantitativos de teses e dissertações da plataforma RCAAP (2020-2023) que contemplam a temática de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial

Palavra-chave	Dissertações	Teses	Total
Intercultural	138	18	156
Educação intercultural	55	14	69
Interculturalidade	54	12	66
Interculturalidade na educação	0	1	1
Imigrante	16	1	17
Imigração / educação	6	1	7
Racismo	44	3	47
Étnico-racial	1		1
Afrodescendente	2	0	2
Educação racial	2	0	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Em seguida, dos 300 trabalhos encontrados, selecionei 10 trabalhos para análise dos referenciais teóricos e, por conseguinte, do posicionamento da comunidade científica portuguesa. Esta delimitação visou compreender especificamente a abordagem da temática investigada no contexto português.

Os critérios de inclusão dos 10 trabalhos foram: estar relacionado à área de educação; ter sido produzido nas universidades portuguesas; ter o contexto de estudo em Portugal; ter autoria portuguesa; estar relacionado à temática da pesquisa. Busquei, na seleção dos 10 trabalhos, apresentar estudos realizados em universidades diferentes.

Por sua vez, os critérios de exclusão foram: não estar relacionado à área de educação; ter sido produzido em universidades não portuguesas; ter contexto de estudo fora de Portugal; não ter autoria portuguesa; não estar relacionado à temática da pesquisa.

O Quadro 8 apresenta as informações detalhadas dos 10 trabalhos selecionados por título, autor(a), ano, tipo de documento e instituição.

Quadro 8 – Dados dos 10 Trabalhos selecionados entre os 300 da base RCAAP (2020-2023)

Título	Autor (a)	Ano	Documento	Instituição
Que nunca caíam as pontes entre nós: um novo olhar sobre a mediação intercultural em contexto educativo.	Ana Mafalda Rodrigues Abrantes Mendes de Almeida e Paiva	2023	Tese	Universidade Aberta
Necessidades de formação de professores em contextos interculturais	Ana Cláudia Vigário dos Santos Reis	2020	Tese	Universidade Aberta
A interculturalidade e o uso das TIC na educação pré-escolar na Região Autónoma da Madeira	Eva Perregil	2020	Teses	Universidade Aberta
Multiculturalismo e educação intercultural no jardim de infância	Sílvia Marina Vieira dos Santos	2021	Dissertação	Universidade de Coimbra

A perspectiva dos jovens afrodescendentes do ensino secundário sobre o racismo no sistema educativo Português	Diandra Solange Canhundo Caetano	2020	Dissertação	Instituto Universitário de Lisboa
Estudantes internacionais na ESECS	Marcelo Miranda	2020	Dissertação	Politécnico de Leiria
“As pessoas escuras são más!”: o estereótipo da cor da pele na prática educativa em jardim de infância	<u>Carvalho, Joana Jorge Durand Carvalho</u>	2023	Dissertação	Politécnico de Lisboa
Migrações, Racismo e Vidas desperdiçadas	<u>Marcos Ciambellini</u>	2023	Dissertação	Universidade Novóa
“Toda a gente quer ser rosa!” – Práticas institucionais de combate ao racismo	<u>Neide Cristina Baessa Moreira</u>	2021	Dissertação	Politécnico de Lisboa
O lugar da escola na produção e reprodução de racismo e no seu combate	Joana Simões da Luz Piedade	2021	Dissertação	Universidade Nova

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

A partir dos 10 trabalhos selecionados, analisei os referenciais teóricos mais citados para abordar as temáticas de interculturalidade, racismo e diversidade étnico-racial. Esses referenciais estão sistematizados no quadro 9.

Quadro 9 – Teórico mais usados nos 10 trabalhos selecionados da base de dados RCAAP (2020-2023)

Autor	Obras/ produções
André João Maria	Multiculturalidade, identidades e mestiçagem: o diálogo intercultural nas ideias, na política, nas artes e na religião
Natália Ramos	Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos
	Educação Intercultural

João Filipe Marques	Educação Inter/Multicultural no Jardim de Infância - Os livros infantis e as suas imagens da alteridade
Maria João Hortas	Educação e Imigração: A integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa
Flora Conceição Queirós Rodrigues Vieira	A Educação Intercultural: um contributo fundamental para o desenvolvimento pessoal e social do aluno
Matias Fleuri	Educação Intercultural: decolonializar o poder e o saber, o ser e o viver. Visão Global, Joaçaba
Aline Lima Nunes Dalila Xavier de França	O efeito da cor de pele na construção da identidade racial em crianças
Ricardo Vieira José Marques Pedro Silva Ana Vieira Cristóvão Margarido	Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social
Luisa Cortesão	Pontes para outras viagens escola e comunidade cigana: representações recíprocas
Americo Nunes Peros	Educação Intercultural: Utopia ou Realidade
Silva de Oliveira, Gertrudes Maria Felicidade	Da diversidade à interculturalidade: Um desafio pedagógico no contexto do Ensino Básico Integrado em Cabo Verde
Maria Lucinda Fonseca	Imigração, diversidade e novas paisagens étnicas e culturais.
Roberto Carneiro	A Educação Intercultural. Povos e Culturas: Portugal Intercultural
Vera Maria Ferrão Candau	Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

Os trabalhos selecionados demonstram o uso da perspectiva intercultural como abordagem teórica, compreendendo a escola como espaço para abordar questões étnico-raciais e promover a diversidade. Os referenciais teóricos identificados revelam orientação voltada para a integração de grupos minoritários, especialmente imigrantes, e para a mediação intercultural.

É notável que, entre os autores consultados, não foram identificados teóricos especificamente focados em racismo estrutural ou em estudos críticos sobre branquitude. Parte significativa dos autores referenciados aborda a temática a partir da perspectiva migratória, sendo alguns dos autores brasileiros.

4 UM TERRITÓRIO EM DISPUTA: INTERCULTURALIDADE, RACISMO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS EM TELA

Denominamos este capítulo “Um território em disputa” por compreendermos o currículo como um espaço de embates ideológicos e epistemológicos. Conforme argumenta Arroyo (2014), por meio do currículo, determinados conhecimentos são legitimados enquanto outros são excluídos, evidenciando as relações de poder que se manifestam diretamente na seleção e validação dos conteúdos curriculares. A normatização presente no currículo reflete escolhas específicas que o caracterizam como um instrumento de política e poder.

Essa dinâmica está intrinsecamente ligada à colonialidade do saber, que, segundo Quijano (2005), se manifesta por meio da hierarquização e legitimação de determinados conhecimentos em detrimento de outros. Ela opera como um mecanismo que privilegia o conhecimento eurocêntrico como referência universal, enquanto marginaliza ou invisibiliza outros saberes, experiências e formas de produção de conhecimento.

Nesse sentido, Silva (2016, p.185) afirma que:

O currículo é lugar, espaço, territórios. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem e percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Nesse contexto, Gomes (2012) defende a necessidade de descolonização dos currículos, abrangendo tanto a educação básica quanto o ensino superior. Esta questão ganha ainda mais relevância quando consideramos que o currículo é estruturante do trabalho docente, pois, como aponta Arroyo (2014), a formação de professores frequentemente visa formar profissionais fiéis ao currículo, priorizando o conhecimento por ele sistematizado e disciplinado.

Diante dessa problemática, este capítulo tem por objetivo analisar a presença ou ausência dos temas interculturalidade, racismo e diversidade étnico-racial na estrutura curricular dos cursos em tela e, se presentes, analisar o modo como se apresentam na formação ofertada. Para isso, a seção está subdividida em 3 subseções, que contemplam a análise das estruturas curriculares na perspectiva étnico-racial e intercultural do PPGED-UFS, do Mestrado

em Ciências da Educação e Inovação Pedagógica e do Doutorado em Currículo e Inovação Pedagógica da UMa.

4.1 ANÁLISE DA ESTRUTURA CURRICULAR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED-UFS)

De acordo com as informações disponibilizadas no site da UFS, o PPGED compreende os cursos de mestrado e doutorado. Criado em 1994, inicialmente apenas com o curso de mestrado, o programa expandiu suas atividades em 2008 com a implementação do doutorado, fortalecendo sua posição como centro de pesquisa e formação de pesquisadores no Nordeste brasileiro (Universidade Federal de Sergipe, 2024).

O programa tem por objetivo desenvolver a capacidade metodológica para a pesquisa em educação, para os questionamentos dos fenômenos educacionais cotidianos e profissionais e para a produção de conhecimento científico e teórico. Além disso, busca gerar conhecimentos educacionais especiais e relevantes para o desenvolvimento no Nordeste, publicar os conhecimentos produzidos, proporcionar espaços de comunicação com grupos sociais, articular as pesquisas desenvolvidas no programa com os cursos de graduação e articular os conhecimentos com capacitações internas dos funcionários da UFS (Universidade Federal de Sergipe, 2024).

A duração mínima e máxima para o mestrado é de 12 meses e 24 meses, respectivamente. Para o doutorado, a duração é de 24 meses, no mínimo, e 48 meses, no máximo. Admissão ocorre anualmente, tanto para o mestrado quanto para o doutorado, mediante prova escrita, análise dos projetos, entrevistas e análise do currículo lattes. De acordo com o regulamento, a área de concentração é educação, organizada nas seguintes linhas de pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade; Formação e Prática Docente: História da Educação; Sociedade, Subjetividades e Pensamento Educacional; Tecnologias, Linguagens e Educação (Universidade Federal de Sergipe 2024).

A estrutura curricular do curso de mestrado em Educação compreende um total de 24 créditos necessários para a conclusão do programa, enquanto que o doutorado exige 36 créditos. Esses créditos são distribuídos entre disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas, exame de qualificação, produções científicas, atividades integradoras e elaboração de dissertação (para o mestrado) ou tese (para o doutorado).

A seguir, é apresentado o quadro 10, com a estrutura curricular das disciplinas obrigatórias do mestrado, vigente desde de 2022, que totalizam 12 créditos. Segundo o

fluxograma do programa, o primeiro semestre é organizado pelas disciplinas “Fundamentos da educação I” e “Metodologia da Pesquisa em Educação”, enquanto que o segundo semestre é organizado pela disciplina “Seminário de pesquisa I”.

Quadro 10 – Disciplinas obrigatórias do Mestrado no PPGED-UFS

Disciplina	Credito
Fundamentos da Educação I	4
Metodologia da Pesquisa em Educação I	4
Seminário de Pesquisa I	4

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A disciplina “Fundamentos da Educação I” apresenta uma ementa abrangente que contempla diferentes enfoques e conceitos da filosofia, história e política educacional, explorando as relações entre conceitos clássicos e contextos atuais, bem como os processos educativos na produção de subjetividades contemporâneas.

A seleção bibliográfica adotada na disciplina “Fundamento da educação I” revela uma abordagem pluralista dos fundamentos teóricos da educação, transitando desde pensadores clássicos como Arendt e Nietzsche até autores contemporâneos como Butler e Agamben. Essa bibliografia incorpora importantes críticos de estruturas estabelecidas, como Foucault, Freire e Lélia Gonzalez, favorecendo, assim, uma perspectiva crítica da educação.

Sua natureza interdisciplinar é evidenciada pela integração de conhecimentos provenientes da filosofia, sociologia, estudos culturais, estudos de gênero e corpo, oferecendo múltiplas lentes interpretativas para os fenômenos educacionais. Ademais, abrange temáticas contemporâneas como a era digital, diversidade cultural e inclusão.

No entanto, é possível observar um desequilíbrio significativo na representatividade geográfica e epistemológica dos autores. As aproximadamente 30 referências bibliográficas incluem: Agamben (2019); Aquino (2007, 2014); Chauí (2017, 2018); André (2010); Arendt (2007, 2015); Baptista (2006), Bennett (2005), Buch-jepsen; Jacques-lefèvre e Regard (2000, 2001); Butler (2000); Carr (2011); Castelo branco (2008); Cordeiro e Feldens (2018); Costa (2011); Dias (2017); Deleuze (1992); Foucault (1989, 1970, 2011); Girard (2001); García (2005); Goffman (2018); Gonzalez (2004); Horkheimer e Adorno (1985); Larrosa (2007); Leclerc (1998); Louro, Neckel e Goellner (2003); Louro (2011); Pabis e Martins (2014); Passetti (2011, 2010, 2000); Rago (2013, 2019); Reale (2015); Negri (2017); Nietzsche (2019); Wajskop (2012) e Zampieri, Souza e Monteiro (2008).

Dessas referências, 10 são de autores europeus, 4 norte-americanos, 17 latino-americanos e 1 franco-americano. Destaca-se, entre as bibliografias apresentadas na ementa, “Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira”, de Lélia Gonzalez, que trata diretamente da questão racial.

A contribuição de Lélia Gonzalez é fundamental para a educação brasileira, oferecendo uma crítica contundente ao mito da democracia racial e proporcionando ferramentas conceituais para questionar narrativas hegemônicas e aprofundar a análise das relações raciais no Brasil. Seu conceito de “pretuguês” valoriza saberes tradicionalmente marginalizados no currículo escolar e enriquece o debate educacional (Gonzalez, 2004). Contudo, por mais pioneira e relevante que seja, uma única obra não é suficiente para abarcar toda a complexidade da temática racial na educação brasileira.

Essa constatação evidencia uma carência significativa de referenciais teóricos que abordem a temática racial em uma disciplina que, por sua natureza fundante, poderia incorporar uma discussão mais ampla sobre as interfaces entre educação, raça e formação social brasileira. Segundo Carneiro (2023), esta limitação pode ser atribuída a dois fatores principais: primeiramente, o reduzido número de intelectuais negros que alcançam reconhecimento nacional e internacional; e, em segundo lugar, a falta de reconhecimento de muitos intelectuais negros como autoridades em suas respectivas áreas de estudo.

Nesse sentido, Carine (2025, p. 63) destaca que:

A descolonização de saberes, para além de uma perspectiva epistemológica, é uma forma de reprodução existencial pautada na subversão das normativas impostas pelo Norte global, que representa mais que uma localização geográfica e epistêmica; trata-se de uma disputa de narrativa histórica e, portanto, uma disputa de humanidade.

Isso ocorre porque, como pontua Quijano (2005), o colonialismo europeu não se limitou à dominação política e econômica, mas também estabeleceu uma hierarquia de conhecimento. O pensamento eurocêntrico se estabeleceu como a única forma “válida” de produzir conhecimento, desqualificando outros saberes, especialmente aqueles oriundos dos povos colonizados.

No tocante às disciplinas de “Metodologia da Pesquisa em Educação I” e “Seminário de Pesquisa I”, embora sejam fundamentais para a formação metodológica dos pesquisadores, elas não contemplam especificamente as questões étnico-raciais ou outras formas não hegemônicas de produção de conhecimento em suas ementas.

A primeira disciplina, que aborda a pesquisa social e educacional, suas classificações, metodologias, métodos e técnicas, não incorpora discussões sobre metodologias específicas para o estudo das relações étnico-raciais e interculturais na educação. Para Arroyo (2014), a ausência de metodologias raciais e interculturais no currículo reforça um padrão de conhecimento que normaliza a invisibilização de determinados sujeitos. Segundo Gomes (2012), esta ausência não é acidental nem representa mero desconhecimento, mas resulta de um processo histórico deliberado de invisibilização e deslegitimação de saberes específicos.

A segunda, voltada para a discussão dos projetos de dissertação e o aprofundamento teórico-metodológico, também não apresenta em sua ementa ou referenciais teóricos elementos que evidenciem a inclusão da temática racial e intercultural como eixo de análise, revelando uma lacuna importante na formação dos pesquisadores em educação.

De forma geral, percebe-se que a temática racial é apresentada nas disciplinas obrigatórias do mestrado apenas uma única vez – pela obra de Lélia Gonzalez. Esse cenário é resultado do processo histórico de desvalorização e apagamento de saberes, culturas e formas de compreender e existir no mundo dos grupos marginalizados. É nesse sentido que “A produção e a apropriação do conhecimento sempre entrou em disputa nas relações sociais e políticas de dominação e subordinação” (Arroyo, 2014 p. 21).

No quadro a seguir, apresento a estrutura curricular das disciplinas obrigatórias do doutorado que totalizam 12 créditos. De acordo com o fluxograma do programa, as disciplinas estão distribuídas ao longo de dois semestres. No primeiro semestre, são oferecidas "Fundamentos da Educação II" e "Metodologia da Pesquisa em Educação II". Já no segundo semestre, os doutorandos cursam a disciplina "Seminário de Pesquisa II".

Quadro 11 – Disciplinas obrigatórias no doutorado do PPGED-UFS

Disciplina	Créditos
Fundamentos da Educação II	4
Metodologia da Pesquisa em Educação II	4
Seminário de Pesquisa II	4

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

No que diz respeito ao Doutorado em Educação, a disciplina “Fundamentos da Educação II” apresenta uma abordagem mais diversificada nas questões étnico-raciais em comparação ao mestrado. Essa disciplina demonstra maior amplitude de seleção bibliográfica, incluindo obras “Pele negra, máscaras brancas”, de Frantz Fanon, “Ensinando a transgredir”, de bell hooks, “Ideias para adiar o fim do mundo”, de Ailton Krenak, “Por um feminismo Afro-

latino-americano”, de Flávia Rios, “Colonização, quilombos: modos e significados”, de Antônio Bispo dos Santos, e “Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos”, de Catherine Walsh.

Essa inserção curricular de teóricos negros, indígenas e quilombolas, juntamente com a temática étnico-racial e intercultural, representa a implementação prática das “estratégias de reconhecimento” mencionadas por Arroyo (2014, p. 126):

Reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento. Superar visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimentos e de coletivos humanos e profissionais. Reconhecer que há uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos.

Incluir esses autores no currículo não é apenas uma questão de representatividade, mas de reconhecer que suas experiências sociais racializadas produziram e produzem saberes, conhecimentos e análises fundamentais para compreender diversos aspectos da realidade social e humana.

Nessa perspectiva, Hooks (2013) enfatiza que a educação deve ser uma prática de liberdade que valorize as experiências vividas de todos os estudantes, especialmente daqueles historicamente marginalizados. Para a autora, o engajamento crítico com diferentes epistemologias é essencial para uma pedagogia transformadora que desafie as estruturas de dominação.

Essa abordagem dialoga com as reflexões de Grosfoguel (2016). O autor critica a colonialidade do saber e defende a necessidade de descolonizar as epistemologias universais eurocentradas. Para Grosfoguel (2016), a incorporação de perspectivas subalternas no currículo representa uma estratégia fundamental para construir um pensamento decolonial que questione as hierarquias epistêmicas estabelecidas pela modernidade colonial.

Em contrapartida, a disciplina “Metodologia da Pesquisa em Educação II”, apesar de sua abrangente ementa que contempla paradigmas de pesquisa, tendências contemporâneas, planejamento metodológico e ética na pesquisa educacional, não evidencia a temática racial e a diversidade epistemológica em suas referências.

Observa-se uma ausência constante das temáticas raciais e interculturais nas metodologias de pesquisa, fenômeno perceptível tanto no mestrado quanto no doutorado. As metodologias de pesquisa tradicionais frequentemente não incorporam perspectivas raciais por

razões históricas e estruturais, visto que o conhecimento acadêmico foi produzido predominantemente por e para grupos hegemônicos durante muito tempo, resultando em abordagens que negligenciam as especificidades das experiências raciais.

É fundamental que as metodologias incorporem essas dimensões, pois a raça influencia profundamente as experiências sociais, econômicas e culturais. Ignorar essa variável pode levar a pesquisas enviesadas, incompletas ou que reproduzem desigualdades existentes, posto que as escolhas metodológicas impactam diretamente os resultados. Por exemplo, questionários padronizados podem não captar nuances culturais específicas, enquanto métodos participativos ou decoloniais podem revelar aspectos invisibilizados pelas abordagens convencionais.

A própria definição de objetividade científica precisa ser repensada para incluir múltiplas perspectivas epistemológicas. Uma metodologia sensível às questões raciais considera não apenas o “como” pesquisar, mas também “quem” pesquisa, “para quem” e “com que finalidade”.

Por sua vez, a disciplina “Seminário de Pesquisa II”, que visa a discussão do projeto de tese e o aprofundamento teórico-metodológico, encontra-se apenas uma referência relacionada à temática racial: “Reflexões descoloniais sobre metodologia de pesquisa em educação: teoria em ação”, de Álvaro Júnior Veiga. A obra contribui para questionar as metodologias de pesquisa que historicamente silenciaram ou subalternizaram as experiências e conhecimentos de populações racializadas. Ao propor metodologias decoloniais, ela oferece ferramentas para que pesquisadores possam investigar questões raciais sem reproduzir as hierarquias coloniais que estruturam o racismo.

Observa-se, então, que a temática racial está formalmente presente nos referenciais teóricos das ementas disciplinares, tanto no mestrado quanto no doutorado. Contudo, essa presença bibliográfica não garante sua efetiva abordagem durante o desenvolvimento das disciplinas, uma vez que os objetivos pedagógicos explicitamente declarados não contemplam ou priorizam tais discussões. A disparidade entre a inclusão formal de referências e a ausência de intencionalidade pedagógica direcionada às questões raciais sugere um tratamento periférico desta temática fundamental na estrutura curricular dos programas de pós-graduação analisados.

Nesse sentido, Kilomba (2020) articula uma definição precisa do processo de descolonização ao afirmar que a: “Descolonização refere-se ao desfazer do colonialismo. Politicamente, o termo descreve a conquista da autonomia por parte daquelas/es que foram colonizadas/os e, portanto, envolve a realização da independência e da autonomia” (Kilomba, 2020, p. 224). Esta concepção revela que a descolonização não constitui apenas um movimento

de negação ou ruptura com estruturas impostas, mas fundamentalmente um processo afirmativo de reconquista da autodeterminação por sujeitos e comunidades historicamente subalternizados.

Por isso, Carine (2025) instrui que somente quando transformamos nossas formas de existência e relações sociais conseguiremos transformar as estruturas de conhecimento:

Descolonizar a vida para, assim, descolonizar os saberes. Por meio do processo de descolonização de saberes é possível desconstruir paradigmas de existência humana. Historicamente, as ciências e a filosofia ocidentais destituíram pessoas negras e indígenas de humanidade (Carine, 2025, p. 68).

Na estrutura curricular do programa, as disciplinas optativas são compartilhadas entre os cursos de mestrado e doutorado, sendo exigido cursar uma no mestrado e duas no doutorado. Do total de 23 disciplinas optativas oferecidas, apenas duas abordam explicitamente as temáticas interculturais e étnico-raciais. Estas disciplinas serão detalhadas no quadro a seguir.

Quadro 12 – Disciplinas optativas do PPGED-UFS relacionadas a temática racial intercultural e de diversidade étnico-racial

Disciplinas	Ementa	Créditos
Educação, Pensamento Decolonial e Interculturalidade	Processo colonizador, colonialidade e decolonialidade na América Latina. Identidade, cultura e as iniciativas educacionais de grupos socioculturais em contextos históricos e sociais. Educação das relações étnico-raciais. Interculturalidade. Oralidade e africanidade em práticas sociais escolares e não escolares. Feminismos decoloniais negros e indígenas.	4
Currículos, Culturas e Diferença	Perspectiva histórica das teorias curriculares. Estudos culturais em educação. Ordens discursivas e produção da diferença no currículo. Políticas culturais e currículo: gênero, corpo, sexualidade, inclusão, raça/etnia, campo. Currículo, subjetividade e experiência. Artefatos pedagógicos e culturais	4

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A disciplina "Educação, Pensamento Decolonial e Interculturalidade" tem sua ênfase nas temáticas intercultural e racial. Seus objetivos e referências bibliográficas integram autores

nacionais e internacionais que problematizam perspectivas decoloniais e interculturais na educação. A seleção bibliográfica representa uma abordagem crítica e plural, reunindo vozes que desconstróem narrativas hegemônicas e propõem epistemologias outras, fundamentais para compreender as dinâmicas educacionais contemporâneas.

Esta proposta curricular promove uma ruptura epistemológica necessária ao desestabilizar paradigmas eurocêtricos historicamente dominantes nos espaços acadêmicos brasileiros. A integração de autores que problematizam as relações de poder no campo do conhecimento proporciona um terreno fértil para o intercâmbio entre produções intelectuais de diferentes contextos geopolíticos, favorecendo tantos diálogos Norte-Sul quanto Sul-Sul, desde que orientados por princípios de horizontalidade.

Por estas características, a disciplina constitui um importante passo para a descolonização do currículo acadêmico brasileiro, podendo inspirar mudanças significativas nas estruturas institucionais que ainda reproduzem lógicas coloniais e racistas. Seu potencial transformador reside precisamente na capacidade de articular reflexão teórica e crítica com proposições para uma *práxis* educacional comprometida com a diversidade étnico-racial e epistemológica.

A disciplina "Currículos, Culturas e Diferença" propõe uma abordagem crítica das políticas culturais e curriculares sobre raça/etnia, fundamentando-se em obras importantes que problematizam a produção de conhecimento e as dinâmicas de poder nos currículos, como: "Building Knowledge from Fractured Epistemologies", de Connell, Beigel e Ouédraogo; "Currículo e Diferença", organizada por Elizabeth Macedo e Claudia Thomé, e "Documentos de identidades", de Thomaz Tadeu Silva.

A disciplina apresenta potencialidades significativas para o tratamento de questões interculturais e étnico-raciais, embora sua efetividade dependa de como esses referenciais são mobilizados na prática pedagógica, principalmente na dimensão epistemológica ao problematizar a produção de conhecimento nos currículos, o que é consistente com uma visão crítica da interculturalidade que questiona estruturas de poder. No entanto, não fica claro se a abordagem se limita ao reconhecimento da diversidade cultural ou se aprofunda na interculturalidade como projeto político-pedagógico transformador.

Nota-se que a estrutura curricular do PPGED contempla discussões étnico-raciais e interculturais por meio de: uma disciplina optativa com foco explícito na temática intercultural e étnico-racial em seu título, objetivos e referencial teórico; uma segunda disciplina optativa que aborda questões raciais em seus objetivos e referenciais; e a inclusão de algumas referências bibliográficas relacionadas em disciplinas obrigatórias.

Todavia, Arroyo (2014, p. 175) nos alerta:

A tendência será aceitar a entrada da diversidade de conhecimentos, desde que esta não pressione os currículos, desde que busque ou aceite um cantinho nas grades, nas cargas horárias, na diversidade de temas transversais. Esse pode ser o lugar permitido à história da África, da memória e da cultura negras.

Para o autor, existe uma tendência institucional de aceitar formalmente a diversidade de conhecimentos, relegando a esses saberes espaços marginais dentro da carga horária, sem integrá-los verdadeiramente ao núcleo do currículo.

Portanto, observa-se um reconhecimento crescente da importância de diversificar os conhecimentos, mas há uma resistência em permitir que essa diversidade “pressione os currículos” estabelecidos ou transforme estruturalmente a hierarquia de saberes tradicionalmente valorizada. Por isso, “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” (Silva, 2016, p. 77).

Nesse sentido, Apple (1989, p. 8) ressalta: “Entretanto, não é apenas o conteúdo que deve nos preocupar. A forma do currículo, o modo pelo qual ele é organizado, também merece uma atenção cuidadosa. Tanto o conteúdo quanto a forma são construções ideológicas”.

4.2 ANÁLISE DA ESTRUTURA CURRICULAR DO MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

O século XIX marcou a reorganização das universidades europeias, tal como são conhecidas atualmente, impulsionadas pelas transformações da revolução francesa e da criação do Estado-Nação, marcando o encerramento de muitas universidades de base religiosa (Gomes, 2023).

O ensino superior público português, composto por instituições estatais e fundações estaduais, é financiado, em parte, por propinas, isto é, uma mensalidade simbólica para os estudantes. Segundo Gomes (2023), as propinas para os cursos de licenciatura são baixas, mas as cobradas para a frequência de mestrados – que não são obrigatórios para o exercício da profissão – são consideravelmente altas.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986, o ensino superior é dividido em universitário e politécnico. O ensino universitário é realizado em universidades e em escolas universitárias não integradas, enquanto que o politécnico ocorre em escolas

superiores. A UMa se organiza por faculdades, que englobam as licenciaturas ou bacharelado, mestrados e doutoramentos. Os programas de Mestrado e Doutorado em Inovação Pedagógica estão inseridos na Faculdade de Ciências da Educação (Universidade da Madeira).

Os programas de Mestrado e Doutorado em Educação estão formalmente articulados com o Centro de Investigação em Educação (CIE), instituição estabelecida em 2003 por meio da Portaria nº 41/2003 (Diário da República - II Série, nº 194, de 23 de agosto de 2003).

O CIE foi concebido com o propósito de desenvolver investigações científicas no campo educacional e oferecer suporte à comunidade por meio de projetos de pesquisa estruturados. Para cumprir esta missão, o centro organiza suas atividades investigativas em três linhas de pesquisa fundamentais: Administração Educacional, focada na gestão e políticas dos sistemas educativos; Currículo, centrada na análise, desenvolvimento e avaliação curricular; Inovação Pedagógica, dedicada ao estudo e implementação de práticas pedagógicas transformadoras (Universidade da Madeira, 2024).

O Mestrado tem por objetivo principal promover a inovação na educação por meio de uma reflexão aprofundada sobre o desenho da escola do futuro. Este programa propõe uma jornada analítica que contempla três dimensões fundamentais: uma revisão criteriosa da história da educação, compreendendo-a como uma sucessão de paradigmas que moldaram as práticas pedagógicas ao longo do tempo; uma discussão crítica sobre as novas tecnologias educacionais e seu potencial para a criação de contextos de aprendizagem inovadores e significativos; e uma investigação sistemática visando a construção de um conceito robusto de inovação pedagógica, fundamentado tanto na tradição educacional quanto nas possibilidades emergentes (Universidade da Madeira, 2024).

O curso está estruturado para ser concluído em um período de dois anos, organizado em quatro semestres letivos. Os dois primeiros semestres são dedicados ao cumprimento das disciplinas curriculares, enquanto o terceiro e o quarto semestres se destinam exclusivamente ao desenvolvimento e produção da dissertação.

O processo de admissão ao programa ocorre mediante aprovação em concurso documental e, quando necessário, entrevista com os candidatos. Podem se candidatar ao mestrado profissionais licenciados em Ciências da Educação, educadores de infância e professores de todos os níveis de ensino.

No que se refere à estrutura curricular, o programa oferece um total de dez disciplinas obrigatórias e duas disciplinas optativas, das quais o mestrando deve cursar apenas uma para completar os créditos exigidos para a obtenção do título.

O primeiro semestre do curso está estruturado em um conjunto de cinco disciplinas cuidadosamente selecionadas, que totalizam 30 créditos acadêmicos. Dentre estas, quatro são componentes obrigatórios do currículo base, enquanto a quinta disciplina é oferecida como disciplina eletiva, permitindo ao estudante iniciar sua trajetória de especialização de acordo com seus interesses particulares. Todas as disciplinas deste período inicial estão fundamentadas na área de educação;

Quadro 13 – Disciplinas do 1º semestre do Mestrado em Ciências da Educação e Inovação Pedagógica

Disciplina	Área científica	Créditos
Pedagogia e Inovação	Educação	6
Pensamento Pedagógico Contemporâneo	Educação	6
Scenario Planning em Educação	Educação	6
Investigação em Educação	Educação	6
Optativa Grupo A		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

O primeiro semestre do curso não contempla nenhuma disciplina voltada explicitamente às temáticas de interculturalidade, racismo e diversidade étnico-racial. Como bem observa Arroyo (2014, p. 153), “a ausência dos sujeitos no campo do conhecimento não é um esquecimento, mas uma exigência do próprio padrão de produção do conhecimento tido como único válido”. Essa ausência evidencia, portanto, a persistente legitimação do saber eurocêntrico como referência exclusiva na construção do conhecimento acadêmico, silenciando outras epistemologias e perspectivas culturais.

A primeira disciplina, intitulada “pedagogia e inovação”, visa desenvolver uma compreensão aprofundada da pedagogia contemporânea por meio da análise conceitual, diferenciando termos fundamentais como pedagogia, didática e prática docente. Busca-se reconhecer o papel ativo dos estudantes no processo educativo e distinguir claramente entre inovação, mudança e reforma no contexto educacional, além de explorar as diferentes concepções de inovação pedagógica, com ênfase na distinção entre abordagens disruptivas e incrementais (Universidade da Madeira, 2024).

Uma disciplina que se propõe a abordar as questões contemporâneas do século XXI apresenta uma significativa lacuna ao não demonstrar como seus conceitos, teorias e práticas

didáticas dialogam com temáticas culturais, étnicas e relações interculturais. É precisamente nesse sentido que Arroyo (2014) desenvolve sua crítica:

O padrão de conhecimento e de cultura tem agido como padrão de ocultamento e da segregação dos setores populares. Do sistema escolar e até dos seus profissionais se espera que reproduzam essa função histórica de classificação dos coletivos sociais, étnico-raciais, dos campos e das periferias. (Arroyo, 2014, p. 152).

Isto é, o conhecimento legitimado e a padronização da cultura frequentemente inferiorizam e marginalizam os saberes, experiências e expressões culturais das classes populares e grupos minoritários. A partir disso, Fleuri (2003, p. 4) pontua:

De modo particular, no mundo ocidental a cultura européia tem sido considerada natural e racional, erigindo-se como modelo da cultura universal. Deste ponto de vista, todas as outras culturas são consideradas inferiores, menos evoluídas, justificando-se, assim, o processo de colonização cultural.

A consequência deste pensamento foi a classificação das culturas não-europeias como “inferiores”, servindo como justificativa para o colonialismo cultural. Carneiro (2023) denomina esse processo de “epistemicídio”, conceituando-o como a anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados pelo colonialismo. Para a autora, o epistemicídio constitui um elemento essencial do processo de dominação, uma vez que a inferiorização dos saberes locais é condição para a imposição do conhecimento e da cosmologia do dominador como únicos considerados válidos. Carneiro (2023) entende que esse mecanismo não se limitou ao período colonial, perpetuando-se nas estruturas educacionais contemporâneas que continuam privilegiando epistemologias eurocentradas.

A segunda disciplina, “Pensamento pedagógico”, propõe um estudo aprofundado das correntes pedagógicas contemporâneas, com ênfase na compreensão das propostas da Escola Nova e seu contraste com o modelo fabril de educação. Busca explorar as principais contribuições pedagógicas pós-Escola Nova do século XX, contextualizando seus principais expoentes na atualidade (Universidade da Madeira, 2024).

No que diz respeito à temática intercultural, a disciplina apresenta uma possibilidade de discussão por meio da obra “Cultura da Educação”, de Jerome Bruner, que explora as dimensões culturais nos processos de construção do conhecimento e aprendizagem. A obra é particularmente relevante para análises interculturais da educação, pois Bruner (2001)

questiona pressupostos universalistas e reconhece a diversidade de formas de conhecer e aprender em diferentes contextos culturais.

O trabalho de Bruner (2001) oferece uma base teórica para repensar práticas pedagógicas que respeitem e valorizem diferentes tradições culturais, desafiando visões eurocêntricas e homogeneizantes da educação. Essa possibilidade de discussão é reforçada pelo diálogo com a obra “Pedagogia do oprimido”, de Paulo Freire, que também faz parte das obras a serem estudadas na disciplina.

Embora existam possibilidades para as questões interculturais, observa-se que as questões raciais são completamente omitidas do currículo. Esta abordagem revela uma tendência problemática: utilizar o conceito amplo de cultura como “guarda-chuva” para supostamente abranger todas as temáticas relacionadas à diversidade, incluindo as raciais. Todavia, é fundamental destacarmos, como alerta Silva (2016, p. 64), que “não se pode separar questões culturais de questões de poder”.

Tal separação artificial obscurece as estruturas de dominação racial específicas que permeiam as relações sociais e educacionais, diluindo em generalizações culturalistas problemas que exigem reconhecimento explícito das dimensões étnico-raciais e suas dinâmicas próprias de opressão e resistência.

É nesse sentido que o debate educacional em Portugal referente aos povos afrodescendentes tem se caracterizado por uma abordagem tangencial, enquadrando-os apenas sob o amplo conceito de “diversidade cultural” (Casa Nova, 2005). Nessa mesma linha de raciocínio, Ennes e Marcon (2014) afirmam que quando o termo “identidade” é associado apenas às ideias de “diversidade” e “pluralidade cultural”, especialmente em sentidos estáticos, estas dinâmicas de poder e resistência ficam obscurecidas. Essa abordagem pode mascarar as desigualdades estruturais e relações de poder que moldam como diferentes identidades são valorizadas e posicionadas socialmente.

A disciplina “Scenario Planning em Educação” visa desenvolver competências para analisar e influenciar o futuro educacional. Ela enfatiza uma abordagem sistêmica da educação, analisando como transformações sociais impactam os processos educativos em ritmo acelerado. A ementa destaca alguns desafios da pós-modernidade como relatividade, globalização, fragmentação, caos e multiculturalismo. Nota-se que sua ementa reconhece o multiculturalismo como um desafio da pós-modernidade, incluindo em suas referências bibliográficas a obra “Cidade, Cultura e Globalização”, organizada por Carlos Fortuna (Universidade da Madeira, 2024).

Todavia, como ressalta Silva 2016 (p. 64), “o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço”. Essa perspectiva crítica evidencia a insuficiência de abordagens que tratam o multiculturalismo apenas como fenômeno social contemporâneo, sem problematizar as estruturas de dominação e os processos históricos de colonização que forçaram a coexistência desigual entre diferentes grupos culturais e raciais em espaços compartilhados.

Nesse sentido, Walsh (2019, p. 21) pontua que:

O termo, por si só, instala e torna visível uma geopolítica do conhecimento que tende a fazer desaparecer e a obscurecer as histórias locais, além de autorizar um sentido "universal" das sociedades multiculturais e do mundo multicultural.

Isso ocorre porque o multiculturalismo, quando concebido de forma genérica e universal, tende a homogeneizar as experiências culturais diversas, ignorando os contextos históricos específicos de colonização, resistência e autodeterminação dos povos indígenas e outras comunidades tradicionais. As particularidades das histórias locais são frequentemente apagadas em favor de uma narrativa generalizada.

A disciplina “Investigação em educação” objetiva capacitar mestrandos para desenvolverem projetos de investigação que culminarão em suas dissertações. Embora ofereça um arcabouço técnico e epistemológico importante, sob as perspectivas interculturais e raciais, a análise de sua ementa revela omissões significativas.

O segundo semestre do curso está estruturado em cinco disciplinas, entre as quais se destaca “Projeto de Investigação” com a carga horária mais expressiva, totalizando 12 créditos, enquanto as demais disciplinas obrigatórias contam com 6 créditos cada.

Quadro 14 – Disciplinas do 2º semestre do Mestrado em Ciências da Educação e Inovação

Pedagógica-UMa

Disciplina	Área científica	Créditos
Tecnologia e Pedagogia Construtivista	Educação	6
Ambientes Virtuais de Aprendizagem	Educação	6
Ambientes Não-Formais de Aprendizagem	Educação	6

Projeto de Investigação em Inovação Pedagógica		12
--	--	----

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Observa-se que o segundo semestre do curso não contempla nenhuma disciplina específica voltada às temáticas étnico-raciais ou interculturais. Esta ausência não pode ser interpretada como mera casualidade curricular, mas como reflexo de escolhas estruturais e epistemológicas. Como argumenta Arroyo (2014, p. 156):

as ausências dos sujeitos populares não se dão por ingênuo esquecimento, mas têm uma intencionalidade política, fazem parte dos processos políticos de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais.

Tal perspectiva crítica ressoa com o pensamento de Bell Hooks (2013), que afirma “[...] nenhuma educação é politicamente neutra” (Hooks, 2013, p. 53). Essas reflexões nos convidam a questionar as implicações políticas dessas omissões curriculares, reconhecendo que a exclusão de determinadas perspectivas e saberes no espaço acadêmico reproduz e legitima hierarquias de poder e formas de silenciamento históricas na sociedade.

A disciplina “Tecnologia e Pedagogia Construtivista” foca na integração crítica das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nos processos educativos. A disciplina aprofunda os fundamentos construtivistas e construcionistas como bases para intervenções pedagógicas tecnológicas, enfatizando o papel crucial da interação social na construção e compartilhamento do conhecimento (Universidade da Madeira, 2024).

Nota-se novamente a presença da cultura em seu conteúdo programático “Paradigma fabril e invariante cultural”. Essa configuração curricular ilustra precisamente o que Arroyo (2014, p. 152) critica:

Nessa relação política de ocultamento, segregação e classificação se justifica a ausência desses coletivos nos currículos. São convidados a entrar na escola, mas não se encontrarão como sujeitos nos conhecimentos que terão de apreender, nem na cultura e na história ensinada.

Tal contradição revela como as instituições educacionais abordam conceitos culturais enquanto mantêm invisibilidades as experiências, histórias e contribuições de grupos étnico-raciais específicos, criando um ambiente no qual determinados estudantes são formalmente incluídos no espaço físico educacional, mas simbolicamente excluídos das representações do conhecimento considerado legítimo.

Portanto “[...] raça e cultura são categorias estruturais que determinam hierarquias” (Carneiro, 2023, p. 82). Candau (2009) complementa analisando que:

As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, elas estão construídas na história, e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos (Candau, 2009, p. 9).

A disciplina “Ambientes Virtuais de Aprendizagem” propõe-se a desenvolver competências para a compreensão e implementação de plataformas digitais educacionais. Em sua abordagem, analisa estes ambientes virtuais como contextos de aprendizagem, interpretando-os por meio do conceito de "micromundo", formulado por Seymour Papert, e dos princípios construcionistas que fundamentam sua aplicação pedagógica (Universidade da Madeira, 2024).

Esta ênfase tecnológica no currículo reflete o fenômeno identificado por Arroyo (2014, p. 127):

Podemos constatar uma tendência: os desenhos curriculares e o material didático avançaram na incorporação dos saberes científicos, tecnológicos. Há maior densidade de conhecimentos, exige-se maior domínio de noções, concepções, teorias, leis. Entretanto, esses avanços vêm significando menor densidade de experiências sociais nos currículos, nas lições e avaliações de educação básica e de formação docente.

A análise evidencia como o avanço tecnológico nos currículos, embora importante, frequentemente ocorre em detrimento da inclusão das experiências sociais, culturais e étnico-raciais diversas que compõem o tecido da realidade educacional, criando um paradoxo no qual a inovação técnica coexiste com o empobrecimento da dimensão social e humana da formação acadêmica.

A disciplina “Ambientes não-formais da aprendizagem” tem por objetivo desenvolver uma compreensão aprofundada desses ambientes e sua relevância pedagógica, além de examinar as conexões fundamentais entre aprendizagem, desenvolvimento da autonomia e processos de empoderamento, incorporando os conceitos de aprendizagem situada e aprendizagem ao longo da vida. Sua estrutura curricular apresenta conteúdos relevantes para a análise: Fundamentos culturais da aprendizagem; A aprendizagem como fenômeno secundário da interação social; e ambientes não formais de aprendizagem (família, associações culturais e/ou desportivas; ONG; organizações de voluntariado) (Universidade da Madeira, 2024).

Observamos uma ausência do reconhecimento dos movimentos sociais e outros espaços comunitários como ambientes legítimos de construção do conhecimento, saberes e aprendizagem. Nesse sentido, Apple (1989, p. 6) destaca:

Ao definir o conhecimento de certos grupos como legítimo para a produção e distribuição enquanto o conhecimento e tradições de outros grupos são considerados impróprios como conhecimento escolar, as escolas contribuem não apenas para a produção de conhecimento técnico/ administrativo útil, mas para a reprodução da cultura e das formas ideológicas dos grupos dominantes.

Nessa linha, Gomes (2011) afirma que os movimentos sociais, especialmente o Movimento Negro, não são apenas objetos de estudo, mas produtores legítimos de conhecimento, capazes de transformar a educação e a sociedade por meio de seus saberes construídos nas lutas por emancipação e justiça social.

A disciplina “Projeto de Investigação em Inovação Pedagógica” tem por objetivo capacitar os estudantes com conhecimentos e competências fundamentais para o desenvolvimento de projetos de investigação científica rigorosos e éticos (Universidade da Madeira, 2024). A ausência de perspectivas étnico-raciais e interculturais nas investigações científicas reflete um problema estrutural da produção acadêmica que perpetua exclusões epistêmicas históricas.

Aníbal Quijano (2005) situa essa ausência no contexto da colonialidade do poder, argumentando que a classificação racial da população mundial se tornou um critério fundamental para a distribuição de posições na estrutura de poder global, incluindo o controle da produção de conhecimento. Essa perspectiva é reforçada por Catherine Walsh (2005), que demonstra como a interculturalidade crítica pode desafiar essas estruturas hegemônicas do saber.

Dessa forma, a ausência de perspectivas étnico-raciais e interculturais nas investigações científicas não representa uma lacuna técnica, mas evidencia a operação de estruturas coloniais de poder que continuam determinando o que é considerado conhecimento legítimo na academia contemporânea.

Voltando-se às disciplinas, o programa oferece duas disciplinas optativas na área de educação, cada uma equivalendo a 6 créditos acadêmicos. Para a integralização curricular, é necessário que o estudante curse apenas uma delas, ficando a seleção a critério do próprio discente conforme seus interesses de pesquisa e desenvolvimento profissional. As disciplinas optativas disponibilizadas são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 15 – disciplinas optativas do Mestrado em Ciências da Educação e Inovação
Pedagógica da UMa

Disciplina	Área	Créditos
Correntes Críticas do Currículo	Educação	6
Paradigmas Educativos	Educação	6

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

A disciplina “Correntes Críticas do Currículo” objetiva preparar os alunos para analisar criticamente o currículo educacional, explorando suas dimensões históricas, epistemológicas e políticas. Os estudantes aprendem a compreender o conceito de currículo em suas diversas interpretações, a evolução dos modelos curriculares e a questionar sua suposta neutralidade (Universidade da Madeira, 2024).

Em sua ementa, estão presentes teóricos críticos como Paulo Freire, cuja obra “Pedagogia do oprimido” aborda diretamente questões de dominação cultural e libertação, aplicáveis às dinâmicas étnico-raciais, juntamente com o estudo do multiculturalismo e os trabalhos de Henry Giroux sobre cultura popular, que oferecem um espaço explícito para discutir representatividade étnico-racial no currículo (Universidade da Madeira, 2024).

A análise das relações entre currículo, poder, ideologia e cultura possibilita o diálogo sobre como os conhecimentos de grupos minoritários são incluídos ou excluídos do currículo oficial. Os conceitos de reprodução social e capital cultural de Bourdieu proporcionam ferramentas para compreender como os sistemas educacionais podem perpetuar desigualdades étnico-raciais (Universidade da Madeira, 2024). A disciplina também traz referenciais importantes como “Ideologia e Currículo” e “Aparelhos Ideológicos de Estado” (Apple, 2016).

A disciplina “Paradigmas Educativos” visa desenvolver nos mestrandos competências para compreender e analisar criticamente os diferentes paradigmas teóricos que fundamentam as práticas educativas (Universidade da Madeira, 2024). Os paradigmas educativos não são neutros, foram historicamente desenvolvidos em contextos específicos e frequentemente refletem visões eurocêntricas que marginalizaram conhecimentos e perspectivas de povos racializados.

Por isso, Martins e Moura (2018, p. 18) afirmam que:

O currículo oficial escolar português possui um caráter acentuadamente eurocêntrico, celebrando o ocidente como o centro do mundo, incapaz de promover um debate crítico acerca do lado mais ensombrado da modernidade, nomeadamente o racismo, a escravatura, e o colonialismo.

Após a análise, constata-se a ausência de disciplinas específicas voltadas à temática étnico-racial e intercultural. As ementas curriculares não apresentam discussões explícitas sobre interculturalidade, questões raciais, processos de integração ou imigração, e as palavras-chave selecionadas na categoria de análise não aparecem na estrutura curricular.

O que o programa oferece são apenas possibilidades indiretas de discussão por meio de abordagens tangenciais relacionadas à cultura, ideologia e relações de poder. Os objetivos formalmente descritos no programa não fazem referência direta às questões de interculturalidade ou à temática racial, evidenciando que essas dimensões não estão centralizadas na estrutura curricular. Essa ausência reflete um padrão histórico mais amplo no campo educacional.

Como analisa Arroyo (2014, p. 153),

Na raiz mais profunda dessa ausência e segregação de determinados sujeitos do campo do conhecimento está a perversa relação política de inferiorização racial que acompanha nossa história, que o campo do conhecimento e da cultura, da escola reproduz: as tentativas de manter os coletivos étnico-raciais como invisíveis, à margem.

Essa omissão curricular perpetua estruturas históricas de invisibilização e marginalização de determinados grupos étnico-raciais no campo acadêmico. O silenciamento destas temáticas no currículo não representa apenas uma lacuna formativa, mas constitui um mecanismo de reprodução das desigualdades raciais no âmbito da produção e transmissão do conhecimento, reforçando hierarquias epistêmicas que privilegiam determinadas perspectivas em detrimento de outras.

Nessa perspectiva, Candau (2016) observa que:

parece haver uma única e verdadeira maneira de se pensar a escola, seus espaços e tempos, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica e, até mesmo, sua decoração e linguagem visual. Tudo parece concorrer para afirmar a homogeneização e padronização (Candau, 2016, p. 6).

Essa tendência homogeneizadora reflete o que Gómez (2007) identifica como a estruturação hierárquica do conhecimento, caracterizada por especialidades e limites epistêmicos que estabelecem diferenças rígidas entre campos do saber. Para o autor, essas divisões criam fronteiras supostamente intransponíveis e consolidam cânones específicos que

determinam procedimentos e funções particulares, restringindo a possibilidade de diálogos interculturais e interdisciplinares no ambiente educacional.

4.3 ANÁLISE DA ESTRUTURA CURRICULAR DO DOUTORAMENTO EM INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

A admissão ao curso de Doutorado em Inovação Pedagógica, realizada mediante concurso documental e entrevista, tem por objetivo capacitar os profissionais de educação com competências avançadas de investigação e intervenção em contextos profissionais, fundamentando sua atuação em sólidas bases científicas e metodológicas (Universidade da Madeira, 2024).

Essa formação especializada contribui para enriquecer o sistema educativo nacional e regional com especialistas qualificados, capazes de implementar práticas pedagógicas inovadoras e baseadas em evidências. Ao desenvolver este capital humano especializado na área educacional, o programa promove um desenvolvimento sociocultural sustentável, estabelecendo uma relação dialógica entre a pesquisa acadêmica e as necessidades concretas dos diversos contextos educativos contemporâneos.

O programa está estruturado em um período total de 3 anos, distribuídos em 6 semestres letivos. O primeiro ano é dedicado ao cumprimento das disciplinas curriculares, conforme detalhado no quadro 16, enquanto o segundo e o terceiro anos são integralmente direcionados ao desenvolvimento e à produção da tese. As unidades curriculares são organizadas em semestres letivos, cada um com duração de 20 semanas, período que contempla tanto as atividades didáticas quanto os processos avaliativos.

Quadro 16 – Disciplinas do 1º e 2º semestre do doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica-UMa

Disciplina	Área científica	Créditos
Investigação em Educação	Educação	15
Políticas Curriculares e Inovação	Educação	7,5
Opção	Educação	7,5
Projeto de Investigação	Educação	15
Pedagogia e Inovação	Educação	7,5

Teorias Críticas e Pós-Críticas do Currículo	Educação	7,5
--	----------	-----

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

A disciplina “Investigação em educação” visa estabelecer uma fundação sólida de conhecimentos e competências investigativas para estudantes de pós-graduação, concentrando um número significativo de ECTS no primeiro semestre para capacitá-los efetivamente na pesquisa educacional (Universidade da Madeira, 2024).

A ausência de abordagens interculturais e raciais nas investigações científicas representa uma lacuna significativa, posto que essa omissão não é meramente um esquecimento, mas o reflexo de estruturas acadêmicas que necessitam transformação para produzir conhecimento verdadeiramente inclusivo e representativo da diversidade humana.

A disciplina “Políticas Curriculares e Inovação” tem por objetivo desenvolver uma compreensão crítica das políticas curriculares e seus impactos na inovação educacional. Além disso, busca preparar os estudantes para analisar criticamente as estruturas políticas que moldam o currículo, compreender as tensões entre níveis decisórios e desenvolver uma visão informada sobre os caminhos para a inovação educacional no contexto das políticas curriculares vigentes (Universidade da Madeira, 2024).

O segundo semestre está estruturado em três disciplinas essenciais, cada uma com objetivos pedagógicos específicos. A disciplina “Projeto de Investigação” visa discutir criticamente os paradigmas contemporâneos na construção do conhecimento científico em currículo e inovação pedagógica e preparar o aluno para defender publicamente seu projeto de investigação (Universidade da Madeira, 2024).

A disciplina “Pedagogia e inovação” objetiva compreender a diferença entre inovação pedagógica e inovação curricular, nas suas convergências e divergências; caracterizar as diferenças conceituais entre inovação, mudança e reforma; compreender as várias concepções de inovação pedagógica; e construir um conceito de pedagogia adequado aos aprendizes e aos pedagogos do século XXI (Universidade da Madeira, 2024).

A relação entre inovação pedagógica e questões de poder, privilégio e representação em contextos educacionais interculturais de diversidade étnico-racial é profundamente complexa e demanda uma análise crítica das estruturas educacionais vigentes. Isso ocorre porque a inovação pedagógica em contextos interculturais não é apenas uma questão técnica, mas política, exigindo o enfrentamento direto das estruturas de poder que perpetuam desigualdades educacionais e sociais.

A disciplina "Teorias Críticas e Pós-Críticas do Currículo", ministrada pela professora Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Gois, é a única no doutoramento com ênfase as questões étnico-raciais. Propõe, entre seus objetivos, a reflexão sobre conceitos de cultura dominante e multiculturalismo, alinhando-se com as proposições de Stuart Hall (2003) sobre a centralidade das questões culturais e raciais na formação das sociedades contemporâneas. O conteúdo programático inclui discussões sobre currículo como narrativa racial e étnica. Entre as referências bibliográficas, destaca-se a obra “Mulheres, Raça e Classe” de Angela Davis (Davis, 2016).

Observa-se alguns pontos importantes e algumas limitações a respeito da disciplina. O fato de ser a única disciplina no doutoramento com ênfase nas questões étnico-raciais revela tanto uma lacuna curricular quanto um pioneirismo necessário. Isso se alinha com as críticas de Bell Hooks (2013) sobre a necessidade de “transgredir” estruturas acadêmicas tradicionais que marginalizam discussões raciais. Contudo, sua efetividade dependerá de sua capacidade de transcender o isolamento disciplinar e influenciar transformações mais amplas na estrutura curricular.

De forma geral, é possível observar que a temática racial aparece explicitamente apenas uma vez nos currículos analisados, restringindo-se ao nível de doutoramento e como objetivo pontual de uma única disciplina. A discussão sobre raça permanece predominantemente resumida à temática cultural mais ampla.

Esta marginalização da questão racial nos currículos reflete precisamente a problemática apontada por Arroyo (2014) quando afirma que “[...] há conhecimentos não incluídos, marginalizados e há formas de pensar não reconhecidas, há tradições culturais ignoradas que se incorporadas enriquecerão os currículos” (Arroyo, 2014, p. 176).

Este silenciamento curricular opera como mecanismo de perpetuação de privilégios e exclusões, na medida em que não fornece aos estudantes ferramentas analíticas para reconhecerem e desafiar estruturas racialmente opressivas. Nesse sentido Gomes (2011, p. 105) afirma: “O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar”. No caso português, Martins e Moura (2018) pontuam que:

persiste na sociedade portuguesa e nas políticas educativas um silêncio esmagador e discursos historicamente sedimentados que legitimam mecanismos estruturais e institucionais de segregação, opressão, racismo e discriminação no seio da escola (Martins; Moura, 2018, p. 7).

A incorporação substantiva da temática racial nos currículos, para além de menções isoladas ou abordagens culturalistas despolitizadas, representa um imperativo ético-político para instituições educacionais comprometidas com a formação crítica e socialmente responsável no contexto contemporâneo de sociedades multirraciais e marcadas por profundas desigualdades raciais.

Por isso, Gomes (2011, p. 102) defende:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do carácter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

A descolonização do currículo envolve questionar e reformular conhecimentos e perspectivas que tradicionalmente privilegiam visões ocidentais/europeias como universais. Portanto:

Não acreditamos na padronização, em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes. Acreditamos no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais (Candau, 2016, p. 06).

Nesse sentido, Araújo e Maeso (2019) pontuam:

Esta é uma disputa que recupera e reinscreve demandas, que têm uma longa história, pela transformação do currículo e pelo combate eficaz contra o racismo no quotidiano da vida académica. Em diversos contextos, este debate já está a pôr em causa a própria história das universidades — na sua relação com o colonialismo e os seus legados — e a colocar à prova as imagens benévolas de “convivência” e “diversidade” (Araújo; Maeso, 2019, p. 476).

Conclui-se, então, que estamos num momento de inflexão no qual não basta mais fazer ajustes superficiais; é necessário repensar fundamentalmente as estruturas, epistemologias e práticas das instituições de ensino superior.

Após a análise de cada programa, apresenta-se a seguir um quadro comparativo a partir de cada critério analisado em cada programa/curso.

Quadro 17 – Análise comparativa do PPGED-UFS e do Mestrado em Ciências da Educação e

Inovação Pedagógica e doutoramento em Inovação Pedagógica-UMa

	PPGED-UFS	UMa
--	------------------	------------

	MESTRADO	DOUTORADO	MESTRADO	DOUTORADO
Disciplinas obrigatórias ofertadas	3	2	8	5
Disciplinas optativas ofertadas	23	23	1	1
Disciplinas que abordam as questões interculturais e étnico-raciais	3 (1 obrigatória, 2 optativa)	4 (2 obrigatória, 2 optativa)	0	1 (obrigatória)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

Com base no quadro apresentado, observa-se uma distinção na estrutura dos programas. A UMa apresenta 13 disciplinas obrigatórias e 2 optativas. Já o PPGED da UFS oferece 9 disciplinas obrigatórias, com um total de 23 disciplinas optativas ofertadas, das quais é exigido o cursar de uma no mestrado e duas no doutorado.

No que se refere às questões étnico-raciais e interculturais, o PPGED-UFS disponibiliza 2 disciplinas optativas que abordam as temáticas, sendo as mesmas oferecidas no mestrado e no doutorado. Quanto às disciplinas obrigatórias do PPGED-UFS, uma disciplina do mestrado aborda a temática em sua seleção bibliográfica e duas disciplinas do doutorado a incluem.

O programa de Mestrado em Ciências da Educação e Inovação Pedagógica da UMa apresenta ausência completa dessas discussões. Por outro lado, o Doutorado em Currículo e Inovação Pedagógica aborda as questões raciais apenas uma vez, em uma única disciplina, enquanto as questões interculturais são substituídas por temáticas de diversidade e cultura.

A análise da estrutura curricular evidencia contrastes significativos entre as instituições. No PPGED-UFS, as temáticas intercultural e étnico-racial estão presentes em uma disciplina obrigatória do mestrado e em duas disciplinas obrigatórias do doutorado, além das duas disciplinas optativas específicas. Em contrapartida, na UMa, o programa de mestrado apresenta ausência total dessas discussões, enquanto no doutorado contempla apenas a temática racial, em uma única disciplina, ignorando as questões interculturais.

Embora presente, a abordagem dessa temática no programa de doutorado da UMa ainda se mostra limitada, com apenas uma referência teórica explícita. Em contrapartida, no PPGED-UFS, a abordagem se demonstra mais consistente no doutorado, com maior densidade de referenciais teóricos em comparação com o mestrado.

5 O PERIGO DE TEMÁTICAS ÚNICAS EM PRODUÇÕES CIENTÍFICAS: LEVANTAMENTO DAS TESES E DISSERTAÇÃO

Em seu livro "O Perigo de Uma História Única", Chimamanda Adichie (2019) relata uma experiência reveladora: durante sua formação, à medida que lia exclusivamente sobre personagens brancos e suas culturas, também escrevia apenas sobre essas realidades. A consequência mais profunda desse fenômeno foi que ela não conseguia sequer imaginar que pessoas semelhantes a ela (negras) pudessem estar representadas na literatura como protagonistas de suas próprias histórias.

Transpondo essa reflexão para o universo acadêmico, evidencia-se um fenômeno semelhante quando não nos vemos representados nas produções científicas. Isso posto que “[...] a academia não é um espaço neutro nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a.” (Kilomba, 2020, p. 51).

Essa violência epistêmica se manifesta precisamente na função legitimadora que o ensino superior assume no mundo moderno. Como argumenta Castro-Gómez (2007), a universidade detém o reconhecimento de um lugar privilegiado para a produção do conhecimento. Ela é vista não apenas como o lugar onde se produz o saber que leva a progresso moral ou material da sociedade, mas também como o núcleo vigilante de legitimidade desse saber.

Por isso, Carneiro (2023, p. 98) afirma: “Adentrar a universidade, longe de significar superação dos estigmas e estereótipos, é o momento da confrontação final, no campo do conhecimento, do negro com os mecanismos que o assombra ao longo de toda a sua trajetória escolar”. A academia, portanto, torna-se um ambiente em que as pessoas negras enfrentam de maneira mais intensa e explícita os mecanismos de exclusão e discriminação.

No caso específico das mulheres negras, como argumenta Bell Hooks (1995, p. 468):

As intelectuais negras trabalhando em faculdades e universidades enfrentam um mundo que os de fora poderiam imaginar que acolheria nossa presença, mas que na maioria das vezes encara nossa intelectualidade como “suspeita”.

Este espaço supostamente destinado ao acolhimento intelectual paradoxalmente trata sua produção acadêmica com permanente desconfiança, colocando suas capacidades intelectuais constantemente sob suspeita. Os intelectuais negros também sofrem desafios específicos na academia, como bem pontua West (1999, p. 4):

Os intelectuais negros têm poucas escolhas: ou continuam sua letargia intelectual nas fronteiras da academia e nas subculturas letradas anônimas da comunidade negra, ou se insurgem com uma atividade criativa às margens do mainstream, ameaçando suas novas infra-estruturas.

Com base nessa discussão, neste capítulo, objetivo apresentar os resultados e análises das pesquisas desenvolvidas no PPGED-UFS, no período de 2018 a 2024, e no Mestrado em Ciências da Educação e Inovação Pedagógica e Doutorado em Currículo e Inovação Pedagógica da UMa.

Além disso, busco responder aos seguintes questionamentos: quantas, quais, onde e por quem foram elaboradas as dissertações e teses produzidas nos programas (PPGED-UFS e UMa) que tratam sobre a interculturalidade, o racismo e a diversidade étnico-racial? Como foram desenvolvidas e o que essas dissertações e teses apontam sobre a interculturalidade, o racismo e a diversidade étnico-racial nesses programas?

5.1 IDENTIFICAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES DO PPGED-UFS

O repositório Institucional da UFS disponibiliza duas maneiras para a busca de teses e dissertações:

- a) Busca abrangente: esta opção, mais abrangente, porém menos específica, exige que o usuário acesse o site do repositório e insira uma palavra-chave no campo "Buscar repositório". Os resultados podem ser refinados por filtros de data, tipo e assunto do documento;
- b) Busca específica pela BDTD: esta opção oferece maior precisão, pois direciona a pesquisa especificamente para as produções de uma determinada área do conhecimento e programa. No caso desta pesquisa, o procedimento envolveu: acessar o site do repositório institucional da UFS, selecionar o campo "Teses e Dissertações", em seguida "Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) – UFS", escolher a área "Ciências Humanas" e, por fim, selecionar o programa "PPGED" e o nível "Mestrado em Educação" ou "Doutorado em Educação". Após essa delimitação, a pesquisa pode ser refinada por filtros (data, assunto ou título do documento).

Para este estudo, optei pelo segundo método de busca (Busca específica pela BDTD), devido à sua maior precisão na identificação das pesquisas vinculadas exclusivamente ao PPGED, evitando assim a inclusão de trabalhos de outros programas de pós-graduação. O

levantamento realizado, com abrangência temporal de 2018 a 2024, registrou um total de 129 dissertações. Desse conjunto, apenas 9 trabalhos foram selecionados para compor a amostra da pesquisa.

Os critérios de inclusão estabelecidos foram: teses e dissertações produzidas no PPGED (UFS), cujos títulos, palavras-chave e/ou resumos contivessem os seguintes termos: “educação intercultural”, “interculturalidade”, “racismo”, “diversidade étnico-racial”, “raça”, “educação antirracista”, “identidade negra”, “afrodescendente” e “lei 10.639/03”. Os critérios de exclusão, por certo, foram: teses e dissertações que não apresentassem, no título, palavras-chave e/ou resumos, nenhum dos termos de inclusão acima mencionados.

As dissertações selecionadas para análise se encontram sistematizadas no quadro 18, o qual apresenta o título da pesquisa, autor(a), orientador(a) e ano de defesa.

Quadro 18 – Dissertações coletadas do PPGED-UFS (2018-2024) que contemplam as temáticas de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial

Dissertações	Título	Autor (a)	Orientadora	Ano
1	O/a negro/a nos livros didáticos de ciências da natureza: (re)enxergando as representações negras pelas lentes da Decolonialidade	Kewin Leonardo Santana Costa	Lívia de Rezende Cardoso.	2024
2	Ensinar-aprender com a educação escolar quilombola: investigação na (auto)formação docente na/para a educação em ciências naturais	Jéssica Araújo dos Santos	Edinéia Tavares Lopes	2024
3	Uma análise do projeto político-pedagógico do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio: o (não) lugar das especificidades étnico-raciais e histórico-culturais	Ângela Sales Andrade dos Santos	Edinéia Tavares Lopes	2021
4	Cenários das educações do povo Xokó: entre saberes e fazeres da e na resistência/reexistência	Sandra de Moraes Santos Bomfim	Edinéia Tavares Lopes	2021

5	O acesso de estudantes quilombolas beneficiários(as) do Programa Bolsa Permanência da Universidade Federal de Sergipe: uma análise de documentos institucionais	Maria Adriana Pereira Santos	Edinéia Tavares Lopes	2021
6	Currículos praticados em uma universidade pública de Penedo/AL: identidades Quilombolas em questão	Anderson Silva Santos	Marizete Lucini	2023
7	A prática educativa da mandiocada nas comunidades Quilombolas tabuleiro dos negros e sapé – Alagoas	Laís Gois de Araújo	Marizete Lucini	2019
8	Memórias narradas na educação escolar indígena dos Kariri-xocó/al	Taysa Kawanny Ferreira Santos	Marizete Lucini	2018
9	História e cultura dos povos indígenas na formação de professores em pedagogia na Universidade Federal de Sergipe	Tathiana Santos Soares	Marizete Lucini	2018

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Ao analisarmos os dados, observa-se que, dentre as 129 produções acadêmicas, 9 dissertações abordam a temática étnico-racial e interculturalidade, representando aproximadamente 6,98% do total no período de 2018 a 2024. Essa baixa evidência reforça a afirmação de Kilomba (2020, p. 50):

Historicamente, esse é um espaço onde temos estado sem voz e onde acadêmicas/os brancas/os têm desenvolvido discursos teóricos que formalmente nos construíram como a/o “Outras/os” inferior, colocando africanas/os em subordinação absoluta ao sujeito branco.

Este argumento se conecta ao conceito de epistemicídio de Sueli Carneiro (2023), que explica que:

O epistemicídio se constituiu num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica e racial pela negação da legitimidade do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de

seus membros, que passam a ser ignorados como sujeitos de conhecimento (Carneiro, 2023, p.72).

Observa-se que os trabalhos contemplam diferentes contextos de análise: educação básica, por meio da análise de livros didáticos e Projeto Político-Pedagógico; educação superior, abordando o acesso e permanência de estudantes quilombolas; formação docente, investigando a autoformação; e Educação Escolar Indígena, por meio dos saberes e fazeres do povo Xokó.

Percebe-se, também, a significativa presença de autoria feminina nas dissertações analisadas, com um quantitativo de 7 mulheres e 2 homens. Isso não apenas evidencia um crescente movimento de ocupação dos espaços acadêmicos por mulheres, mas se constitui como uma verdadeira prática de resistência intelectual.

Quando mulheres negras se engajam na produção de conhecimento formal em ambientes que historicamente questionam sua capacidade intelectual, este ato transcende a mera participação acadêmica e se estabelece como um posicionamento político que desafia estruturas tradicionais de poder e saberes institucionalizados, pois “A subordinação sexista na vida intelectual negra continua a obscurecer e desvalorizar a obra das intelectuais” (Hooks, 1995, p. 467).

As temáticas quilombolas e indígenas nas produções científicas podem constituir abordagens metodológicas que dialogam diretamente com as lutas históricas de povos que resistiram à colonização. Essas perspectivas representam formas de investigação que buscam transformar as relações de poder na pesquisa acadêmica e construir conhecimentos mais justos e equitativos. Como bem pontua a reflexão de Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 6):

Quando fazem referência a educação popular, a educação indígena, a educação em comunidades amazônicas, sobre tradições orais, memórias e patrimônios afrobrasileiros, alguns textos formulam e analisam pedagogias além dos sistemas educativos hegemônicos e dialoga com experiências críticas e políticas enraizadas nas lutas e práxis dos colonizados pela modernidade.

A partir desse primeiro quadro, podemos observar que o PPGED da UFS apresenta significativa produção acadêmica de dissertações sobre temáticas étnico-raciais e interculturais que, embora quantitativamente baixa, possui um enfoque aparentemente crítico e decolonial, abordando tanto a denúncia de opressões quanto caminhos para a transformação.

Após a caracterização dos trabalhos selecionados, apresenta-se no quadro subsequente as palavras-chave das 9 dissertações analisadas.

Quadro 19 – Palavras-chave identificados nas dissertações coletadas do PPGED-UFS (2018-2024) que contemplam as temáticas de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial

Dissertação	Palavras-Chaves
1	Educação antirracista; ensino de Biologia; PNLD; relações étnico-raciais; lei 10.639/03.
2	Educação Escolar Quilombola. Educação das Relações Étnico-raciais. Educação em Ciências. Quilombo.
3	Projeto Político-Pedagógico. Educação Escolar Quilombola. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Comunidade Quilombola.
4	Educação Escolar Indígena. Povo Xokó. Educação Intercultural. Educação Escolar Xokó.
5	Estudantes quilombolas, acesso, ações afirmativas, racismo.
6	Currículo; Educação Quilombola, Ensino Superior.
7	Conhecimentos Tradicionais. Práticas Educativas. Educação Quilombola. Colonialidade x Decolonialidade.
8	Memórias; História; Narrativas; Educação Escolar Indígena; Interculturalidade.
9	Currículo de Pedagogia; Curso de Licenciatura em Pedagogia; Educação Básica; História e Cultura dos Povos Indígena; Formação de Professores.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

As palavras-chave das dissertações revelam uma produção acadêmica que reconhece marcos legais antirracistas e assume compromisso com políticas afirmativas; articula raça, território, currículo e formação docente; valoriza conhecimentos tradicionais e questiona epistemologias hegemônicas; aborda questões étnico-raciais em diferentes campos do conhecimento, incluindo ciências naturais; e busca contribuir tanto para o avanço teórico quanto para a transformação de práticas educacionais.

Esse conjunto de palavras-chave evidencia um campo de pesquisa que problematiza o racismo estrutural, valoriza saberes tradicionalmente subalternizados e busca contribuir para

uma educação culturalmente sensível e socialmente transformadora. Nesse sentido, Bell Hooks (1995, p. 466) afirma que:

o trabalho intelectual é uma parte necessária da luta pela libertação, fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas, que passariam de objeto a sujeito, que descolonizariam e libertariam suas mentes.

No tocante aos objetivos das 9 dissertações, eles se encontram apresentados no quadro abaixo.

Quadro 20 – Objetivos identificadas nas dissertações selecionadas do PPGED-UFS (2018-2024) que contemplam as temáticas de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial

Dissertação	Objetivos
1	Problematizar os modos de representar os/as africanos/as, os/as afro-brasileiros/as, os/as brancos/as e as suas relações com os/as negros/as nos conteúdos textuais e imagéticos dos Livros Didáticos de Ciências da Natureza (LDCN) aprovados no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2021 a partir das contribuições da epistemologia decolonial.
2	Investigar as possibilidades, avanços e desafios encontrados em uma experiência de (auto)formação docente de Ciências/Química, tendo como campo transgressor formativo e investigativo a Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado e os diálogos estabelecidos com a comunidade quilombola Porto D´Areia, um estudante moçambicano em Estágio Docência e um estudante quilombola de Geografia.
3	Analisar se e de que forma os PPP (2019 e 2020) do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio abordam as especificidades étnico-raciais e histórico-culturais da comunidade quilombola Mocambo, considerando os seus contextos de elaboração e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
4	Descrever como se inicia e consolida a educação escolar do povo Xokó, estabelecendo relação com a trajetória de luta, resistência e reexistência desse povo.
5	Analisar o acesso e a permanência de oito estudantes quilombolas beneficiários(as) do Programa Bolsa Permanência à Universidade Federal de Sergipe a partir de documentos institucionais.

6	Analisar os currículos dos cursos de Licenciatura em Biologia e bacharelado em Turismo, da Universidade Federal de Alagoas – Unidade Penedo-AL, observando se os mesmos contemplam ou não questões referentes às comunidades quilombolas, seus sujeitos, suas identidades, sua cultura e suas tradições
7	Compreender o processo de transmissão dos saberes tradicionais através da prática cultural da Mandiocada nas comunidades remanescentes dos quilombos Tabuleiro dos Negros e Sapé, localizadas, respectivamente, nos municípios de Penedo e Igreja Nova, estado de Alagoas.
8	Analisar as memórias narradas nos suportes didáticos elaborados pelos indígenas Kariri-Xocó/AL.
9	Compreender como ocorre a formação inicial de professores em Pedagogia para o Ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Universidade Federal de Sergipe (UFS), Campus de São Cristóvão.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Muitas pesquisas raciais e interculturais tendem a assumir um caráter contestador, questionando estruturas estabelecidas de poder e conhecimento. Essas produções frequentemente se distinguem por sua dimensão transgressiva em relação aos paradigmas acadêmicos tradicionais. Como afirma Hooks (1995, p. 474):

De fato, quando exercemos um trabalho intelectual insurgente que fala a um público diverso, a massas de pessoas de diferentes classes, raça ou formação educacional, nos tornamos parte de comunidades de resistência, coalizões que não são convencionais.

As investigações desenvolvidas articulam-se em três dimensões fundamentais que evidenciam a complexidade das questões étnico-raciais e interculturais na educação:

- a) Representações e materiais didáticos: a primeira dimensão aborda a problematização das representações de africanos, afro-brasileiros e brancos nos Livros Didáticos de Ciências Naturais (PNLD, 2021) e a análise de suportes didáticos elaborados pelos indígenas Kariri-Xocó/AL;
- b) Formação docente e currículos: a segunda dimensão engloba a investigação de experiências de (auto)formação docente em Ciências/Química na Escola Quilombola Gilberto Amado, com diálogos comunitários, a análise de currículos de Licenciatura em

Biologia e Bacharelado em Turismo (UFAL-Penedo) quanto às questões quilombolas e a compreensão da formação inicial em Pedagogia para o ensino da História e Cultura Indígena (UFS);

- c) Políticas e práticas educacionais específicas: a terceira dimensão contempla a análise de PPP do Colégio Quilombola 27 de Maio quanto às especificidades da comunidade Mocambo, a descrição da consolidação da educação escolar Xokó, relacionada às trajetórias de resistência, a análise do acesso e permanência de estudantes quilombolas via Programa Bolsa Permanência (UFS) e a compreensão da transmissão de saberes tradicionais por meio da prática cultural da mandioca em comunidades quilombolas alagoanas.

No que se refere aos procedimentos metodológicos adotadas nas dissertações selecionadas, apresenta-se abaixo um quadro descritivo.

Quadro 21 – Procedimentos Metodológicos identificados nas dissertações coletadas do PPGED-UFS (2018-2024) que contemplam as temáticas de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial

Dissertação	Procedimentos Metodológicos
1	A pesquisa adotou uma abordagem metodológica qualitativa, de caráter descritivo-explicativo e fundamentada em uma perspectiva teórico-metodológica decolonial. Análise documental
2	Pesquisa qualitativa do tipo investigação-ação participativa (IAP).
3	A abordagem metodológica adotada foi a análise qualitativa, tendo como método o estudo de caso. Os instrumentos metodológicos utilizados foram fundamentalmente a análise documental, complementada com entrevistas e observações.
4	A trajetória metodológica compreende a abordagem qualitativa, desenvolvida por meio do Estudo de Caso, com perspectiva histórica. Nessa trajetória metodológica, foram realizadas análises documentais e tele-entrevistas com lideranças, professoras, professor, diretoras e alunos(as) envolvidos(as) nas ações educacionais escolarizadas em diferentes períodos.
5	A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem quanti-qualitativa caracterizada como estudo de caso. A coleta de dados foi fundamentada na análise documental, utilizando a relação de estudantes emitida pela

	instituição, o histórico escolar, o Plano de Desenvolvimento Institucional e editais dos processos seletivos, portarias e resoluções, dentre outros documentos.
6	Como recurso metodológico, a pesquisa se configura em um estudo de caso de caráter qualitativo. Nessa perspectiva, procede-se pelo estudo bibliográfico, pesquisa documental e Revisão Sistemática de Literatura, para a compreensão conceitual da temática. Para o levantamento de dados, intencionamos ouvir as narrativas dos sujeitos, através de entrevistas semiestruturadas, com a adoção de algumas ferramentas da história oral e para a análise desses dados nos ancoramos na teoria da interpretação.
7	Metodológicos: revisão bibliográfica e de literatura, observações registradas em diário de campo e entrevistas semi-estruturadas (gravadas em áudio e posteriormente transcritas)
8	Pesquisa qualitativa em Educação e ancorou-se nos pressupostos da fenomenologia-hermenêutica porque objetivou evidenciar os significados atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno pesquisado. Tratou-se de um estudo de caso em que se adotou uma postura etnográfica de pesquisa, na intenção de valorizar a escuta, as observações e o respeito às práticas culturais.
9	De natureza qualitativa, a investigação teve como referência os pressupostos da fenomenologia-hermenêutica. Os instrumentos de pesquisa incidiram pela análise documental, aplicação de questionário e entrevista.

Fonte: elaborado pela autora (2025)

As dissertações selecionadas do PPGED-UFS adotaram predominantemente abordagens qualitativas, presentes em 8 das 9 dissertações analisadas, articuladas com diversas estratégias metodológicas complementares. A perspectiva decolonial fundamentou estudos de caráter descritivo-explicativo, enquanto a Investigação-Ação Participativa (IAP) possibilitou maior engajamento comunitário. O estudo de caso esteve presente em 5 das 9 dissertações centrais.

A análise documental figurou como instrumento transversal em 5 dos 9 trabalhos, sendo complementada por entrevistas semiestruturadas, tele-entrevistas e observações registradas em diário de campo. Algumas pesquisas incorporaram abordagem quanti-qualitativa, utilizando dados institucionais, históricos escolares e documentos normativos.

Métodos específicos também foram utilizados, como a fenomenologia-hermenêutica, que orientou investigações focadas nos significados atribuídos pelos sujeitos, e ferramentas da história oral e teoria da interpretação, que subsidiaram a análise das narrativas coletadas.

As revisões bibliográficas e sistemáticas de literatura proporcionaram a fundamentação conceitual, sendo complementadas por questionários em contextos específicos. Esta diversidade metodológica reflete a complexidade dos objetos investigados, privilegiando a valorização dos sujeitos e o reconhecimento de suas práticas culturais e educacionais.

A seguir, apresenta-se a sistematização dos referenciais teóricos identificados nas 9 dissertações selecionadas. Este mapeamento revela as correntes teóricas que fundamentam as pesquisas sobre interculturalidade, racismo e diversidade étnico-racial no âmbito do programa analisado.

Quadro 22 – Autores identificados nas dissertações coletadas do PPGED-UFS (2018-2024) que abordem às temáticas raciais, interculturais e de diversidade étnico-racial

Dissertação	Teóricos
1	Anibal Quijano, Bell Hooks, Grada Kilomba, Lélia Gonzalez, Oyěwùmí, Grosfoguel, Maldonado-Torres e Catherine Walsh,
2	Silvio Almeida, Vera Maria Candau, Mariléia dos Santos Cruz, Nilma Lino Gomes, Munanga, Reinaldo Matias Fleury, Catherine Walsh, Grada Kilomba
3	Silvio Almeida, Jose Mauricio Arruti, Guimarães, Frantz Fanon, Nilma Lino Gomes, Leila Gonzalés, Munanga, Clovis Moura, Abdias Nascimento, Beatriz nascimento e Neuza Souza.
4	Nilma, Bell hooks, Munanga, Abdias Nascimento, Boaventura Sousa Santos e Catherine Walsh.
5	Neuza Sousa Santos, Lilia Moritz Schwarcz, Boaventura de Sousa Santos, Anibal Quijano, Beatriz Nascimento, Abdias Nascimento, Kabengele Munanga, Clovis Moura, Guimarães, Nilma Lino Gomes, Lelia Gonzalés, Frantz Fanon, Silvio Almeida e Jose Mauricio Arruti.
6	Catherine Walsh, Anibal Quijano, Abdias Nascimento, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Bell Hooks e Vera Maria Candau
7	Catherine Walsh, Anibal Quijano, Abdias Nascimento, Kabengele Munanga, Clovis Moura, Ana Maria Gonçalves, Nilma Lino Gomes e Vera Maria Candau.

8	Silvio Almeida, Frantz Fanon, Reinaldo Matias Fleuri, Ana Maria Gonzalvez/Clovis Moura, Munanga, Abdias Nascimento e Catherine Walsh.
9	Reinaldo Matias Fleuri e Catherine Walsh.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

A seleção dos autores apresentados revela um posicionamento epistemológico, político e ético profundamente significativo nas pesquisas sobre relações étnico-raciais. Esta escolha evidencia aspectos fundamentais que caracterizam a investigação, organizados em eixos conceituais:

- a) Pensamento decolonial latino-americano: a inclusão de teóricos como Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado-Torres e Catherine Walsh demonstra um compromisso com o pensamento decolonial. Estes teóricos desenvolveram críticas contundentes ao eurocentrismo e à colonialidade do poder, do saber e do ser. Como argumenta Grosfoguel (2016), a decolonialidade propõe ir além da descolonização política, buscando dismantelar as hierarquias raciais, culturais, epistêmicas e de gênero instituídas pela modernidade colonial;
- b) Feminismo negro e perspectivas afrodiaspóricas: a escolha de Bell Hooks, Grada Kilomba, Lélia Gonzalez e Oyèrónkẹ Oyěwùmí evidencia o reconhecimento da centralidade do pensamento negro feminista e das perspectivas afrodiaspóricas. Como destaca Nilma Lino Gomes (2021), estas autoras não apenas denunciam o racismo e o sexismo como sistemas de opressão interseccionados, mas também elaboram epistemologias alternativas que desafiam os cânones acadêmicos eurocêtricos e androcêtricos;
- c) Diálogo transnacional do pensamento negro: a articulação entre pensadores brasileiros (Lélia Gonzalez, Abdias Nascimento, Clóvis Moura, Beatriz Nascimento), caribenhos (Frantz Fanon) e africanos e da diáspora (Grada Kilomba) revela um esforço de construção de uma rede transnacional de pensamento negro. Como argumenta Munanga (2019), este diálogo Sul-Sul permite identificar continuidades e particularidades nas experiências do racismo e da resistência negra em diferentes contextos pós-coloniais;
- d) Interculturalidade crítica: a presença de autores como Vera Candau, Reinaldo Matias Fleuri e Catherine Walsh aponta para uma compreensão da interculturalidade não como simples celebração da diversidade, mas como projeto político de transformação das relações de poder. Walsh (2009) enfatiza que a interculturalidade crítica questiona as assimetrias sociais, políticas e epistêmicas, distinguindo-se radicalmente do multiculturalismo liberal;

- e) Racismo estrutural: a inclusão de Silvio Almeida, Abdias Nascimento e Neusa Santos Souza indica uma compreensão do racismo como fenômeno estrutural e não meramente comportamental ou episódico. Como argumenta Almeida (2018), o racismo constitui-se como lógica estruturante das relações sociais, políticas e econômicas, naturalizando hierarquias raciais e legitimando desigualdades.

O quadro subsequente apresenta os resultados das 9 dissertações selecionadas, oferecendo um panorama das conclusões, achados e proposições que caracterizam a produção acadêmica sobre interculturalidade e antirracismo no programa investigado.

Quadro 23 – Resultados identificados nas dissertações coletadas do PPGED-UFS (2018-2024) que contemplam as temáticas de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial

Dissertação	Resultado
1	Identificamos que os discursos científicos produzidos no campo da Biologia têm papel decisivo. Por outro lado, foram constatadas discussões, problematizações e reflexões que entrelaçam os conhecimentos científico-biológicos às temáticas relacionadas à diversidade étnico-racial, além de representações de negros/as que podem favorecer a atribuição de significados positivos às suas características, manifestações culturais e histórias e, conseqüentemente, promover a apreciação à autoimagem dos/as alunos/as negros/as devido à apresentação das características negras como desejáveis. Estes avanços estão diretamente relacionados às (re)configurações curricular e educacional promovidas pelas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, assim como pelos seus desdobramentos.
2	Com a análise dos dados destacamos a importância das instituições se comprometerem com a educação antirracista e na valorização da história e cultura Africana e afro-Brasileira e Indígena, como é previsto na Lei 11.645/08. Ainda enfatizamos o quilombo como espaço formativo e de produção de conhecimento, onde as práticas da “Espada de Fogo” desafiam o modelo eurocêntrico do currículo educacional. A temática evidenciou as possibilidades para a contextualização na Educação em Ciências nessa comunidade, proporcionando a educação antirracista.
3	Observou-se um cenário desfavorável nos âmbitos nacional e estadual, bem como na instituição escolar, quais sejam: o avanço da extrema direita no país e os ataques à educação pública; o não lugar da EEQ na Secretaria Estadual

	de Educação de Sergipe e a situação de irregularidade cadastral do colégio. Quanto ao PPP (2020), não foi muito diferente seu contexto de elaboração nos âmbitos nacional, estadual e institucional. Como mudanças significativas, 99pontasse a insurgência, em meados de 2019, do Fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe (FEEQS). O FEEQS foi criado a partir da articulação entre o Movimento Quilombola de Sergipe e o NEABI/UFS, trazendo diversas provocações que repercutiram na elaboração do PPP (2020). Com isso, foram observados, entre o PPP (2019) e o PPP (2020), alguns avanços no que diz respeito à inserção das especificidades étnico-culturais. Diversos fatores contribuíram para que esses avanços não fossem tão significativos, tais como: ausência de formação continuada por parte da SEED/SE e situação de irregularidade cadastral do colégio, limitando a realização de algumas parcerias com o NEABI/UFS. Todos esses desafios são agravados com a pandemia da Covid-19. Por fim, destaca-se o empenho da gestão escolar e das lideranças (jovens e adultas) na resolução desses desafios em prol de uma Educação Escolar Quilombola conforme os anseios da comunidade Mocambo
4	A escolarização do povo Xokó iniciou-se na Caiçara com a professora Enoi Bezerra de Lima na sua residência; Ainda na perspectiva dos resultados, nota-se que a Educação Escolar Indígena ofertada pelo Governo do Estado de Sergipe não cumpre as determinações da legislação da Educação Escolar Indígena, não oferece formação continuada para os professores, não realiza concurso público para professores(as) da comunidade Xokó e há carência de material didático diferenciado. Por fim, apontamos descompasso entre a conquista na consolidação da EEI no estado de SE e no cenário nacional
5	Como resultados, apontamos, inicialmente, que na Universidade Federal de Sergipe não há ações de acesso e permanência específicas para esses(as) estudantes, ocorrendo apenas a oferta de bolsas pelo Programa Bolsa Permanência ofertadas pelo Ministério da Educação. Por fim, concluímos ainda que os dados desvelam a necessidade de ações afirmativas específicas para estudantes quilombolas nesta universidade, não há processo específico para quilombolas nela, como também não há registro de propostas nos documentos para ações voltadas para quilombolas na instituição, assim como

	formas de combate ao racismo estrutural e institucional e também de reparação histórica e equidade de oportunidades. Salientamos a importância de uma ação efetiva da instituição em seus projetos institucionais.
6	A análise realizada nos possibilita inferir que a universidade contribui para o fomento da identidade quilombola dos sujeitos.
7	Os resultados nos possibilitaram identificar que a Mandiocada praticada nas comunidades quilombolas de Tabuleiro dos Negros e Sapé, municípios de Penedo e Igreja Nova, estado de Alagoas, é uma prática cultural e pedagógica que transmite, através da oralidade, conhecimentos/saberes de uma coletividade ancestral africana que se constrói pelo corpo e na própria vivência. Estes saberes/conhecimentos tradicionais compõem uma visão de mundo não universalizante ou dogmática, constituindo-se como prática decolonial e empoderadora do grupo quilombola.
8	Assim, observaram-se nas narrativas analisadas que as memórias registradas correspondem a três importantes aspectos da vida do povo Kairi-Xocó: as memórias de origens; as memórias do ser e do viver e as memórias do conviver. Indígenas e lideranças como agentes envolvidos na/e com a escola no protagonismo de efetivar Educação Indígena diferenciada e intercultural.
9	Nos planos de ensino, as disciplinas de Educação do campo e Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a temática indígena é contemplada e são trabalhadas em sala de aula. Contudo, ficou evidenciado pela perspectiva dos estudantes do curso que colaboraram com essa pesquisa, que os conhecimentos sobre a História e Cultura dos Povos Indígenas são abordados de forma pontual e limitados, não se constituindo em subsídios adequados e aplicabilidade da lei 11.645/2008 nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados apontam também para a necessidade da Universidade Federal de Sergipe considerar a História e Cultura dos Povos Indígenas como campo de conhecimento importante e necessário na formação inicial de professores.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

Entre as pesquisas, a de Kewin Leonardo Santana Costa revelou avanços significativos na incorporação das discussões étnico-raciais e interculturais. Especificamente nos materiais didáticos de Biologia, foram identificadas representações positivas de negros que favorecem a valorização de suas características e manifestações culturais, promovendo a apreciação da

autoimagem dos alunos negros (Costa, 2024). Tais progressos estão diretamente relacionados às reconfigurações promovidas pelas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08.

A pesquisa de Jéssica Araújo dos Santos evidenciou o quilombo como espaço formativo e de produção de conhecimento, no qual práticas como a "Espada de Fogo" desafiam o modelo eurocêntrico curricular, proporcionando educação antirracista (Santos, 2024). De modo semelhante, o trabalho de Laís de Araújo demonstra que a mandioca nas comunidades quilombolas alagoanas constitui como prática cultural e pedagógica que transmite, por meio da oralidade, conhecimentos ancestrais africanos construídos pelo corpo e vivência, configurando-se como prática decolonial e empoderadora (Araújo, 2019).

No que se refere às políticas educacionais, as pesquisas de Ângela Sales Andrade dos Santos e Anderson Silva Santos apontam para um cenário desfavorável nos âmbitos nacional e estadual, com avanços limitados entre os PPP's quilombolas, devido à ausência de formação continuada e irregularidades cadastrais (Santos, 2021; Santos 2023).

As pesquisas de Taysa Kawanny Ferreira Santos, Sandra de Moraes Santos Bomfim e Tathiana Santos Soares revelaram que a Educação Escolar Indígena apresenta descompasso significativos, não cumprindo determinações legais e carecendo de materiais diferenciados (Santos, 2018; Bomfim, 2021; Soares, 2018).

Na educação superior, o estudo de Maria Adriana Pereira Santos identificou a ausência de ações específicas para estudantes quilombolas na UFS, limitando-se ao Programa Bolsa Permanência de cunho federal. Essa lacuna evidencia a necessidade de ações afirmativas institucionais mais robustas (Santos, 2021). Além disso, a formação inicial em Pedagogia contempla a temática indígena de forma pontual e limitada, requerendo maior sistematização para aplicabilidade efetiva da Lei 11.645/2008.

Esse panorama de carências institucionais é interpretado à luz da crítica de Carneiro (2023, p. 88):

[...] uma visão superficial das políticas educacionais, ou melhor, da forma pela qual as políticas de acesso e distribuição das oportunidades educacionais se deram, leva à dedução de que elas visavam intencionalmente assegurar padrões sociais hierárquicos ditados pelo dispositivo de racialidade.

Nesse sentido, compreende-se que as políticas públicas educacionais não são neutras, mas sim estruturadas de forma a manter hierarquias sociais baseadas em raça. Isso porque:

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento (Gomes, 2011, p. 99).

Nesse contexto, a ausência de políticas públicas educacionais específicas se torna mecanismo de exclusão para os grupos historicamente marginalizados.

Em contraponto a estas carências institucionais, as pesquisas demonstraram que as práticas culturais das comunidades quilombolas e indígenas se constituem como potentes sistemas formativos, pedagógicos e epistemológicos, cuja riqueza e complexidade desafiam a lógica colonizadora dos currículos convencionais. Conforme argumenta Walsh (2019), estas práticas encarnam saberes ancestrais e cosmovisões que, quando reconhecidos e valorizados, podem contribuir substancialmente para processos educativos verdadeiramente interculturais e decoloniais.

Fleuri (2020) complementa esta análise ao observar que tais sistemas de conhecimento, historicamente invisibilizados pelas instituições formais de ensino, representam não apenas patrimônios culturais a serem preservados, mas também paradigmas epistêmicos alternativos capazes de enriquecer o fazer pedagógico contemporâneo em sua totalidade.

Durante o período de 2018 a 2024, o PPGED-UFS produziu 9 dissertações focalizadas nas temáticas das relações étnico-raciais e interculturais, abordando questões fundamentais como interculturalidade, diversidade étnico-racial e combate ao racismo.

Em síntese, as pesquisas de Ângela Sales Andrade dos Santos, Anderson Silva Santos e Kewin Leonardo Santana evidenciam que as instituições educacionais devem assumir o compromisso com a educação antirracista, promovendo a valorização da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, conforme estabelecido na Lei 11.645/08 (Santos, 2021; Santos, 2023; Costa, 2024;). O estudo de Maria Adriana Pereira Santos identificou a ausência de políticas de permanência específicas para estudantes quilombolas na UFS, revelando uma lacuna importante nas políticas de inclusão e equidade da universidade (Santos, 2019).

Os conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas, evidenciados nas pesquisas de Jéssica Araújo dos Santos e Laís de Araújo, configuram-se como práticas decoloniais e empoderadoras, fortalecendo a identidade e autonomia desses grupos (Araújo, 2024; Araújo, 2019). As dissertações de Taysa Kawanny Ferreira Santos, Sandra de Moraes Santos Bomfim e Tathiana Santos Soares destacam que as memórias do ser, do viver e do conviver constituem elementos essenciais para a efetivação tanto da educação indígena quanto

da educação intercultural, contribuindo para a construção de processos educativos mais inclusivos e culturalmente relevantes (Santos, 2018; Bomfim 2021; Soares 2018).

Dando continuidade à análise da produção acadêmica do programa, direciono agora o olhar para as teses de doutorado. Durante o período de 2018 a 2024, o repositório registrou cerca de 139 teses, das quais 6 foram selecionadas para esta pesquisa. Esta amostra de teses permitirá aprofundar a compreensão sobre como as temáticas raciais e interculturais se manifestam nos trabalhos de maior envergadura teórica e investigativa do programa, possibilitando identificar convergências e especificidades em relação às dissertações anteriormente analisadas.

Quadro 24 – Teses coletadas do PPGED-UFS (2018-2024) que contemplam as temáticas de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial

Tese	Título	Autor(a)	Orientadora	Ano
1	A afrocentricidade do cinema negro em marcelo: Primeiras cenas de marcelo roque belarmino e everlane Moraes	Wolney Nascimento Santos	Fabio Zoboli	2024
2	Escrevivências de jovens negras no concurso de beleza negra de um colégio estadual sergipano	Maria Camila Lima Brito de Jesus	Edinéia Lopes	2023
3	Ensino de ciências no currículo do Piauí (2020): legados coloniais e possíveis brechas decoloniais (interculturais críticas)	Dagmar Braga de Oliveira	Marizete Lucini	2023
4	“Vidas negras importam” para a formação em direito?: a educação das relações étnico-raciais no curso de Direito da UFS e nas escolas das carreiras jurídicas de Sergipe	Alexis Magnum Azevedo de Jesus	Edinéia Tavares Lopes	2023
5	Políticas públicas de formação docente para a educação escolar quilombola: concepções e práticas (2002-2019)	Leandro dos Santos	Paulo Sergio Marchelli	2022

6	Políticas públicas para educação das relações étnico-raciais em Feira de Santana-Bahia (2006-2016)	Lívia Jéssica Messias de Almeida	Paulo Sérgio da Costa Neves.	2019
---	--	---	------------------------------------	------

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O quantitativo de 6 teses sobre temáticas raciais no programa pode ser compreendido por meio da lente crítica do epistemicídio, conforme a análise de Carneiro (2023, p. 94):

Mesmo quando o negro alcança o domínio dos paradigmas da razão ocidental, ele está sujeito ao epistemicídio pela afirmação da incapacidade cognitiva inata dos negros, pela ausência de alternativa a esse campo epistemológico hegemônico, pela aculturação promovida pelos paradigmas da razão hegemônica e pela destituição de outras formas de conhecimento.

Em contraste com a baixa representatividade numérica, observa-se uma multiplicidade de temáticas convergentes para um mesmo núcleo de estudos. Essa diversificação está em concordância com que o Gonzalés (2020, p. 120) argumenta “A produção científica dos negros desses países do nosso continente tem se caracterizado pelo avanço, autonomia, inovação, diversificação e credibilidade nacional e internacional”. Nessa perspectiva, Gomes (2019) pontua que os conceitos de raça e interculturalidade transcendem quaisquer tentativas de enquadramento em categorias estanques ou disciplinas isoladas.

A interculturalidade, por sua vez, segundo Walsh (2019), apresenta-se como projeto epistêmico-político que atravessa fronteiras disciplinares convencionais, propondo diálogos horizontais entre diferentes matrizes culturais e sistemas de conhecimento. Essa característica intrinsecamente interdisciplinar é enfatizada por Grosfoguel (2020), para quem a perspectiva intercultural crítica desafia a compartimentalização do conhecimento típica da racionalidade moderna/colonial.

Lélia Gonzalez (2020), em sua formulação sobre a categoria político-cultural da amefricanidade, já apontava para o caráter simultaneamente plural e específico das experiências racializadas nas Américas, demonstrando como estas atravessam linguagem, religiosidade, práticas corporais, produção artística e organizações políticas.

Assim, a diversidade de temáticas que orbitam as discussões sobre raça e interculturalidade revela, mais que um campo disciplinar específico, um paradigma interpretativo que reconhece a complexidade, pluralidade e transversalidade desses fenômenos como elementos constitutivos das sociedades contemporâneas, especialmente aquelas marcadas

por processos coloniais cujos efeitos persistem nas estruturas sociais e nas relações de poder do presente.

Quadro 25 – Palavras-chave identificadas nas teses coletadas do PPGED-UFS (2018-2024) que contemplam a temática de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial

Dissertações	Palavras-Chaves
1	Cinema e Educação; Cinema Negro em Sergipe; Africanidades; Afrocentricidade; Marcelo Roque Belarmino; Everlane Moraes.
2	Lei 10.639/03; Educação das Relações-Étnico-raciais; Educação Básica; Concurso de Beleza Negra; Ações afirmativas na Educação Básica.
3	Educação. Currículo do Piauí. Ensino de Ciências. Interculturalidade
4	Formação Jurídica; Genocídio da população negra; Educação das Relações Étnico-Raciais; Currículo; Marxismo; Intelectualidade Negra.
5	Políticas Públicas Educacionais; Formação Docente; Educação Escolar Quilombola.
6	Políticas Públicas. Educação Básica. Educação das Relações Étnico-raciais. Gestão municipal. Ações Afirmativas. Movimento negro.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

As pesquisas selecionadas apresentam temáticas diversificadas no campo da educação para as relações étnico-raciais, interculturais e de diversidade étnico-racial, o que resulta em uma ampla variedade de palavras-chave. Essa pluralidade temática reflete a complexidade e multidimensionalidade das questões raciais no contexto educacional. Tal diversidade é, portanto, reflexo da própria natureza interseccional desses fenômenos, que não podem ser reduzidos a abordagens unidimensionais, mas que exigem investigações que contemplem suas múltiplas manifestações e articulações.

Quadro 26 – Objetivos gerais identificados nas teses coletadas do PPGED-UFS (2018-2024) que contemplam temática de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial

Teses	Objetivo
1	Pesquisar a Afrocentricidade do Cinema Negro em Sergipe: primeiras cenas de Marcelo Roque Belarmino e Everlane Moraes, sob perspectiva afrocentrada de Molefi Kete Asante.
2	Compreender as motivações que levaram estudantes de um colégio estadual sergipano a se inscreverem no Concurso Beleza Negra e as

	relações estabelecidas entre o concurso, o pertencimento étnico-racial das candidatas e a Educação das Relações Étnico-Raciais no colégio.
3	Compreender os legados coloniais e propor possíveis brechas decoloniais, a partir da proposta curricular do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí (2020) para o ensino de ciências.
4	Analisar a educação das relações étnico-raciais no curso de direito da UFS e nas escolas das carreiras jurídicas de Sergipe - EJUSE, ESMPSE e ACADEPOL - em face do genocídio da população negra.
5	Investigar as concepções postas em tais políticas pelo sistema educacional brasileiro no período considerado, de forma a verificar como se apresentam no Político Pedagógico das escolas municipais remanescentes de quilombo no Estado de Sergipe.
6	Analisou as políticas públicas para educação das relações étnico-raciais estruturadas nas gestões municipais de Feira de Santana-Bahia, no período de 2006 a 2016, estabelecendo relações com as formulações dos movimentos negros para uma educação antirracista.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

Ao analisar as teses de doutorado, é possível perceber um conjunto de investigações com focos temáticos diversos, mas interconectados pelo eixo das relações étnico-raciais e da decolonialidade. Por exemplo, a tese de Wolney aborda múltiplas dimensões da educação étnico-racial e intercultural, concentrando-se em pesquisar a Afrocentricidade do Cinema Negro em Sergipe sob perspectiva afrocentrada de Molefi Kete Asante (Santos, 2024).

A pesquisa de Maria Camila Lima Brito de Jesus objetiva compreender as motivações de estudantes sergipanos no Concurso Beleza Negra e suas relações com pertencimento étnico-racial e Educação das Relações Étnico-Raciais. A tese de Dagmar Braga de Oliveira objetiva analisar legados coloniais e propor brechas decoloniais a partir da proposta curricular do ensino fundamental do Piauí (2020) para o ensino de ciências (Jesus, D. B. O 2023).

O estudo de Alexis Magnum Azevedo de Jesus tem por objetivo examinar a educação das relações étnico-raciais no curso de Direito da UFS e nas escolas das carreiras jurídicas sergipanas (EJUSE, ESMPSE e ACADEPOL) (Jesus, A. M. A, 2023). Em face ao genocídio da população negra, a pesquisa de Leandro dos Santos objetiva investigar concepções das políticas educacionais brasileiras presentes nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas municipais remanescentes de quilombo em Sergipe (Santos, 2022).

A tese de Livia Jéssica Messias de Almeida objetiva analisar políticas públicas para educação das relações étnico-raciais nas gestões municipais de Feira de Santana, Bahia (2006-2016), estabelecendo relações com formulações dos movimentos negros para educação antirracista.

Em suma, essas investigações se caracterizam pelo foco em políticas públicas, formação profissional, expressões culturais e propostas decoloniais direcionadas à educação antirracista e intercultural. Nesse sentido, Hooks (1995, p. 478) afirma:

Quando o trabalho intelectual surge de uma preocupação com a mudança social e política radical, quando esse trabalho é dirigido para as necessidades das pessoas, nos põe numa solidariedade e comunidade maiores. Enaltece fundamentalmente a vida.

A produção intelectual racial, portanto, assume explicitamente seu compromisso ontológico com a justiça social. Este posicionamento não compromete o rigor científico, mas o reorienta para finalidades emancipatórias.

Quadro 27 – Procedimentos Metodológicos identificados nas teses coletadas do PPGED-UFS (2018-2024) que contemplam as temáticas de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial

Teses	Metodologia
1	Epistemologia da Afrocentricidade
2	A abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa qualitativa, tendo como metodologia as Escrivências de Conceição Evaristo. Os instrumentos para coleta de dados foram: análise documental, entrevistas, questionário, observações e conversas informais registradas no diário de campo da pesquisadora.
3	Para tanto, propomos a realização de uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo documental, onde desenhemos, como itinerário metodológico, uma proposta de análise e reflexão, acerca do documento intitulado “Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado”, publicado em 2020, ancorados nos pressupostos teórico metodológicos da Análise de Discurso de Orlandi.
4	Teórico-metodológica o marxismo. revisão bibliográfica, análise documental dos currículos e entrevistas semi-estruturadas.
5	Levantamento bibliográfico, documental e empírico, base metodológica, a pesquisa fundamenta-se na perspectiva do materialismo histórico e dialético.

6	A pesquisa de cunho qualitativo, análises documentais e entrevistas semiestruturadas.
---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

Das 6 teses analisadas, 3 adotaram abordagens qualitativas com fundamentações epistemológicas diversificadas, sendo uma baseada na epistemologia da afrocentricidade e outra nas escrituras de Conceição Evaristo. O estudo de Alexis Magnum Azevedo de Jesus incorporou a perspectiva marxista, e o de Leandro dos Santos, o materialismo histórico-dialético, como bases teórico-metodológicas (Jesus. A, 2023; Santos, 2022).

Os instrumentos de coleta contemplaram análise documental (currículos, PPP's e documentos oficiais), entrevistas semiestruturadas, questionários, observações e conversas informais registradas em diário de campo. A pesquisa documental foi desenvolvida por meio de levantamentos bibliográficos, documentais e empíricos que possibilitaram análises críticas dos contextos educacionais investigados. Essa diversidade metodológica reflete o compromisso com abordagens contra-hegemônicas e decoloniais, privilegiando instrumentos que valorizam as experiências e narrativas dos sujeitos enquanto produtores de conhecimento.

As pesquisas no campo das relações raciais e interculturais revelam uma rica variedade de metodologias. Essa pluralidade metodológica não representa apenas diversificação técnica, mas constitui estratégia fundamental de resistência epistêmica e construção de conhecimentos situados. Para Grosfoguel (2016, p. 44), “A existência de diversidade epistêmica garante o potencial para os esforços de decolonização e de “despatrilização” que não mais estão centrados nas epistemologias e visões de mundo eurocêtricas”.

Essa perspectiva evidencia como a multiplicidade metodológica funciona como instrumento decolonial, rompendo com a monocultura epistêmica que historicamente marginalizou conhecimentos produzidos por povos racializados e comunidades tradicionais. Essa variedade não apenas enriquece o campo investigativo, mas desafia fundamentalmente as estruturas coloniais do conhecimento, abrindo possibilidades para compreensões mais complexas e situadas das realidades sociais contemporâneas.

Quadro 28 – Teóricos identificados nas teses coletadas do PPGED-UFS (2018-2024) que abordem às temáticas raciais, interculturais e de diversidade étnico-racial Referenciais

Teses	Teóricos
1	Chimamanda, Silvio Almeida, Aime Cezerie, Lelia Gonzalés, Bell hooks, Carolina Maria de Jesus, Clovis Moura, Abdias Nascimento, Luiz Rufino e Deuluz.

2	Adichie, Chimamanda Ngozi, Silvio Almeida, Vera Maria Candau, Cardoso, Nilma Lino Gomes, Lelia Gonzalés, Kabengele Munanga e Djamila Ribeiro.
3	Catherine Walsh, Anibal Quijano, Munanga, Frantz Fanon, Vera Maria Candau.
4	Silvio Almeida, Frantz Fanon, Nilma Lino Gomes, Lelia Gonzalés, Bell Hooks, Clovis Moura e Abdias Nascimento.
5	Florestan Fernandes, Reinaldo Matias Fleuri, Nilma Lino Gomes e Clovis Moura.
6	Silvio Almeida, Nilma Lino Gomes, Guimarães, Munanga/Clovis Moura e Abdias Nascimento.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

A seleção de autores para o referencial teórico das pesquisas revela perspectivas originadas das experiências racializadas, conectando teoria e prática por meio de intelectuais engajados na transformação social e legitimando academicamente temáticas historicamente marginalizadas. Esses autores representam, portanto, não apenas referências bibliográficas, mas fundamentos epistemológicos que transformam a própria natureza da produção acadêmica sobre relações raciais, tornando-a mais complexa, situada e comprometida com justiça social.

Quadro 29 – Resultados identificados nas teses do PPGED-UFS (2018-2024) que contemplam as temáticas de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial

Tese	Resultado
1	A trajetória artística dos realizadores, analisadas sob suas respectivas filmografias, são de caráter emancipador, na concepção e na construção do Cinema Negro em Sergipe. Logo, são afrocentradas, na medida em que são consonantes com a episteme de Molefi KeteAsante.
2	A ausência das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 no PPP nos faz refletir sobre o distanciamento da EREER na trajetória da comunidade escolar do CES. A partir das escrivivência, percebemos que das oito candidatas, cinco relataram passar por situações de racismo em sua vida pessoal. As jovens afirmaram que seus cabelos, seus rostos e seus corpos foram/são motivos de “mangações”, principalmente no ambiente escolar.
3	A análise realizada apontou para a continuidade do projeto colonizador no estado do Piauí, materializado nos legados coloniais identificados, impulsionando-nos a refletir sobre a necessidade de propor brechas decoloniais como estratégias de insurgências Epistêmicas

4	A pesquisa conclui que a educação das relações étnico-raciais possui uma baixíssima inserção na formação jurídica em Sergipe, o que contribui diretamente para o aprofundamento do genocídio da população negra.
5	A pesquisa conclui que estas políticas carecem de maior funcionalidade em termos de suas concepções e das práticas que elas suscitam, pois foram produzidas em termos de um conjunto de ações que não conseguiram institucionalizar parâmetros capazes de integralizar os conceitos fundamentais para a formação docente no âmbito da educação escolar quilombola.
6	Em nossas análises, concluímos que as gestões municipais estruturaram políticas baseadas em ações pontuais e fragmentadas que não cumpriram as condições fundamentais para implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, operando a partir do que denominamos de política da insuficiência.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

A análise das trajetórias artísticas dos realizadores cinematográficos, examinada por meio de suas respectivas filmografias na pesquisa de Wolney Nascimento Santos, revelou um caráter emancipador na concepção e construção do Cinema Negro em Sergipe, demonstrando-se afrocentradas por estar em consonância com a episteme de Molefi Kete Asante (Santos, 2024).

A investigação sobre o Concurso Beleza Negra, na pesquisa de Maria Camila Lima Brito de Jesus, evidenciou que a ausência das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 no PPP reflete o distanciamento da EREER na trajetória da comunidade escolar. Por meio das escrituras, constatou-se que 5 das 8 candidatas relataram experiências de racismo, afirmando que seus cabelos, rostos e corpos foram/são motivos de "mangações", principalmente no ambiente escolar (Jesus. M, 2023).

O estudo curricular piauiense, na pesquisa de Dagmar Braga de Oliveira, apontou para a continuidade do projeto colonizador, materializado nos legados coloniais identificados, impulsionando reflexões sobre a necessidade de propor brechas decoloniais como estratégias de insurgências epistêmicas (Oliveira, 2023). Na formação jurídica sergipana, o estudo de Alexis Magnum Azevedo de Jesus concluiu que a educação das relações étnico-raciais possui uma baixíssima inserção, contribuindo diretamente para o aprofundamento do genocídio da população negra (Jesus. A, 2023).

O estudo de Leandro dos Santos revelou que as políticas educacionais quilombolas carecem de maior funcionalidade em suas concepções e práticas, sendo produzidas como

conjunto de ações que não conseguiram institucionalizar parâmetros capazes de integralizar conceitos fundamentais para a formação docente (Santos, 2022).

Na pesquisa de Livia Jéssica Messias de Almeida, evidenciou-se que as gestões municipais de Feira de Santana estruturaram políticas baseadas em ações pontuais e fragmentadas que não cumpriram condições fundamentais para implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, operando por meio do que se denominou "política da insuficiência" (Almeida, 2019).

Observamos que os resultados das pesquisas analisadas revelam um panorama preocupante sobre a implementação da educação para as relações étnico-raciais em diferentes níveis e modalidades educacionais. Uma das investigações evidenciou que a educação para as relações étnico-raciais apresenta uma ausência significativa nos PPP's das instituições estudadas.

Paralelamente, outro estudo documentou a persistência do racismo no ambiente escolar, manifestando-se por meio de práticas discriminatórias, reprodução de estereótipos e ausência de políticas efetivas de combate às desigualdades raciais. As demais pesquisas convergiram ao revelar a hegemonia de um currículo eurocêntrico que marginaliza conhecimentos, perspectivas e contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, perpetuando uma visão monocultural da educação.

Esses achados apontam, fundamentalmente, para a não efetivação da Lei 10.639/03 e suas alterações, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. A persistência dessas lacunas, mais de duas décadas após a promulgação da lei, evidencia não apenas resistências institucionais, mas também a necessidade de políticas mais robustas de implementação, de formação docente especializada e de acompanhamento sistemático das práticas educativas antirracistas.

Este cenário demanda intervenções urgentes para que a educação brasileira efetivamente contribua para a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática. O programa demonstra um despertar recente para as temáticas raciais e interculturais, o que reflete tanto o cenário nacional de fortalecimento dessas discussões posteriormente a Lei 10.639/03 quanto as pressões sociais e acadêmicas por maior diversidade epistêmica. Esta emergência, embora tardia, é significativa por representar institucionalização acadêmica de pautas historicamente marginalizadas.

De forma geral, nota-se que as produções de dissertação e teses no programa revelam rigor acadêmico aliado a compromisso social, incorporando autores fundamentais como Bell Hooks, Silvio Almeida, Lélia Gonzalez, Clóvis Moura e outros pensadores decoloniais. Isso

indica que as pesquisas não são apenas "politicamente corretas", mas epistemologicamente fundamentadas e metodologicamente diversificadas.

O quantitativo de produções indica que, apesar da qualidade, o volume ainda é insuficiente diante da magnitude das questões raciais no Nordeste brasileiro. Sergipe, com forte presença afrodescendente, deveria ter uma produção mais robusta nessa área. As pesquisas demonstram potencial significativo para influenciar políticas educacionais locais e a formação docente. O fato de investigarem desde educação básica até ensino superior (formação jurídica) mostra amplitude de impacto possível.

O PPGED da UFS encontra-se em momento de transição epistêmica importante, demonstrando sinais de amadurecimento nas discussões étnico-raciais, mas ainda necessitando consolidar essa área como linha de pesquisa robusta e permanente. As produções existentes são qualificadas e socialmente relevantes, mas precisam ser ampliadas para atender às demandas da realidade sergipana e nordestina.

Essa análise sugere que o programa tem uma base sólida para se tornar referência regional em pesquisas sobre educação e relações étnico-raciais, desde que invista na consolidação e expansão dessa área de estudos.

5.2 ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES DO MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E DOUTORAMENTO EM CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA - UMA

Para a realização da coleta das dissertações e teses na UMA, utilizei o repositório institucional online da universidade, conhecido como DigitUMa, que disponibiliza, em acesso aberto, textos na íntegra das produções científicas de docentes, investigadores, discentes e funcionários da UMA.

Em 09 de janeiro, o professor Dr. Antônio Manuel ministrou um curso sobre o acesso a bases de dados da UMA, no qual relatou que o DigitUMa, embora tenha começado a funcionar em 2009, disponibiliza produções da UMA de anos anteriores. A busca de dados ocorreu durante os 6 meses do mestrado, sendo aprimorada após a aula do professor, uma vez que, em dezembro de 2024, o sistema passou por uma transformação.

No que se refere à coleta de dissertações de mestrado, o procedimento seguiu os seguintes passos: acesso à plataforma do repositório institucional; inserção das palavras-chave no campo de pesquisa; e aplicação de filtros específicos para refinar os resultados. Os filtros utilizados foram: seleção do tipo de recurso "dissertação de mestrado" e "tese de

doutoramento"; definição do critério "acesso aberto"; e delimitação do assunto à "Faculdade de Ciências Sociais".

As palavras chaves utilizadas foram: “interculturalidade” “educação intercultural” “intercultural” “raça” “etnia” “racismo” “imigrante” “imigração” “étnico-racial” “preconceito” “discriminação” “identidade”.

Quadro 30 – Dissertação coletadas do Mestrado em Ciências da Educação e Inovação Pedagógica-UMA, que contemplam as temáticas de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial

Dissertação	Título	Autor	Orientador	Ano
1	Educação multicultural Abordagem à dimensão multicultural do currículo numa escola do primeiro ciclo da Região Autónoma da Madeira	Maria José Camacho Gonçalves Fernandes	Christine Escallier	2007
2	A aquisição de conhecimento necessário à construção de identidade étnico-racial através da leitura: uma contribuição possível	Rosania Maria Sacramento de Amorim	Alda Muniz Pêpe	2013
3	Educação étnico-racial numa perspectiva de inovação pedagógica: uma análise da contribuição do Projeto Quilombo para as práticas pedagógicas vivenciadas no Centro de Ensino Liceu Maranhense no Município de São Luís – Maranhão	Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde	Antonio Maria Veloso Bento	2017

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

A escassez de dissertações portuguesas sobre estas temáticas evidencia a urgência de desenvolver investigações que abordem especificamente o racismo estrutural em Portugal, as dinâmicas de discriminação enfrentadas pelas comunidades afrodescendentes e imigrantes e o legado colonial nas práticas educacionais contemporâneas. Por isso, Araújo e Maeso (2019, p. 459), pontuam: “[...]a forma como a hegemonia de uma concepção particular de racismo (e os silêncios e ausências que sustém) leva à proteção e reprodução do privilégio racial na academia, considerando os processos e debates internacionais na sua relação com o contexto português”.

Notamos que as dissertações analisadas, duas foram desenvolvidas em contexto brasileiro, enquanto a única produzida em território português se centra no conceito de

multiculturalidade. Embora esta última aborde tangencialmente a temática intercultural, privilegia claramente a perspectiva multicultural na sua abordagem teórica.

A presença de investigações brasileiras em repositórios portugueses pode ser interpretada sob diferentes perspectivas. Em primeiro lugar, pode indicar uma lacuna na produção acadêmica portuguesa sobre estas temáticas, sugerindo uma possível resistência ou invisibilização das questões raciais no contexto local. Isso poderia refletir uma tendência de externalizar o debate racial, tratando-o como uma problemática exclusivamente brasileira ou de outros contextos pós-coloniais.

Tal cenário revela como as antigas metrópoles coloniais, por vezes, se posicionam como “observadoras” das questões raciais dos seus antigos territórios, sem necessariamente assumir a responsabilidade histórica pelos processos de racialização e suas consequências contemporâneas. Há uma lacuna significativa na produção científica portuguesa sobre questões raciais locais, que possuem particularidades distintas do contexto brasileiro.

Este cenário cria um desequilíbrio na produção de conhecimento e, potencialmente, reproduz dinâmicas de poder colonial no ambiente acadêmico, em que as vozes brasileiras acabam fazendo o trabalho que a academia portuguesa deveria também assumir como próprio.

O colonizador continua a não refletir sobre seus privilégios, perpetuando uma dinâmica que Araújo (2018) identifica como central na negação do racismo português. Segundo a autora, livros didáticos do país europeu adotam narrativa de colonialismo “amigável” e escondem racismo e luta contra opressão. Essa narrativa do “bom colonizador” funciona como um mecanismo de autopreservação da branquitude portuguesa, impedindo o confronto necessário com as estruturas de poder que ainda hoje operam. No contexto português, essas dinâmicas operam por meio do silenciamento das vozes racializadas e da manutenção de narrativas históricas que absolvem o colonizador de qualquer responsabilidade.

Portanto, torna-se necessário questionar não apenas o que se investiga, mas também quem investiga e em que contextos, revelando possíveis estratégias de evasão da responsabilidade histórica e contemporânea.

Quadro 31 – Palavras-chave identificadas nas dissertações coletadas do Mestrado em Ciências da Educação e Inovação Pedagógica-UMa, que contemplam a temática de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial

Dissertações	Palavras-Chaves
1	Flexibilização curricular, Escola, Projectos, Diversidade cultural, Mudança, Inovação.

2	Prática Pedagógica Inovadora, Aprendizagem Significativa, Construção de Identidade, Cultura Popular, Samba de Roda, Lei 11.645/08.
3	Práticas Pedagógicas; Étnico racial; Inovação; Etnografia; Cultura Escolar.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2025)

Nas produções científicas, as palavras-chave desempenham função essencial ao sintetizar os elementos fundamentais da pesquisa, oferecendo uma representação concisa dos temas centrais. Ao analisar o *corpus* de dissertações selecionadas, identifica-se uma clara predominância do conceito de cultura como elemento norteador, manifestado em conceitos de diversidade cultural, cultura escola, e cultura popular.

Tal observação encontra eco na análise de Araújo (2018), que identifica em Portugal um processo deliberado de despolitização das questões raciais, materializado na substituição estratégica do conceito de “raça” pelo de “cultura”. Este mecanismo discursivo opera como um dispositivo de neutralização que esvazia o potencial crítico e transformador das discussões raciais. Nesse sentido, o discurso da interculturalidade se constitui, por vezes, em um véu ideológico que oculta e naturaliza as relações de poder racializadas presentes na sociedade portuguesa.

Desse modo,

O racismo institucional acaba, assim, por ser reproduzido através da sua negação, incluindo em iniciativas específicas em nome da “promoção da igualdade”, da “integração das minorias” ou da “diversidade cultural”, desconectando o racismo do privilégio branco e, portanto, da sua história (Araújo; Maeso, 2019, p. 476).

No que concerne à cultura popular, é relevante destacar a perspectiva de Fleuri (1998), quando afirma: “[...] os movimentos de ‘cultura popular’ - e que posteriormente vieram a ser denominados de ‘educação popular’ - contribuíram significativamente para promover processos educativos a partir dos componentes culturais dos diversos grupos populares” (Fleuri, 1998, p. 9). O que inicialmente emergiu como reconhecimento da cultura popular se transmutou em paradigma educativo, estabelecendo novas bases para processos formativos que reconhecem e legitimam a pluralidade cultural como dimensão constitutiva do conhecimento.

A observação de Gomes (2011) sobre fenômenos educativos que ocorrem dentro e fora do espaço escolar é particularmente relevante para as temáticas étnico-raciais e interculturais:

[...] embora não seja uma relação linear, os avanços, as novas indagações e os limites da teoria educacional têm repercussões na prática pedagógica, assim como os desafios colocados por essa mesma prática impactam a teoria, indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar (Gomes, 2011, p. 99).

As experiências de discriminação, os processos de construção identitária e as práticas culturais comunitárias que ocorrem fora da escola interpelam constantemente o que ocorre no espaço formal de ensino, exigindo que as práticas pedagógicas se tornem mais permeáveis e responsivas às realidades sociais dos estudantes. Esta relação dialética sugere que uma educação verdadeiramente multicultural e antirracista requer um constante movimento de reflexão-ação-reflexão, em que teoria e prática se alimentam mutuamente na construção de abordagens pedagógicas mais justas e inclusivas.

Quadro 32 – Objetivos identificados nas dissertações coletadas do Mestrado em Ciências da Educação e Inovação Pedagógica-UMa que contemplam a temática de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial

Dissertação	Objetivo
1	Aferir como se traduz a multiculturalidade do currículo numa escola básica do primeiro ciclo da Região Autónoma da Madeira.
2	Analisar a dinâmica e os dados obtidos de uma classe e do corpo administrativo da escola onde leciona o referido professor e aqueles fornecidos por ele que usa como estratégia de ensino-aprendizagem e recurso motivador de uma unidade de estudo da disciplina História do Brasil, análise de letras de Sambas de Roda, manifestação cultural de raiz africana reconhecida como Patrimônio Imaterial do Brasil, usando o apoio de textos que abordam aspectos da história do povo baiano, objetivando trabalhar a (re)construção da identidade etno-cultural dos educando.
3	Analisa e descreve as práticas pedagógicas para a Educação das Relações Étnico Raciais que possibilitam a formação de indivíduos críticos e reflexivos dentro de uma sociedade plurirracial e multicultural como a sociedade brasileira.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

As investigações selecionadas concentram-se em três dimensões complementares da educação intercultural. O estudo de Maria Camacho Gonçalves Fernandes busca aferir como se traduz a multiculturalidade do currículo numa escola básica do primeiro ciclo da Região

Autónoma da Madeira, examinando a implementação prática dos princípios multiculturais no contexto educacional madeirense (Fernandes, 2007).

O estudo de Rosania Sacramento Amorim focou em analisar a dinâmica e os dados obtidos de uma classe e do corpo administrativo escolar, investigando estratégias de ensino-aprendizagem que utilizam análise de letras de Sambas de Roda, manifestação cultural de raiz africana reconhecida como Patrimônio Imaterial do Brasil, como recurso motivador na disciplina História do Brasil, objetivando trabalhar a (re)construção da identidade étnico-cultural dos educandos através de textos sobre aspectos da história do povo baiano (Amorim, 2013).

O trabalho de Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde analisa e descreve as práticas pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais que possibilitam a formação de indivíduos críticos e reflexivos dentro de uma sociedade plurirracial e multicultural como a sociedade brasileira (Verde, 2017).

Estas pesquisas caracterizam-se pela valorização das manifestações culturais afro-brasileiras como ferramentas pedagógicas e pelo compromisso com a formação identitária em contextos multiculturais. A análise possui, de fato, importância fundamental para as temáticas étnico-raciais, sendo essencial para desvelar como o racismo opera e para dar visibilidade a experiências e conhecimentos historicamente silenciados. Diversos teóricos utilizam a análise como ferramenta de resistência epistêmica, questionando quem produz conhecimento e sobre quem. A questão central não é eliminar a análise, mas questionar aquelas que se mantêm numa “neutralidade” que, na prática, reproduz o *status quo* racial. A análise comprometida é ferramenta fundamental de transformação social.

No entanto, existe uma tendência preocupante na academia de privilegiar a análise teórica em detrimento da transformação prática. Quando os objetivos das dissertações se limitam a “analisar”, “compreender” ou “identificar”, corre-se o risco de perpetuar um academicismo que mantém as questões raciais e multiculturais como objetos de estudo distanciados, sem compromisso efetivo com a mudança social. Este foco analítico pode funcionar como uma forma sutil de manter o *status quo*. Analisar sem propor transformações concretas permite que as estruturas de poder permaneçam intocadas, enquanto se produz conhecimento que aparenta engajamento com as questões sociais. É uma forma de “fazer algo” sem efetivamente transformar nada.

As temáticas étnico-raciais e multiculturais demandam abordagens que transcendam a mera análise. Elas precisam de investigações que se comprometam com a transformação das

práticas pedagógicas, com a formação de professores, com a construção de currículos mais inclusivos e com o enfrentamento direto do racismo institucional.

Quadro 33 – Procedimentos metodológicos identificados nas dissertações coletadas do Mestrado em Ciências da Educação e Inovação Pedagógica-UMa que contemplam a temática de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial

Dissertação	Metodologia
1	Investigação qualitativa, olhar etnográfico recolha de dados, análise documental, diário de bordo, fotografia
2	Etnografia
3	Fundamentou-se na abordagem qualitativa de cunho etnográfico através da observação participante, seguindo a metodologia etnográfica, de releitura e interpretação do tecido social da escola, lugar desta investigação, ancorada em observação, entrevistas e questionários semiestruturados, valorizando o contexto escolar, utilizando um referencial teórico pertinente ao tema e à linha de investigação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

As 3 investigações adotaram abordagem qualitativa de cunho etnográfico, fundamentada na observação participante. A coleta de dados contemplou múltiplos instrumentos, incluindo análise documental, diário de bordo, fotografia, observações, entrevistas e questionários semiestruturados, todos ancorados no olhar etnográfico que valoriza o contexto escolar como lugar de investigação.

Essa abordagem metodológica se caracteriza pela valorização do contexto escolar e pela utilização de referencial teórico pertinente à linha de investigação. Ela privilegia a imersão no ambiente educacional para uma compreensão profunda das dinâmicas interculturais e étnico-raciais presentes nas práticas pedagógicas investigadas.

Além disso, ela é adequada para investigar raça e interculturalidade, pois permite capturar nuances das relações no cotidiano, observar práticas não-verbalizadas de racismo e compreender como identidades raciais se manifestam. O uso combinado de instrumentos possibilita a triangulação de dados, essencial para temas sensíveis como relações raciais.

Quadro 34 – Teóricos identificados nas dissertações coletadas do Mestrado em Ciências da Educação e Inovação Pedagógica-UMa que abordam as temáticas de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial

Dissertações	Referenciais Teóricos
---------------------	------------------------------

1	Banks,Bennett, Cardoso, Luisa Cortesão, Manuela Ferreira, Antonio Perotti Machado
2	Kabengele Munanga
3	Maria A. Bento, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Abdias Nascimento, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

Embora tenha sido coletada apenas uma produção que abordava especificamente o contexto português, é possível notar significativas diferenças na seleção bibliográfica e, conseqüentemente, na orientação das discussões entre os dois contextos nacionais. Esta disparidade torna-se evidente ao contrastar a densidade teórica e política dos autores que fundamentam o debate intercultural no Brasil e na América Latina com a abordagem mais técnica e despolitizada predominante em Portugal.

Esta diferença na arquitetura conceitual revela como a seleção bibliográfica não é neutra, mas reflete posicionamentos políticos distintos. Enquanto os autores brasileiros constroem suas reflexões a partir de referenciais críticos que conectam interculturalidade com transformação social, decolonização e luta antirracista, a produção portuguesa tende a privilegiar abordagens mais funcionais, evitando os questionamentos estruturais que caracterizam o debate no contexto brasileiro. Esta disparidade bibliográfica evidencia o processo de despolitização identificado por Araújo (2018), mostrando como as escolhas teóricas refletem e reproduzem diferentes projetos políticos para a interculturalidade.

Quadro 35 – Resultados identificados nas dissertações coletas do Mestrado em Ciências da Educação e Inovação Pedagógica- UMa que contemplam as temáticas de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial

Tese	Resultado
1	A escola passou a ser um espaço aberto a todas as franjas sociais e culturais, onde se procura inculcar valores e atitudes, desenvolver a vertente cognitiva e a parte afectiva a partir de aprendizagens significativas.
2	Concluimos que tanto a estratégia quanto a dinâmica da classe, bem como os resultados do ensino-aprendizagem obtidos permitem que consideremos a prática do professor como uma prática pedagógica inovadora.
3	Identificou-se que na escola pesquisada existem práticas pedagógicas inovadoras que remetemos a uma educação para as Relações Étnico Raciais por parte de um contingente mínimo de professores e alunos, que apontam para um espaço escolar

	pluriétnico e multicultural, apesar de esses profissionais ainda não terem a medida exata das contribuições de tais práticas pedagógicas para a cultura escolar.
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

A dissertação de Maria Camacho Gonçalves Fernandes evidenciou que, com a proposta multiculturalista, a escola passou a ser um espaço aberto a todas as franjas sociais e culturais, em que se procura inculcar valores e atitudes, desenvolver a vertente cognitiva e a parte afetiva a partir de aprendizagens significativas (Fernandes, 2007).

O estudo de Rosania Sacramento Amorim revelou que a prática do professor pode ser considerada inovadora, especialmente no uso de manifestações culturais afro-brasileiras como ferramentas educativas (Amorim, 2013). A pesquisa de Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde identificou que, na escola pesquisada, um contingente mínimo de professores e alunos adota práticas pedagógicas inovadoras para as Relações Étnico-Raciais, apontando para um espaço escolar pluriétnico e multicultural. Contudo, observa-se que esses profissionais ainda não têm a medida exata das contribuições de tais práticas pedagógicas para a cultura escolar, sugerindo a necessidade de maior consciência sobre o impacto transformador dessas iniciativas (Verde, 2017).

Os resultados das pesquisas revelam que a perspectiva multicultural emerge como força propulsora na construção de espaços escolares genuinamente receptivos à totalidade das culturas e estratos sociais. Também revelam a cultura africana como repositório de conhecimentos significativos capazes de promover inovação pedagógica. Esta dupla dimensão evidencia uma transformação paradigmática no campo educacional, onde o desafio da prática pedagógica transcende a mera incorporação superficial de elementos culturais diversos.

A vivência efetiva do multiculturalismo demanda que o currículo escolar se constitua como território de reconhecimento epistêmico, onde o trabalho com a diversidade cultural ultrapasse os limites da celebração folclórica para alcançar o patamar da valorização sistemática de diferentes sistemas de conhecimento.

Em síntese, para o Programa de Mestrado em Ciências da Educação e Inovação Pedagógica da UMa, foram identificadas três dissertações, todas escritas por mulheres (uma portuguesa e duas brasileiras). O contexto de pesquisa abrangeu tanto o cenário português quanto o brasileiro, e a metodologia predominante foi a investigação qualitativa de cunho etnográfico.

Concluindo a análise das dissertações de mestrado, constata-se um panorama marcado pela extrema escassez de produções acadêmicas que abordem as temáticas interculturais e étnico-raciais no contexto português. Passa-se agora à análise das teses de doutoramento, em

que foram igualmente coletadas apenas duas produções, uma defendida em 2020 e outra em 2015.

Quadro 36 – Teses coletadas no doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica-UMa que contemplam as temáticas de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial

Tese	Título	Autor	Orientador	Ano
1	Educação Escolar Quilombola na Comunidade de Santiago do Iguape/Ba um olhar reflexivo sobre a interculturalidade e (re)construção de identidade de educandos em perspectiva inovadora.	Rosania Maria Sacramento de Amorim	Jesus Maria Angélica Fernandes Sousa e Alda Muniz Pêpe	2020
2	Práticas educativas interculturais como inovação pedagógica na Escola indígena Pedro Ferreira de Queiroz, Ibimirim, Pernambuco, Brasil	Maria de Fátima Souza de França, Cabral	Carlos Manuel Nogueira Fino	2015

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

Esta persistente escassez de produção em todos os níveis de formação acadêmica sugere não ser uma casualidade, mas sim uma tendência estrutural que demanda análise crítica aprofundada. Tal ausência sistemática de investigação pode, simultaneamente, refletir e perpetuar os processos de despolitização e silenciamento das questões raciais na academia portuguesa. Para Araújo e Maeso (2019), isso reflete o fato de que:

[...]as universidades, assim como outras esferas institucionais, estão numa posição de defesa face à sua “dignidade ferida”. Neste contexto, o privilégio branco vai estar em jogo e, portanto, os “aliados” na luta antirracista “serão poucos” (Araújo; Maeso, 2019, p.477).

Paralelamente, mantém-se a predominância de investigadoras brasileiras na produção identificada, um dado que levanta questões pertinentes sobre a relação entre nacionalidade, experiência migratória e sensibilidade para as temáticas étnico-raciais. Esta presença majoritária pode indicar tanto uma maior consciência crítica, oriunda das especificidades do contexto brasileiro (onde o debate sobre relações raciais possui maior visibilidade), quanto pode evidenciar a resistência da academia portuguesa em formar investigadores nacionais especializados nessas temáticas, delegando implicitamente a responsabilidade investigativa a acadêmicos de outros contextos.

Um fenômeno particularmente preocupante é a persistente ausência de reconhecimento da etnicidade, cultura e intelectualidade negra como produtora legítima de conhecimento científico em Portugal. O apagamento das pesquisas desenvolvidas por intelectuais negros na Europa reflete estruturas acadêmicas que ainda operam sob paradigmas coloniais, excluindo sistematicamente determinados grupos dos circuitos de legitimação científica. Este processo estende-se ao apagamento de povos inteiros e suas contribuições epistêmicas.

É notável que temáticas como integração, imigração e interculturalidade estejam centralizadas na Faculdade de Ciências Humanas, mas sejam escassas nas Ciências Sociais, e sobretudo na Educação, como se fossem um problema do indivíduo e não das estruturas sociais.

A relativa escassez de produções acadêmicas dedicadas à temática étnico-racial no contexto português parece estar relacionada, entre outros fatores, aos desafios enfrentados por estudantes e pesquisadores afrodescendentes no acesso e permanência no ensino superior. Martins e Moura (2018, p. 15) pontuam:

[...]uma não orientação dos jovens afrodescendentes para as vias acadêmicas e/ou ensino superior; desinformação sobre os apoios financeiros; e o fato de quase todos os jovens afrodescendentes referirem ter experienciado racismo no ensino superior, de modo mais ou menos declarado, nomeadamente, transmissão de baixas expectativas face ao seu desempenho escolar.

Essa realidade contribui para a limitada produção de conhecimento no Mestrado e Doutorado em Inovação Pedagógica da UMa. Como argumenta Nilma Lino Gomes (2011), quando pessoas negras começam a ocupar espaços acadêmicos historicamente negados, emerge um processo natural de questionamento dos conhecimentos hegemônicos. A presença de indivíduos de grupos marginalizados proporciona novas perspectivas críticas. Nesse sentido, Sueli Carneiro (2023) identifica que um dos mecanismos centrais de perpetuação do epistemicídio é justamente a negação do acesso à educação formal para esses grupos, mantendo o controle sobre quais conhecimentos são considerados válidos e quais narrativas históricas são privilegiadas.

Quadro 37 – Palavras-chave identificadas nas teses coletadas no doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica-UMa que contemplam as temáticas de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial

Teses	Palavras-chave
1	Aprendizagem significativa, Educação Escolar Quilombola, Inovação pedagógica, Interculturalidade, (Re)Construção de identidade.

2	Práticas educativas interculturais. Inovação pedagógica. Escola indígena. Etnografia. Prática pedagógica. Identidade étnica.
---	--

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

Ambas as produções se centralizam na interculturalidade, com ênfase, na segunda, na identidade étnica. Como pontuam Ennes e Marcon (2014, p. 297):

[...]os processos identitários não são apenas formas de nomeação, isto é, de classificação e de hierarquização social, mas também estratégias e expressões de transgressão e contestação que indivíduos e grupos sociais considerados subordinados possuem frente aos considerados hegemônicos, o enfoque sobre as denominações e sua contextualização é sempre revelador, principalmente quando percebemos como se estabelece sua relação com o que está em disputa.

Portanto a identidade não se resume a “quem você é”, mas relaciona-se com “que poder você tem” e “como você pode transformar sua posição social”.

Quadro 38 – Objetivos identificados nas teses coletadas do Doutorado em Currículo e Inovação pedagógica-UMa que contemplam as temáticas de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial

Tese	Objetivo
1	Compreender e analisar um determinado processo pedagógico, cuja pretensão era implantar as Diretrizes para a educação escolar quilombola e propiciar a (re)construção da identidade dos escolares.
2	Pesquisar sobre as práticas educativas interculturais, como inovação pedagógica na escola indígena, a partir de uma classe multisseriada da Escola Indígena Pedro Ferreira de Queiroz, localizada na Aldeia Kambiwá, município de Ibimirim/Pernambuco - Brasil.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

A tese de Rosania Sacramento de Amorim direcionou-se a compreender e analisar a implementação das Diretrizes para a educação escolar quilombola e a (re)construção da identidade dos escolares (Amorim, 2020). Paralelamente, a pesquisa de Maria de Fátima Souza de França Cabral objetivou investigar as práticas educativas interculturais como inovação pedagógica na escola indígena em Pernambuco (França, 2015).

A centralidade das pesquisas nos processos pedagógicos que transcendem o olhar curricular formal representa uma mudança paradigmática fundamental. Esta abordagem reconhece que o território quilombola e indígena não constitui meramente um espaço

geográfico onde a educação acontece, mas sim o próprio fundamento epistemológico dos processos pedagógicos, configurando uma pedagogia territorial específica que desafia as concepções ocidentais de educação.

Quadro 39 – Procedimentos metodológicos identificados nas teses coletadas do Doutorado em Currículo e Inovação pedagógica-UMa que contemplam as temáticas de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial

Tese	Metodologia
1	Pesquisa etnográfica, observação participante, entrevista, documental
2	Abordagem qualitativa, sob inspiração da etnografia

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

As teses mantiveram coerência metodológica com as demais pesquisas do programa, adotando pesquisa etnográfica fundamentada na observação participante, entrevista e análise documental. Esta consistência etnográfica evidencia uma opção pela valorização dos contextos culturais específicos e pela necessidade de compreender as dinâmicas educacionais a partir das perspectivas e experiências dos próprios sujeitos.

A etnografia assume relevância particular nos estudos raciais e interculturais por sua capacidade de desvelar as complexas dinâmicas de poder e resistência, constituindo uma *práxis* metodológica fundamental para a justiça racial e a valorização da diversidade intercultural.

Quadro 40 – Teóricos identificados nas teses coletadas no doutorado em Currículo e Inovação Pedagógica-UMa que abordam as temáticas de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial

Tese	Referencias teóricos
1	Vera Maria Candau, Reinaldo Matias Fleuri, Xavier Albo, Akkari, Nilma Lino Gomes, Ricardo Ferreira, Clovis Moura, Kabengele Munanga, Abdias Nascimento.
2	Luiza Cortesão, Reinaldo Matias Fleuri, Netercia Pacheco, Vera Maria Candau

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

Este conjunto de referenciais teóricos revela que a interculturalidade não é neutra, pois sempre envolve relações de poder. Tais autores convergem na demonstração de que a interculturalidade genuína exige o enfrentamento direto do racismo estrutural, não como um tema adjacente, mas como questão central para qualquer projeto de transformação social. A interculturalidade crítica pressupõe o reconhecimento de que vivemos em uma sociedade racialmente hierarquizada, onde a branquitude opera como norma não marcada.

Quadro 41 – Resultados identificados nas teses coletadas do doutoramento em Currículo e Inovação pedagógica-UMa que contemplam as temáticas de racismo, interculturalidade e diversidade étnico-racial.

Teses	Resultado
1	Concluímos que tanto a estratégia quanto as dinâmicas das classes e os resultados do processo de ensino e aprendizagem nos permitem considerar como inovadora a prática pedagógica observada, pois os escolares alcançaram aprendizagem considerada significativa, tendo vivenciado um processo de construção gradativa de aprendizagem, tendo por base a sua própria realidade que ao mesmo tempo em que lhes serviu de fonte de informações, também lhes permitiu saber sobre características e significados daquele espaço quilombola, sua história e sua essência intercultural, evidenciando e reforçando seus vínculos e sua razão de pertencimento.
2	Os dados obtidos apontam que as estratégias pedagógicas utilizadas na escola, campo de estudo e, no entendimento da maioria dos/as entrevistados/as, defendem o princípio da interculturalidade, como inovação, no âmbito da prática pedagógica, incentivam os estudantes a se reconhecerem como índio, reafirmando sua identidade étnica, valorizam o artesanato indígena, a merenda de alimentos cultivados pela Comunidade. Contudo, o estudo aponta para a instauração de um processo incipiente de inovação que rebate em ações mais efetivas de mudança no que se referem à formação acadêmica dos/as professores indígenas, a organização curricular dos conteúdos, do material didático, do calendário, da avaliação e da ação dos docentes quando e falta de preparação técnica/pedagógica do poder público em atender as especificidades.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2025

A investigação de Rosania Maria Sacramento de Amorim evidenciou que a prática pedagógica observada é inovadora, pois os escolares alcançaram aprendizagem significativa baseada em sua realidade, reforçando vínculos e a razão de pertencimento ao espaço quilombola (Amorim, 2020). Na pesquisa de Maria de Fátima Souza de França Cabral, os dados apontam que as estratégias pedagógicas defendem o princípio da interculturalidade como inovação, incentivando estudantes a se reconhecerem como indígenas e valorizando a cultura local (França, 2015).

Contudo, a pesquisa de Cabral aponta para a instauração de um processo incipiente de inovação, que demanda ações mais efetivas de mudança referentes à formação acadêmica dos professores indígenas, organização curricular e ação docente. Os resultados revelam, ainda,

lacunas significativas na formação docente, alinhando-se a Walsh (2019, p. 22), que pontua que “na formação docente, a discussão sobre a interculturalidade encontra-se, em geral, limitada - se é que ela existe - ao tratamento antropológico da tradição folclórica”.

O território quilombola constitui um espaço formativo e de inovação pedagógica, onde a interculturalidade se articula com as especificidades do território, alinhando-se a Walsh (2019, p. 19), que afirma que “a interculturalidade não é um conceito isolado das complexas imbricações da diferença e das histórias locais”.

Após a análise das produções, apresenta-se o estudo comparativo:

Quadro 42 – Estudo comparativo das produções realizadas em ambos os programas

	PPGED-UFS	Inovação Pedagógica-UMa
Volumes de produção	15 trabalhos (9 dissertações + 6 teses)	5 trabalhos (3 dissertações+ 2 teses)
Metodologia	Abordagens qualitativas	Etnografia
Período	7 anos (2018-2024)	Sem marco temporal
Contexto geográfico	Brasileiro	Brasileiro (4) Português (1)

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O PPGED-UFS registrou um quantitativo significativamente maior de produções, mesmo com marco temporal delimitado (7 anos). As pesquisas desenvolvidas na UMa, por sua vez, caracterizam-se pela busca de implementação de práticas inovadoras e pela perspectiva propositiva e experimental, com foco na interculturalidade como ferramenta pedagógica. Ambos os programas abordam a interculturalidade como princípio educativo e a valorização de identidades culturais.

Por outro lado, as produções do PPGED-UFS concentram-se em comunidades específicas (quilombolas e indígenas) e se destacam pela crítica estrutural (ausência de legislação, baixa inserção na área jurídica) e pelo reforço das práticas decoloniais (conhecimentos tradicionais como resistência). A UMa focaliza no multiculturalismo amplo (receptivo a todas as culturas), na implementação de diretrizes e na aplicação prática de políticas educacionais, com contexto na Região Autônoma da Madeira e nas escolas indígenas brasileiras.

No âmbito metodológico, o PPGED-UFS apresenta uma pluralidade epistemológica (Afrocentricidade, escrevivência, Marxismo) com abordagem qualitativa predominante, enquanto a UMa demonstra uma consistência etnográfica (exclusiva nas teses e em uma dissertação).

A análise comparativa revela que, embora ambos os programas compartilhem o compromisso com a educação intercultural e étnico-racial, suas abordagens refletem distintos contextos geopolíticos e epistemológicos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: TRAÇANDO PONTOS

A análise das concepções teóricas sobre interculturalidade, racismo e diversidade étnico-racial em Brasil e Portugal revela influências distintas do pensamento de Gilberto Freyre, que se manifestam de formas específicas em cada contexto nacional. No Brasil, a obra freyreana contribuiu para a construção e a perpetuação do mito da democracia racial. Em Portugal, observa-se a apropriação das teorias lusotropicalistas de Freyre.

Uma diferença fundamental entre os dois países reside na forma como as questões étnico-raciais e interculturais são abordadas no discurso político e acadêmico. Portugal apresenta uma tendência ao silenciamento e negação das questões raciais, substituindo-as sistematicamente pelo discurso da interculturalidade. Esta substituição conceitual permite evitar o enfrentamento direto das hierarquias raciais e das desigualdades estruturais que afetam as comunidades racializadas.

No Brasil, as discussões sobre interculturalidade encontram-se vinculadas aos movimentos indígenas, que historicamente reivindicaram o reconhecimento de suas especificidades culturais e territoriais. Essa articulação reflete as lutas por direitos diferenciados e pelo reconhecimento da diversidade étnica nacional, coexistindo com as discussões sobre relações raciais protagonizadas pelo movimento negro.

Em contraste, Portugal orienta suas políticas de interculturalidade prioritariamente para a integração de imigrantes, especialmente aqueles provenientes de países não europeus. Essa abordagem, contudo, tende a despolitizar as questões raciais ao enquadrá-las como questões meramente culturais ou de integração social, evitando o reconhecimento das dimensões estruturais do racismo na sociedade portuguesa. O resultado é a manutenção de um silenciamento institucional sobre as desigualdades raciais, que persistem mascaradas sob o discurso da diversidade cultural e da hospitalidade lusitana.

Portanto, enquanto o Brasil desenvolveu um aparato institucional específico para combater o racismo, mesmo com limitações na implementação, Portugal ainda está em processo de reconhecimento oficial do problema, tendo tradicionalmente preferido abordar a questão por meio do prisma da integração cultural. Apesar das diferenças nas abordagens políticas atuais,

Brasil e Portugal compartilham estruturas profundas de desigualdade racial que possuem raízes históricas comuns e se manifestam por meio de mecanismos similares de exclusão e marginalização.

No que diz respeito aos currículos dos Programas de Pós-Graduação em Educação, revelaram-se diferenças significativas no tratamento das temáticas de interculturalidade, racismo e diversidade étnico-racial. No PPGED-UFS, identificou-se a presença dessas temáticas nas disciplinas optativas específicas e nos referenciais teóricos incorporados nas ementas das disciplinas obrigatórias. Essa abordagem se demonstra mais consolidada no doutorado, no qual há maior aprofundamento teórico e metodológico, enquanto no mestrado a presença é mais incipiente, embora existente.

Em contraste, a estrutura curricular do Mestrado em Ciências da Educação e Inovação Pedagógica da UMa apresenta uma ausência expressiva de disciplinas obrigatórias e optativas direcionadas a essas temáticas. Essa lacuna se estende para além da organização disciplinar, manifestando-se também na ausência dessas questões nos objetivos formativos, conteúdos programáticos e referenciais teóricos do programa.

O que se observa na UMa é uma despolitização do conceito de raça, com centralidade na abordagem cultural em detrimento de perspectivas interculturais críticas. Embora os discursos sobre cultura se façam presentes no currículo português, as dimensões de interculturalidade, diversidade étnico-racial e racismo permanecem invisibilizadas, revelando uma abordagem despolitizada que esvazia o potencial transformador dessas discussões.

Essa ausência se manifesta de forma ainda mais expressiva no olhar metodológico e investigativo do programa português, em que a despolitização do termo raça se torna perceptível não apenas na estrutura curricular, mas também nas orientações epistemológicas que fundamentam a formação dos pesquisadores. Tal perspectiva contrasta significativamente com as abordagens críticas e decoloniais presentes no contexto brasileiro, evidenciando diferentes tradições acadêmicas e políticas educacionais entre os dois países.

Quanto à produção acadêmica, ambos os programas apresentam teses e dissertações que abordam essas temáticas, porém com volumes e enfoques distintos. A produção brasileira demonstra maior expressividade quantitativa, com 15 produções, e diversidade temática, refletindo um campo de estudos mais consolidado e uma agenda de pesquisa mais robusta. Essa diferença possivelmente se relaciona com as especificidades históricas, demográficas e políticas dos dois contextos nacionais, além das diferentes tradições de pesquisa em educação.

As dissertações do PPGED-UFS abordam questões relacionadas à interculturalidade, diversidade étnico-racial e racismo, defendendo que as instituições devem se comprometer com

a educação antirracista e com a valorização da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, conforme previsto na Lei 11.645/08. Os estudos evidenciam problemáticas significativas, como a ausência de políticas de permanência para estudantes quilombolas na UFS.

Por outro lado, destacam potencialidades, demonstrando que os conhecimentos da comunidade quilombola sobre a mandioca constituem uma prática decolonial e empoderada. Ademais, as pesquisas revelam que as memórias do ser e do viver, bem como as memórias do conviver, contribuem para a efetivação da educação indígena e intercultural. Metodologicamente, as dissertações selecionadas do PPGED-UFS adotaram predominantemente abordagens qualitativas (7 das 9 dissertações selecionadas), articuladas com diversas estratégias complementares.

As teses do PPGED-UFS argumentam que a ausência das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 no Projeto Político-Pedagógicos (PPP) leva a uma reflexão sobre o distanciamento da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na escola investigada. Adicionalmente, demonstram que a educação das relações étnico-raciais possui uma baixíssima inserção na formação jurídica em Sergipe. Metodologicamente, as teses utilizaram uma variedade de abordagens, entre elas: epistemologia da afrocentricidade, abordagem qualitativa, escrevivência e perspectiva teórico-metodológica do marxismo, sendo a abordagem qualitativa presente em 3 das 6 teses.

As dissertações do Mestrado em Ciências da Educação e Inovação Pedagógica da UMa foram desenvolvidas predominantemente por meio da investigação qualitativa, exceto uma que utilizou investigação etnográfica. Essas dissertações argumentam que a interculturalidade constitui uma prática inovadora na sala de aula e que a perspectiva multicultural é receptível a todas as culturas. Já as teses do Doutorado em Currículo e Inovação Pedagógica discutem processos pedagógicos com o objetivo de implementar as diretrizes para educação escolar quilombola e práticas educativas interculturais enquanto inovação pedagógica em escolas indígenas. Ambas as teses foram realizadas por meio da etnografia.

Os resultados dessas pesquisas evidenciam que a vivência intercultural em contextos quilombolas fortalece e reforça os vínculos de pertencimento, contribuindo para uma aprendizagem significativa e inovadora. Demonstram também que o princípio da interculturalidade, como inovação no âmbito da prática pedagógica, incentiva o reconhecimento da identidade étnica nas comunidades indígenas.

Os resultados das pesquisas analisadas convergem em aspectos fundamentais, evidenciando desafios similares em ambos os contextos. Identificou-se, de forma recorrente, a

ausência de formação específica para o trabalho com essas temáticas, revelando uma lacuna formativa que compromete a qualidade da educação intercultural. Simultaneamente, as pesquisas destacam o potencial formativo dos territórios quilombolas e das comunidades indígenas, reconhecendo-os como espaços de conhecimento, aprendizagem e inovação pedagógica que desafiam os modelos educacionais hegemônicos.

As produções acadêmicas de ambos os programas convergem na constatação de que essas temáticas ainda necessitam de maior visibilidade e aprofundamento na pesquisa educacional. Apontam para a urgência da efetivação das legislações específicas nos currículos, particularmente no contexto brasileiro. Evidenciam, também, a necessidade de formação específica para educadores e pesquisadores, capacitando-os para o trabalho com a diversidade étnico-racial e para abordagens interculturais críticas.

Por fim, tanto as pesquisas brasileiras quanto as portuguesas reconhecem que os espaços étnico-raciais e interculturais constituem territórios formativos privilegiados, onde se desenvolvem conhecimentos, aprendizagens e inovações pedagógicas que podem contribuir significativamente para a transformação da educação. Esses espaços emergem como laboratórios de experiências educativas que desafiam os paradigmas tradicionais e oferecem alternativas concretas para uma educação mais democrática, inclusiva e comprometida com a justiça social.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, José Carlos Pina. A Escola e a Diversidade Cultural Algumas Notas sobre a Educação multicultural em Portugal. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Estados Unidos, v. 14, p. 1-18, 2006.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- AMOROSO, Marta Rosa. Nimuendajú às voltas com a história. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 44, p. 173-188, 2001.
- ARAÚJO, Marta. As narrativas da indústria da interculturalidade (1991-2016): Desafios para a educação e as lutas anti-racistas. **Investigar em Educação**, Porto, v. 7, p. 9-35, 2018.
- ARAÚJO, Marta; MAESO, Silvia R. O poder do racismo na academia: produção de conhecimento e disputas políticas. O pluriverso dos Direitos Humanos: a diversidade das lutas pela dignidade, Lisboa 2019, 457-481.
- APPLE, Michael Whitman; SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e poder. **Educação & realidade**, Porto Alegre. Vol. 14, n. 2, p. 46-57, jul./dez. 1989.
- APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. Artmed Editora, 2016.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2014.
- BANIWA, Gersem Luciano. Antropologia colonial no caminho da antropologia indígena. **Novos Olhares Sociais**, UFRB, v. 2, n. 1, p. 22-40, 2019.
- BENTO, Maria Aparecida Silva *et al.* Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes. p. 25-58, 2002.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1999.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.
- BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, 164p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO CNE/CEB 8/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 26, 21 nov. 2012.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 07 de agosto de 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 07 de agosto de 2025

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 14, de 14 de setembro de 1999. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 out. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf. Acesso em: 07 de agosto de 2025

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 13 mar. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 07 de agosto de 2025.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Colonialidade do poder e a violência contra os povos indígenas. *PerCursos*, 2015, 16.32: 103-120.

BRUNER, Jerome. *Cultura da educação*. 2001.

CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2023.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. Selo Negro, 2015.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 171-189, jan./abr. 2010.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 1, p. 65-82, 2009.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CARINE, Bárbara. **E eu, não sou intelectual?:** Um quase manual de sobrevivência acadêmica. São Paulo: Planeta, 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade:** a construção do outro como não ser como fundamento do ser. São Paulo: Editora Schwarcz; Companhia das Letras, 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2015.

CASA-NOVA, Maria José. (I) migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 181-216, jul./set. 2005.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al* (org.). **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CORTESÃO, Luiza; PACHECO, Natércia. **O conceito de educação intercultural:** Interculturismo e realidade portuguesa. 1991.

CUNHA, Jonas Araújo da. **Luzes apagadas:** a educação escolar indígena na Amazônia colonial. 2018. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Boitempo editorial, 2016.

DE ALMEIDA, Maria Regina Celestino. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ENNES, Marcelo Alario. Aprender com o imigrante: A produção multi/intercultural da diversidade em Portugal. **Cadernos CERU**, v. 25, n. 1, p. 197-224, 2014.

ENNES, Marcelo Alario; MARCON, Frank. Das identidades aos processos identitários: repensando conexões entre cultura e poder. *Sociologias*, 2014, 16: 274-305.

FALBO, Ricardo de Almeida. Mapeamento sistemático. **Retrieved October**, v. 7, p. 1-25, out. 2018.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2012. p.334. Tese (Programa de Pós Graduação em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis 2012

FERNANDES, Viviane Barboza; SOUZA, Maria Cecilia Cortez Christiano de. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 63, p. 103-120, ago. 2016.

FERNANDES, Florestan. O negro no mundo dos brancos. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.

FLEURI, Reinaldo Mathias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **PerCursos**, v. 2, 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-33, ago. 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e movimentos sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 105, nov. 1998.

FLEURI, Reinaldo Matias; OLMO-EXTREMERA, Marta. **Colonialidade e resistências**. Curitiba: Editora Appris, 2020.

FONSECA, Maria Lucinda *et al.* **Imigração, Diversidade e Política Cultural em Lisboa**. Universidade de Lisboa: Centro de Estudos Geográficos (MIGRARE), 2011.

FREITAS, Lúcia Gonçalves de. **Discurso e Identidade em Narrativas de Migrantes**. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda, 2019.

GOMES, José Ferreira. **Ensino superior e desenvolvimento**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2023.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico Científico editado pela ANPAE**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 95-108, jan./abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria: revista de estudos de literatura**, v. 9, p. 38-47, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões, **Modos de fazer: cadernos de atividades, saberes e fazeres**, Rio de Janeiro, Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 19-26.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis: vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Autêntica Editora, 2019.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. Reinventar a escola, mudar a mirada. **Cadernos de pedagogia**, n. 368, págs. 66-71, 2007.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. São Paulo: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

GROSGUÉL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016.

GROSGUÉL, Ramon. Pensamiento descolonial afro-caribeño: Una breve introducción. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 35, p. 11-33, jul./dez. 2020.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. 2008. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 54, p.147-156, 1999.

HALL, Stuart. **Da diáspora**. Belo horizonte: UFMG, 2003.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Escrever além da raça: teoria e prática**. Editora Elefante, 2022.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Estudos feministas**, 1995, 3.2: 464.

HORTA, Ana Paula Beja. A imigração em Portugal. Um contributo para o debate sobre as políticas e práticas de integração. In: FONSECA, M. L. *et al.* (org.). **Migrações na Europa e em Portugal: Ensaio de homenagem a Maria Ioannis Baganha**. Porto: Edições Afrontamento, 2013. p. 159-184.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2020.

IMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

LOPES, Rui Costa. **Preconceito e Discriminação**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2024.

MACEDO, Donaldo; BARTOLOME, Lilia. O racismo na era da globalização. *In*: IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MARIN, José. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal no contexto da globalização. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 20, n. 1, p. 25-34, jan./jun. 2009.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. Inter/multiculturalidade e formação continuada de educadores: o protagonismo do movimento social negro por uma Pedagogia Decolonial. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, n. 37, p. 121-139, jan./jun. 2014.

MARTINS, Bruno Sena; MOURA, Adriano. Portugal e década internacional de afrodescendentes: a educação e os tempos da violência colonial. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-22, 2018. DOI: 10.1590/0102-4698192750.

MARTINS, Zilda et al. Do racismo epistêmico às cotas raciais: A demanda por abertura na universidade. **Revista Eco-Pós**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 122-146, set./dez. 2018.

MENESES, Maria Paula. Epistemologias do sul. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 5-10, jun. 2008.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. 2 ed. São Paulo: Editora Perspectiva SA, 2020.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **Um dia na aldeia**: uma história Munduruku. Editora Melhoramentos, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, v. 5, n. 1, p. 17-24, 1996.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p. 56-63, dez./fev. 1996.

MUNANGA, Kabengele. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: história, realidades, problemas e caminhos. Prefácio. São Paulo: Editora Global, 2004.

MUNSBERG, João Alberto Steffen; FERREIRA DA SILVA, Gilberto. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.13, n.1, p.140-154, jan./mar. 2018. E-ISSN: 1982-5587.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 4 ed. São Paulo: Editora Perspectiva SA, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva SA, 2020.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**. São Paulo: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2021.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **A cor do inconsciente**: significações do corpo negro. São Paulo: Editora Perspectiva S/A, 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PEREIRA, Mariana Pinho. **Decolonizando a identidade nacional brasileira**: reflexões sobre a colonialidade, cultura e racismo no Brasil. 2023.

PIMENTEL, Isabella Pereira; RIBEIRO, Cláudia Pinto. Educação intercultural em Portugal: entre as normativas e as traduções. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Porto, n. 28, p. 1-23, 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber**: etnocentrismo e ciências sociais – Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-126.

RAMOS, Natália. Interculturalidade (s) e mobilidade (s) no espaço europeu: viver e comunicar entre culturas The Overarching Issues of the European Space. Ed. Faculdade Letras Universidade do Porto. Pag. 343-360

RAMOS, Natália. Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação: desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 41, n. 2, p. 223-244, 2007.

REPETTO, Maxim. O conceito de interculturalidade: trajetórias e conflitos desde América Latina. **Textos e Debates**, Boa Vista, v. 2, n. 33, p. 28-56, 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Revista diálogo educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, Antônio Bispo dos; PEREIRA, Santídio. **A terra dá, a terra quer**. Ubu Editora, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Globalização. In: **Dicionário das crises e das alternativas**, Coimbra: Almedina, 2012. p. 111-112.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Em A Democracia Racial Brasileira**. Rio de janeiro, 2003.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristiana Baptista de; GUINDANI, Joel Furtado. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Cláudia Job. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, pág. 427-446, 2005.

SILVA, Mariana Martha Cerqueira. Educação intercultural em Portugal e o silenciamento racial. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 408-433, jan./mar. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2016.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? In: Imperialismo . Routledge, 2023. p. 171-219.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Programa de Pós-Graduação em Educação. Seção: apresentação. **Sigaa**, [2025]. Disponível em: https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/programa/apresentacao.jsf?lc=pt_BR&id=136. Acesso em: 7 ago. 2025.

UNIVERSIDADE DA MADEIRA. Ensino. **Funchal**, 2024. Disponível em: <https://www.uma.pt/>. Acesso em: 7 ago. 2025.

VALA, Jorge. **Racismo Hoje**: Portugal em Contexto Europeu. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e (des)colonialidade: Perspectivas críticas e políticas. **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 57-87, 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, conhecimentos e descolonialidade. **Signo y Pensamiento**, Bogotá, v. 24, n. 46, p. 39-50, 2005.

WALSH, Catherine; DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, n. 83, p. 1-26, 2018.

WEST, Cornel. O dilema do intelectual negro. **The Cornel West: reader**. Basic Civitas Books, v. 1985, 1999.

REFERÊNCIAS DAS DISSERTAÇÕES DO PPGED

- ARAÚJO, Laís Gois de. **A prática educativa da mandiocada nas comunidades quilombolas Tabuleiro dos Negros e Sapé - Alagoas**. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.
- BOMFIM, Sandra de Moraes Santos. **Cenários das educações do povo Xokó: entre saberes e fazeres da e na resistência/reexistência**. 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.
- COSTA, Kewin Leonardo Santana. **O/A negro/a nos livros didáticos de ciências da natureza: (re)enxergando as representações negras pelas lentes da decolonialidade**. 2024. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024.
- SANTOS, Anderson Silva. **Currículos praticados em uma universidade pública de Penedo/AL: identidades Quilombolas em questão**. 2023. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.
- SANTOS, Ângela Sales Andrade dos. **Uma análise do projeto político-pedagógico do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio: o (não) lugar das especificidades étnico-raciais e histórico-culturais**. 2021. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.
- SANTOS, Jéssica Araujo dos. **Ensinar-aprender com a educação escolar quilombola: investigação na (auto)formação docente na/para a educação em ciências naturais**. 2024. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024.
- SANTOS, Maria Adriana Pereira dos. **O acesso de estudantes quilombolas beneficiários(as) do Programa Bolsa Permanência da Universidade Federal de Sergipe: uma análise de documentos institucionais**. 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.
- SANTOS, Taysa Kawanny Ferreira. **Memórias narradas na educação escolar indígena dos Kariri-Xocó/AL**. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.
- SOARES, Tathiana Santos. **História e cultura dos povos indígenas na formação de professores em pedagogia na Universidade Federal de Sergipe**. 2018. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

REFERÊNCIAS DAS TESES DO PPGED

- ALMEIDA, Livia Jéssica Messias de. **Políticas públicas para educação das relações étnico-raciais em Feira de Santana-Bahia (2006-2016)**. 2019. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

JESUS, Maria Camila Lima Brito de. **Escrevivências de jovens negras no concurso de beleza negra de um colégio estadual sergipano**. 2023. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

JESUS, Alexis Magnum Azevedo de. **“Vidas negras importam” para a formação em direito?: a educação das relações étnico-raciais no curso de Direito da UFS e nas escolas das carreiras jurídicas de Sergipe**. 2023. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

OLIVEIRA, Dagmar Braga de. **Ensino de ciências no currículo do Piauí (2020): legados coloniais e possíveis brechas decoloniais (interculturais críticas)**. 2023. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

SANTOS, Leandro dos. **Políticas públicas de formação docente para a educação escolar quilombola: concepções e práticas (2002-2019)**. 2022. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

SANTOS, Wolney Nascimento. **A afrocentricidade do cinema negro em Sergipe: primeiras cenas de Belarmino e Everlane Moraes**. 2024. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024.

REFERÊNCIAS DAS DISSERTAÇÕES DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA-UMa

DE AMORIM, Rosania Maria Sacramento. **A aquisição de conhecimento necessário à construção de identidade étnico-racial através da leitura: uma contribuição possível**. 2013. Master's Thesis. Universidade da Madeira (Portugal).

FERNANDES, Maria José Camacho Gonçalves. **Educação multicultural: abordagem à dimensão multicultural do currículo numa escola do primeiro ciclo da Região Autónoma da Madeira**. 2007. Master's Thesis. Universidade da Madeira (Portugal).

VERDE, Ana Paula dos Santos Reinaldo. **Educação étnico-racial numa perspectiva de inovação pedagógica: uma análise da contribuição do Projeto Quilombo para as práticas pedagógicas vivenciadas no Centro de Ensino Liceu Maranhense no Município de São Luís-Maranhão**. 2017. Master's Thesis. Universidade da Madeira (Portugal).

REFERÊNCIAS DAS TESES DO DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA-UMa

DE AMORIM, Rosania Maria Sacramento. **Educação Escolar Quilombola na Comunidade de Santiago do Iguape/Ba: Um Olhar Reflexivo Sobre a Interculturalidade e (re) construção de Identidade de Educandos em Perspectiva Inovadora**. 2020. PhD Thesis. Universidade da Madeira (Portugal).

DE FRANÇA, Maria de Fátima Souza, et al. **Práticas Educativas Interculturais Como Inovação Pedagógica na Escola Indígena Pedro Ferreira de Queiroz, Ibimirim, Pernambuco, Brasil**. 2015. PhD Thesis. Universidade da Madeira (Portugal).

REFERÊNCIA DAS DISSERTAÇÕES E TESES DA BDTD

BOACIK, Daniela. **Interculturalidade: experiências e desafios da/na universidade**. 2021. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2021.

CIRÍACO, Marise Leão. **Formação docente e práticas curriculares na educação escolar quilombola: pontes para velar a cultura afrodescendente**. 2019. 231 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

CRUZ, Eliane Almeida de Souza. **Pedagogia decolonial antirracista ações pedagógicas para uma construção possível**. 2020. 224 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2020.

FERRARI, Alice Rosa de Sena. **O currículo escolar e as suas possibilidades em relação à superação do racismo**. 2021. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

LUZIA, Adriana Germana. **Descolonizar a história da África e da cultura afro-brasileira: por um currículo negro afrorreferenciado e pluriversal**. 2022. 212 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Geografia, História e Documentação, Cuiabá, 2022.

PAES, Luciane Rocha. **Formação intercultural do professor indígena no Amazonas: um olhar decolonial sobre o projeto Pirayawara**. 2023. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

ROCHA, Fabiana de Oliveira Maciel. **O Quilombismo de Abdias Nascimento: fundamentos para uma educação antirracista**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/15302>.

SANTOS, Leandro Bulhões dos. **Pedagogia antirracista: uma proposta de formação continuada de professores para o enfrentamento do racismo institucional na escola**. 2022. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022.

SANTOS, Mário Alves dos. **“Espera aí, agora somos nós”: percepções sobre racismo, práticas pedagógicas e educação das relações étnico-raciais numa escola de Cuiabá-MT (2006-2021)**. 2022. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 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. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.277>.

DISSERTAÇÕES E TESES DO REPOSITÓRIOS CIENTÍFICOS DE ACESSO ABERTO – PORTUGAL

CAETANO, Diandra Solange Canhundo. **A perspectiva dos Jovens Afrodescendentes do Ensino Secundário sobre o Racismo no Sistema Educativo Português**. 2020. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2020.

CARVALHO, Joana Jorge Durand. **“As pessoas escuras são más!”: o estereótipo da cor da pele na prática educativa em jardim de infância**. 2023. Dissertação (Mestrado em educação pré-escolar) Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, 2023.

CIAMBELLINI, Marco. **Migrações, racismo e vidas desperdiçadas**: considerações sobre a problemática dos refugiados a nível europeu e em Portugal. Dissertação (Mestrado em Sociologia)- Faculdade de ciências sociais e humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa 2024.

DA LUZ PIEDADE, Joana Simões. **O lugar da escola na produção e reprodução de racismo e no seu combate**. 2021. Dissertação (Mestrado em Migrações, Inter-Etnicidades e Transnacionalismo) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2021.

DOS SANTOS REIS, Ana Cláudia Vigário. **Necessidades de Formação de Professores em Contextos Interculturais**. 2020. Tese (Doutorado em Educação – Universidade Aberta, Lisboa, 2020.

MIRANDA, Marcelo Carvalho. **Estudantes internacionais na ESECS**: um estudo de caso. 2020. Dissertação (Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social) – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, 2020.

MOREIRA, Neide Cristina Baessa. **“Toda a gente quer ser rosa!”** – Práticas institucionais de combate ao racismo. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação pré- escolar) – Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, 2021.

PAIVA, Ana Mafalda Rodrigues Abrantes Mendes de Almeida. **“Que nunca caiam as pontes entre nós”**: um novo olhar sobre a mediação intercultural em contexto educativo. 2023. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais) – Universidade Aberta, Lisboa, 2023.

PERREGIL, Eva Sandrina Sousa. **A Interculturalidade e o uso das TIC na Educação Pré-Escolar na Região Autónoma da Madeira**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Aberta, Lisboa, 2020.

