http://dx.doi.org/10.22420/rde.v19i44.2290

O eco da diversidade étnico-racial nos cursos de formação em filosofia da UFAM e da UFMT

The echo of ethnic-racial diversity in philosophy training courses at UFAM and UFMT

El eco de la diversidad étnico-racial en los cursos de formación filosófica de la UFAM y la UFMT

CANDIDA SOARES DA COSTA*
Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá – MT, Brasil.

JENIFFER REGINA RODRIGUES DE LIMA**
Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá – MT, Brasil.

REINALDO OLIVEIRA MENEZES***
Universidade Federal do Amazonas, Manaus – AM, Brasil.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar a presença e o impacto da diversidade étnico-racial nos cursos de formação de professoras/es de Filosofia da UFAM e da UFMT, investigando como a Educação para as Relações Étnico-Raciais é integrada nos currículos desses programas. A Educação para as Relações Étnico-Raciais é uma política curricular essencial para enfrentar desigualdades históricas derivadas do contexto colonial e do racismo institucionalizado no Brasil. Ela visa promover a igualdade de representação da população africana, afro-brasileira e indígena na Educação e assegurar uma formação cidadã de qualidade. A metodologia envolve levantamento bibliográfico e análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos – PPCs das instituições estudadas. Os

* Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. *E-mail*: <candidasoarescosta@gmail.com>.

** Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. *E-mail*: <jenifferegina@gmail.com>.

*** Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas. *E-mail*: <reinaldo_bamn01@hotmail.com>.

resultados revelaram a presença do racismo epistêmico nos currículos de formação docente em Filosofia, evidenciando uma ênfase predominante no pensamento europeu e a necessidade de uma abordagem antirracista.

Palavras-chave: Formação Inicial. Filosofia. Étnico-racial. Lei nº 10.639/2003. Lei nº 11.645/2008.

ABSTRACT: This article aims to analyze the presence and impact of ethnic-racial diversity in the philosophy teacher training programs at the Federal University of Amazonas – UFAM and at the Federal University of Mato Grosso – UFMT, investigating how the Education for Ethnic-Racial Relations is integrated into these programs' curricula. The Education for Ethnic-Racial Relations is an essential curricular policy for addressing historical inequalities stemming from the colonial context and institutionalized racism in Brazil. It aims to promote equal representation of African, Afro-Brazilian and Indigenous populations in education and to ensure quality civic education. The methodology of this research involves a bibliographic review and document analysis of the Political-Pedagogical Projects – PPCs of the studied institutions. The results revealed the presence of epistemic racism in the philosophy teacher training curricula, highlighting a predominant emphasis on European thought and the need for an anti-racist approach.

Keywords: Initial training. Philosophy. Ethnic-racial relations. Law No. 10,639/2003. Law No. 11,645/2008.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar la presencia y el impacto de la diversidad étnico-racial en los cursos de formación de profesores/as de filosofía de la UFAM y UFMT, investigando cómo la educación para las relaciones étnico-raciales se integra en los currículos de estos programas. La educación para las relaciones étnico-raciales es una política curricular esencial para abordar las desigualdades históricas derivadas del contexto colonial y del racismo institucionalizado en Brasil. Su objetivo es promover la representación igualitaria de las poblaciones africanas, afrobrasileñas e indígenas en la educación y garantizar una educación cívica de calidad. La metodología implica el estudio bibliográfico y análisis documental de los Proyectos Político-Pedagógicos – PPC de las instituciones estudiadas. Los resultados revelaron la presencia de racismo epistémico en los currículos de formación del profesorado

de filosofía, destacando un énfasis predominante en el pensamiento europeo y la necesidad de un enfoque antirracista.

Palabras clave: Formación inicial. Filosofía. Étnico-racial. Ley N° 10.639/2003. Ley N° 11.645/2008.

Introdução

No Brasil, a diversidade e o multiculturalismo são questões que vêm sendo amplamente discutidas nos espaços de formação inicial e continuada de professoras/es e nos espaços da educação básica, sobretudo no que tange às questões étnico-raciais. Essas discussões ganham força com o sancionamento da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que dizem respeito a história e culturas africana, afro-brasileira e indígena; ou seja, ambos os dispositivos alteram a Lei nº 9.394/1996, que tornou obrigatório o debate das relações étnico-raciais nos estabelecimentos de ensino, por meio dos currículos da educação básica (BRASIL, 2003; 2008).

A criação de uma política educacional diversa para a educação básica implica, necessariamente, a discussão sobre a formação de professoras e professores que atuarão nas redes de ensino, como já afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, instituídas por meio do Parecer CNE/CP nº 3 de 10 de março de 2004, em conjunto com a Resolução CNE/CP nº 1 de 17 de junho de 2004 (BRASIL, 2004a; 2004b).

Cabe salientar que essa discussão sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais não é exclusividade do Brasil, é um debate mundial que visa promover o enfrentamento e o combate a toda forma de discriminação, preconceito, exclusão e racismo em pleno século XXI, promovendo o respeito às diversidades étnico-raciais. Nos últimos anos, sobretudo no governo do presidente Bolsonaro (2019-2022), o número de casos de racismo aumentou significativamente. O discurso de ódio proferido pelo presidente e suas/seus apoiadoras/es é alarmante. O desrespeito à dignidade humana e aos direitos fundamentais contraria os princípios básicos estabelecidos na constituição brasileira.

Por mais que a Constituição da República Federativa do Brasil expresse que todas/os são iguais perante a lei (BRASIL, 1988, art. 5º), isso na prática não acontece. O tratamento dado a pessoas negras e povos indígenas são diferenciados, sobretudo aos olhos que condenam a cor, a raça e a identidade. Em consequência, as instituições escolares apresentam, como parte do cenário social brasileiro, o reflexo da desigualdade, do racismo e da discriminação. Isso é visível nos currículos que acabam reproduzindo tal violência, pois carregam uma concepção eurocêntrica e colonizadora, o que acaba promovendo o silenciamento, o ocultamento e a exclusão dos povos negro e indígena. Diante disso,

concorda-se com Tânia Muller e Jorge Santos quando dizem que podemos pensar e conjecturar uma história das/dos negras/os sem o Brasil, porém, "o que não existe é uma história do Brasil sem o negro" (MULLER & SANTOS, 2014, p. 98), assim como também não é possível pensar uma história do Brasil sem indígenas.

Compreendendo a importância de se discutir a Educação das Relações Étnico-Raciais na formação de professoras e professores que atuarão nas redes de ensino, por meio de uma análise documental de Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos – PPC de Filosofia da Universidade Federal do Amazonas – UFAM e da Universidade Federal de Mato Grosso – MT, pretende-se contribuir para a discussão que envolve a temática, ressaltando a importância de um currículo diverso e não-eurocêntrico. Destaca-se que a análise foi realizada com base no PPC da UFAM vigente no momento do estudo, em diálogo com os resultados da dissertação de Jeniffer Lima (2022), que investigou o PPC da UFMT.

Compreendemos que o PPC é um documento que preconiza e descreve ações, metas e objetivos de curso de formação profissional, sobretudo, formação de professoras/es. É um documento fundamental para organização e consolidação das atividades acadêmicas no ensino superior, articulando ensino, pesquisa e extensão. Segundo Marcos Masetto, ele representa o subconjunto mais relevante do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, pois estrutura não apenas a formação de estudantes nos cursos de graduação e pós-graduação, mas também orienta a política de contratação e desenvolvimento docente, os processos seletivos e a infraestrutura acadêmica e administrativa (MASETTO, 2012, p. 70). Assim, cada PPC reflete as decisões e ações específicas de um curso, articuladas à sua área de conhecimento e aos objetivos formativos estabelecidos.

Ilma Veiga (2004) enfatiza que o PPC não deve ser compreendido apenas como uma formalidade administrativa, mas como um instrumento de reflexão sobre a educação superior, abrangendo a prática pedagógica, a produção e a socialização do conhecimento, bem como o papel da/do professora/or e da/do estudante na universidade. Dessa forma, o PPC não é um documento neutro; ao contrário, ele carrega intencionalidades e define compromissos sociais e políticos assumidos pela instituição. Assim, a estrutura curricular, a escolha de disciplinas e a abordagem metodológica delineadas no PPC revelam concepções sobre o papel da/do professora/or, sobre o conhecimento e sobre as relações entre educação e sociedade.

No entanto, essa análise apresenta limites. A existência formal de um PPC que estabelece diretrizes para a formação docente não garante, por si só, a efetivação de práticas pedagógicas alinhadas a esses princípios. Além disso, as práticas adotadas por professoras e professores da instituição podem, mesmo sem estar explicitamente previstas no PPC, ser fundamentadas em uma educação antirracista, configurando-se como formas de resistência. Ainda assim a análise do PPC é essencial, considerando seu papel normativo e sua influência na organização curricular e na formação docente.

Dessa forma, pensar a formação de professoras e professores a partir do PPC exige uma leitura crítica desse documento, considerando não apenas sua estrutura formal, mas também seus impactos concretos na prática formativa. Isso implica refletir sobre como ele pode contribuir para a construção de uma docência comprometida com a transformação social e quais desafios precisam ser superados para que essa perspectiva se concretize.

Formação de professoras/es na perspectiva do Movimento Negro e Indígena na contemporaneidade

Pensar e refletir sobre a formação de professoras/es na perspectiva da diversidade, levando em consideração o movimento negro e indígena no Brasil, tem ganhado enorme proporção por conta dos resquícios coloniais presentes na sociedade. Por conta deles, a sociedade ainda traz enraizados hábitos socioculturais que são modelos de ideários para comportamentos individualizados e preconceituosos. Essa herança colonial acaba promovendo práticas de exclusão, marginalização e discriminação de pessoas por conta de sua cor e sua etnia. Como bem afirmam as/os autoras/es Genilsa Andrade, Benedetta Bisol (2021), Débora Ribeiro, Ronam Gaia (2021), Paulo Silva, Andresa Silva (2020), Tânia Muller, Jorge Coelho (2014) e Kabengele Munanga (2014), tal herança vem sendo ocultada pelo mito da democracia racial no Brasil.

Desse modo, é imprescindível a discussão das relações étnico-raciais no campo educacional, sobretudo no processo de formação inicial de professoras/es que atuam ou atuarão na educação básica. Na atual conjuntura, a educação nos convida a ter um "olhar crítico sobre as questões relacionadas com a construção de nossas identidades individuais e coletivas, fazendo delas uma fonte de riqueza e de desenvolvimento individual e coletivo" (MUNANGA, 2014, p. 21).

Vale lembrar que as Instituições de Ensino Superior – IES são espaços privilegiados para aprofundar e legitimar certos conhecimentos, sobretudo a Educação das Relações Étnico-Raciais na formação docente. Ribeiro e Gaia destacam que alguns "grupos e povos subalternizados e excluídos do processo de produção do conhecimento reivindicam o reconhecimento de sua cultura, formas de organização social, formas de ser e pensar, seu conhecimento" (RIBEIRO & GAIA, 2021, p. 7), como é o caso dos movimentos negro e indígena. Esses grupos deixam de ser objetos de estudo para serem protagonistas da produção de conhecimento. É certo que, por conta da influência do neoliberalismo na educação, a produção do conhecimento acaba seguindo os interesses de detentoras/es dos meios de produção.

Por muitos anos, grupos ou comunidades, como negras/os e indígenas, estiveram fora da produção de conhecimentos, como se as culturas afro-brasileira, africana e indígena não pudessem ensinar algo para a sociedade. E o mais grave, esses grupos foram silenciados, excluídos, mutilados e exterminados. O conhecimento hegemônico "é concebido a partir de uma

estrutura arbórea, onde alguns conhecimentos e sujeitos do conhecimento são classificados como superiores, e outros como inferiores, indignos de fazerem parte desse espaço" (RIBEIRO & GAIA, 2021, p. 7). Por tais razões, a discussão acerca das relações étnico-raciais esteve fora do campo educacional. A [in]visibilidade de políticas públicas acerca das relações étnico-raciais não é meramente questão de compreender a história da/do negra/o e da/do indígena, mas de combater essa submissão que "subentende como uma violência cultural simbólica tanto significativa quanto física, sofrida durante a escravidão" (MUNANGA, 2014, p. 28) por negras/os assim como indígenas.

A partir da década de 1970 esse cenário começou a sofrer transformações sociais, políticas, culturais e educacionais, pois tanto o movimento negro quanto o movimento indígena passaram a lutar em prol dos seus direitos, buscando uma qualidade de vida melhor e o reconhecimento de suas identidades. De acordo com Ribeiro e Gaia, esse movimento que emerge na década de 1970 é a pura representação e protagonismo daquelas e daqueles que foram duramente "explorados, oprimidos pelo sistema moderno ocidental, que não aceitam tal posição de subalternidade" (RIBEIRO & GAIA, 2021, p. 7).

Por conta do protagonismo do movimento negro, foi sancionada a Lei nº 10.639/2003, que incluiu no currículo da educação básica a temática da história e culturas africana e afro-brasileira. Da mesma forma, as manifestações dos povos indígenas resultaram na sanção da Lei nº 11.645/2008, que complementa a Lei nº 10.639/2003, incluindo a história e a cultura indígenas. Ou seja, a discussão sobre História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena é obrigatória nos currículos de ensino da educação básica (BRASIL, 2003, 2008). Logo, essa inclusão e a obrigatoriedade do debate por meio dos currículos para as/os alunas/os da educação básica implicaria na formação docente. Nesse prisma, Bernadete Gatti, Elba Barretto e Marli André salientam que a construção do currículo está "diretamente relacionada com a maneira como o sistema educacional concebe a *função social da escola*, sendo o(a) professor(a) a pessoa a quem é atribuída a autoridade institucional para dar cumprimento a ela" (GATTI, BARRETO & ANDRÉ, 2011, p. 35; grifo nosso).

A inclusão da Educação das Relações Étnico-Raciais nos currículos vem justamente no movimento de uma nova concepção de currículos, que busca

> propor o ensino por competência e a ênfase à diversidade e insistir no caráter transversal e interdisciplinar do conhecimento veiculado nas escolas e na necessidade da sua contextualização, anuncia uma guinada basilar nas políticas da área. Acompanhando o que ocorre também nas reformas educativas dos países desenvolvidos e da América Latina, a reforma do currículo é uma peça fundamental na mudança de eixo das políticas da igualdade, voltadas para todos, que informaram a expansão dos sistemas educacionais no século XX, para as políticas da equidade, focalizadas em grupos específicos do início do século XXI (GATTI, BARRETTO & ANDRÉ, 2011, p. 36).

Diante do excerto, é primeiramente importante considerar que utilizar o termo 'desenvolvido' de maneira dicotômica reforça estereótipos e contribui para uma visão

eurocêntrica do desenvolvimento histórico-social das diferentes culturas, no qual apenas alguns países são considerados modelos de sucesso. Superado esse ponto, o excerto também traz a reflexão de que os espaços escolares assumem um papel importante para combater quaisquer formas de preconceito, discriminação, exclusão e desigualdade social. Obviamente, tratam-se de espaços que são palco de disputas e conflitos. Para Ribeiro e Gaia, "a escola não pode mais se abster de não apenas inserir alunos de diferentes grupos étnico-raciais, mas de efetivamente incluí-los como sujeitos" (RIBEIRO & GAIA, 2021, p. 9). A ausência dessa inclusão destaca o espaço escolar como um lugar onde pessoas negras e indígenas ficam só de corpo presente:

> A cor no Brasil é como aquele sujeito que está só de corpo presente – ele está ali, mas ninguém vê, ninguém nota, ninguém se interessa. Todos sabem que está, mas não há manifestação, reconhecimento, valorização ou coisa que o valha que indique que aquele sujeito está vivo, é importante, é querido (COELHO, 2007, p. 40).

Com base na análise de Wilma Coelho (2007), a invisibilidade da questão racial no Brasil evidencia uma profunda negligência social, na qual a presença da cor é ignorada e desvalorizada. Esse fenômeno reflete-se nas instituições educacionais, que historicamente têm falhado em seu compromisso de reconhecer e abordar as desigualdades raciais de maneira efetiva. A ausência de reconhecimento e valorização da diversidade racial nas práticas pedagógicas perpetua a marginalização de grupos historicamente silenciados, comprometendo a construção de uma sociedade democrática e, consequentemente, antirracista. Portanto, é imperativo que as políticas educacionais sejam reformuladas para incluir de forma explícita e ativa a diversidade étnico-racial, promovendo um ambiente de ensino que valorize e respeite todas as identidades.

Para que esse processo ocorra, as IES que formam professoras/es para a educação básica precisam acompanhar as transformações que vêm ocorrendo nos campos social, político e educacional. Por isso, em 2004, o Conselho Nacional de Educação – CNE, órgão vinculado ao Ministério da Educação – MEC, aprovou o Parecer CP nº 003/2004 e homologou a Resolução CP nº 001/2004, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a; 2004b).

O Parecer CP nº 003/2004 busca reconhecer o direito, a cultura, a identidade, as visões de mundo e as manifestações individuais e coletivas das pessoas negras no contexto brasileiro. Como bem destacam Ribeiro e Gaia, o "parecer se insere como política de ação afirmativa, política de reparação, valorização e reconhecimento da história, cultura e identidade da população negra. Também se insere como política curricular e busca combater o racismo e as discriminações que atingem os negros" (RIBEIRO & GAIA, 2021, p. 10). Esse reconhecimento preconizado no parecer reflete na formação de professoras/es, indispensáveis para a democratização de uma educação de qualidade e para todas/os (BRASIL, 2004a).

Diante do exposto, as propostas de descolonização dos currículos, segundo Nilma Gomes (2012), visam romper com a hegemonia eurocêntrica que historicamente os domina, promovendo a valorização de saberes e epistemologias de povos africanos, indígenas e afro-brasileiros. A autora defende que o currículo deve ser reestruturado a partir de uma perspectiva crítica e antirracista, considerando as histórias, culturas e cosmovisões desses povos. A descolonização, nesse sentido, também se alinha à implementação efetiva da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, mas exige transformações pedagógicas reais, além de simples adequações formais.

O pensamento filosófico nas DCN deveria ocupar um lugar de destaque por contribuir para a formação crítica e reflexiva das/dos estudantes. Contudo, o ensino da Filosofia também carrega marcas de uma tradição eurocêntrica, limitada ao cânone ocidental. A partir das propostas de Gomes, o ensino de Filosofia deve incluir perspectivas não ocidentais, como as filosofias africanas, indígenas e afro-diaspóricas, ampliando o horizonte epistemológico e promovendo a pluralidade (GOMES, 2012). O posicionamento do ensino de Filosofia, nesse contexto, deve ir além da transmissão teórica, tornando-se instrumento de emancipação que dialogue com as diversidades culturais e sociais. Gomes (2012) reforça que o currículo filosófico deve fomentar nas/nos estudantes a capacidade de questionar as estruturas de poder e desigualdade, contribuindo para uma educação transformadora, inclusiva e decolonial.

O ensino de Filosofia no Brasil

O ensino de Filosofia no Brasil tem uma longa trajetória, passando por diversos momentos históricos e desafios. Ao longo das últimas décadas, a disciplina – enquanto componente do ensino médio e curso de formação docente – enfrenta mudanças significativas quanto a sua abordagem pedagógica e sua presença nos currículos escolares. Neste texto, exploraremos algumas dessas características do ensino de Filosofia no país, com o recorte da formação superior. No contexto brasileiro, a formação inicial e a prática pedagógica no ensino de filosofia enfrentam desafios relacionados à diversidade cultural e social do país. É necessário que o curso e a disciplina dialoguem com as diferentes realidades e perspectivas que compõem a sociedade brasileira, promovendo a inclusão e o respeito à pluralidade de ideias.

A valorização do ensino de Filosofia no Brasil também depende do reconhecimento de sua importância pelas instituições de ensino e pela sociedade como um todo. Investimentos em formação docente e estruturação dos currículos são necessários para garantir a qualidade desse ensino, que possui um potencial transformador, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais crítica, reflexiva e ética. No entanto, é necessário

superar os desafios existentes e promover sua valorização e seu fortalecimento em todos os níveis educacionais (NIQUITO & SACHSIDA, 2018; LIMA, 2020; CARDOSO, MARTINS & ARAÚJO, 2022).

Segundo Daniel Pansarelli (2018), o ensino de Filosofia no Brasil se inicia com o modelo jesuíta como primeiro paradigma filosófico – iniciado em 1572 na Bahia; 1580 em Olinda; e 1584 em São Paulo –, guiado pelo *Ratio Studiorum*, documento que uniformizava essa educação jesuíta. Ele perdurou até 1760, quando a reforma educacional do Marquês de Pombal retirou dos jesuítas a exclusividade do ensino das Artes. Ainda segundo Pansarelli (2018), esse período de transição gerou um "hiato filosófico" até o surgimento da Escola de Recife, no século XIX, que buscou modernizar o ensino filosófico brasileiro a partir de referenciais europeus, como o espiritualismo francês, a crítica alemã, o positivismo e o evolucionismo.

O segundo paradigma filosófico surgiu em 1930, com a institucionalização das universidades contemporâneas. Durante as primeiras décadas, cada região do Brasil desenvolveu sua própria dinâmica de ensino filosófico, influenciadas por diferentes tradições europeias. Entre 1930 e 1980, a Filosofia no Brasil foi implantada como uma adaptação do padrão europeu, contribuindo para a formação de um grande número de graduadas/os e pós-graduadas/os. Segundo Marcos Nobre e Ricardo Terra (2007), foi nesse período que realmente houve a implantação do curso de Filosofia no Brasil, com a sistematização de seu ensino nas universidades.

A partir de 1970, começou a se desenvolver um padrão nacional filosófico, marcado por um discurso rigoroso e conceitual que combatia a Filosofia ligada às faculdades de teologia e direito. O modelo paulista, que se consolidou ainda no governo Vargas, tornou-se o referencial filosófico predominante no país, apoiado pela criação de instituições como a Capes e a Fapesp. A *leitura estrutural da Filosofia*, modelo paulista, privilegiava a leitura e a interpretação de textos filosóficos europeus tradicionais, excluindo outras formas de discurso. Esse enfoque limitava a relação entre teoria filosófica e realidade social brasileira, perpetuando um racismo epistêmico ao priorizar filósofas/os europeus, muitas/os das/dos quais desenvolviam pensamentos racistas. A superação desse racismo requer a construção de bases epistemológicas que favoreçam relações étnico-raciais positivas, um desafio que persiste na formação docente no Brasil. Nesse contexto, abordagens como a Afrocentricidade e Afroperspectiva desempenham um papel fundamental, ampliando referências teóricas e práticas que valorizam saberes africanos e afrodiaspóricos.

A afrocentricidade surge como resposta à supremacia branca etnocêntrica, constituindo-se como uma epistemologia de lugar que valoriza a centralidade africana e da diáspora na construção do conhecimento. Tal movimento busca a conscientização política das/dos africanas/os, permitindo que se recentralizem como agentes de sua própria história. Para Molefi Kete Asante (2009), a agência africana é fundamental nesse processo, pois representa a capacidade de ação independente de africanas/os em prol de seus interesses. Trata-se de um novo paradigma, pois afirma que qualquer ideia, conceito ou teoria,

por mais que pareçam neutras, fazem parte de uma matriz cultural histórica particular, portanto, com características específicas daquela cultura. Isso mostra como se apropriar de uma teoria ou ideia europeia não é tão inocente quanto parece.

Renato Noguera (2011), inspirado em filósofos como Molefi Asante, Cheikh Anta Diop, George James e Franz Fanon, propõe uma Filosofia em afroperspectiva que rejeita a exclusividade europeia no pensamento filosófico. Essa abordagem é pluralista, reconhece múltiplos territórios epistêmicos e busca reabilitar produções africanas e afrodiaspóricas, combatendo o racismo epistêmico e promovendo uma sociedade intercultural e não hierarquizada. Nesse sentido, afroperspectivar a Filosofia significa revisar a história da humanidade, incorporando os pensamentos filosóficos de povos africanos, ameríndios, asiáticos e da Oceania, descontruindo hierarquias impostas pela exclusão colonial. Como afirma Noguera, trata-se de "em outros termos, um tipo de ação afirmativa no campo epistêmico" (NOGUERA, 2011, p. 35).

Perspectivas epistêmicas que valorizem as produções filosóficas africanas e afro-brasileiras são essenciais para a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais na Filosofia, no entanto, conforme aponta Jeniffer Lima (2022), a trajetória histórica dos cursos de Filosofia no Brasil destaca a predominância de uma perspectiva eurocêntrica que negligencia as contribuições filosóficas africanas e afro-brasileiras. Mesmo após a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornaram obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos currículos escolares, os programas de formação docente em Filosofia ainda refletem um racismo epistêmico.

O eco da diversidade étnico-racial nos cursos de formação docente em Filosofia da UFAM e UFMT

As Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 são marcos legais importantes para a educação no Brasil, pois estabelecem a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena nas escolas. Embora essas leis tenham um escopo mais amplo, é relevante discutir seu impacto na formação de professoras e professores de Filosofia (BRASIL, 2003; 2008).

A Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares, abrangendo diversas disciplinas, incluindo a Filosofia. Essa lei reconhece a importância de valorizar a contribuição dos povos afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira e combater o racismo e a discriminação (BRASIL, 2003). Já a Lei nº 11.645/2008 ampliou o escopo da lei anterior ao incluir também o ensino da história e da cultura indígena nos currículos escolares, reconhecendo a diversidade étnica e cultural do Brasil e valorizando a contribuição desses povos na formação, promovendo o respeito a sua cultura e sua história (BRASIL, 2008).

Como visto anteriormente, por meio do Parecer CNE/CP nº 3 e da Resolução CNE/CP nº 1, foram instituídas em 2004 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCNERER, com o objetivo de subsidiar o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, alterada pela lei 10.639/2003. Sobre o papel dos cursos de graduação em Filosofia, as DCNERER apontam a necessidade de estudar a Filosofia Africana Tradicional e a contribuição de filósofas e filósofos contemporâneas/os.

Enquanto política curricular, a Educação para as Relações Étnico-Raciais apresenta como princípios básicos: a) consciência política e histórica da diversidade – a compreensão da diversidade que compõe a nação brasileira, valorizando os grupos que foram historicamente negados em virtude do racismo; b) fortalecimento de identidades e de direitos – a valorização de identidades historicamente negadas e a desconstrução de estereótipos por meio de uma educação de qualidade, direito garantido a toda/o cidadã/ão; c) ações educativas de combate ao racismo e às discriminações – o desenvolvimento de ações que promovam relações étnico-raciais positivas em todos os níveis de ensino.

No contexto da formação de professoras/es de Filosofia, essas leis têm impacto direto, uma vez que elas/eles atuarão como agentes da educação, e por ser a Filosofia uma disciplina que objetiva desenvolver o pensamento crítico, a reflexão e o debate sobre questões éticas, morais e políticas. Assim, o ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena proporciona uma ampliação dos temas e perspectivas abordados nas aulas de Filosofia (LIMA, 2020).

Essas leis incentivam professoras/es de filosofia a incorporarem em suas práticas pedagógicas o estudo das tradições filosóficas africanas e indígenas, bem como a reflexão sobre identidade, diversidade, racismo, colonialismo, direitos humanos e justiça social. Isso contribui para uma formação ampla e inclusiva, permitindo que as/os estudantes tenham acesso a diferentes perspectivas filosóficas e compreendam a pluralidade de saberes e experiências presentes na sociedade brasileira (LIMA, 2020). As leis também impulsionam a formação continuada de professoras/es de Filosofia, incentivando-as/os a buscar conhecimentos e recursos para abordar de forma adequada os conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena. Isso pode envolver o estudo de autoras/es, obras e correntes filosóficas desses contextos, bem como a realização de atividades que promovam o diálogo intercultural e a valorização da diversidade (LIMA, 2020).

Nesse sentido, a análise que se segue busca identificar como a Educação das Relações Étnico-Raciais se constitui nos currículos de Licenciatura em Filosofia da UFAM e da UFMT, a partir de seus PPCs. É importante destacar que a análise do PPC do curso da UFMT será feita a partir dos resultados da pesquisa de mestrado desenvolvida por Jeniffer Lima (2020).

A história da UFAM, de acordo com o PPC, antecede sua nomeação como Universidade Federal do Amazonas em 2002. A instituição surgiu em 1909, inicialmente como Escola Universitária Livre de Manáos, posteriormente chamada Universidade de Manáos, sendo uma das primeiras universidades brasileiras. Após a desintegração da universidade

em cursos isolados, em 1962 houve a reintegração da instituição, pela Lei Federal 4.069-A, que foi renomeada como Universidade do Amazonas. Com a Lei Federal 10.468/2002, passou a se chamar Universidade Federal do Amazonas (UFAM, 2018).

A instituição se caracteriza pelo "espírito democrático que hoje permeia a comunidade universitária, com respeito à pluralidade de ideias" (UFAM, 2018, p. 5). Esse princípio é reiterado ao afirmar que sua origem está baseada na "consciência da relevância da pluralidade da sua comunidade, da certeza de que, para cumprir plenamente seu papel social, necessita de todos os seus talentos, de todas as suas competências e de todas as posições ideológicas, sem espaço para exclusões (UFAM, 2018, p. 6).

Esse posicionamento é significativo no contexto da Educação das Relações Étnico-Raciais, pois sugere que a instituição está aberta ao diálogo e à integração de múltiplas vozes e experiências, o que é essencial para construir uma educação mais equitativa e que reflita a diversidade do país. No entanto, como será evidenciado a seguir, esses princípios que fundamentam a instituição não se materializam nos cursos de Filosofia.

Sobre o curso de Filosofia da UFAM,

> é marcado pela tentativa de articular intrinsecamente o aprendizado básico e a pesquisa, objetivando formar profissionais qualificados e capazes de atuar na docência de Filosofia. O curso de Licenciatura em Filosofia da UFAM apresenta-se, sob uma perspectiva renovada e atual atendendo as novas determinações legais para o ensino da Filosofia (UFAM, 2018, p. 6).

Destaca-se que a formação de professoras e professores da UFAM se fundamenta nas determinações legais vigentes. No entanto, em nenhuma parte do PPC são mencionados a Lei 10.639/03, a Lei 11.645/08, os artigos 26-A e 79-B da LDBN nem as DCNERER. Além disso, o currículo não contempla as contribuições das Filosofias Afro-brasileira, Africana e Indígena. Essa ausência revela uma formação docente que não está alinhada com os princípios da Educação para as Relações Étnico-Raciais, comprometendo a capacidade do curso em promover uma educação antirracista.

Sobre a estrutura do curso:

> Com base nas Diretrizes curriculares para os Cursos de Graduação em Filosofia estabelecida pelo MEC (Parecer CNE/CES 492/2001), o elenco tradicional das cinco disciplinas básicas (História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica, Filosofia Geral: Problemas Metafísicos, - além de duas matérias científicas), tem se comprovado como uma sábia diretriz na definição da matriz curricular. Tal elenco vem permitindo aos melhores cursos do País um ensino flexível e adequado da Filosofia. Entretanto, tendo em vista o desenvolvimento da Filosofia nas últimas décadas, algumas áreas merecem ser consideradas, como: Filosofia Política, Filosofia da Ciência (ou Epistemologia), Estética, Filosofia da Linguagem etc. No caso da licenciatura, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam (UFAM, 2018, p. 13).

As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para os cursos de licenciatura em Filosofia estabelecem um conjunto de disciplinas fundamentais que visam fornecer uma base sólida no campo filosófico, assegurando que estudantes tenham um conhecimento abrangente sobre as principais áreas da Filosofia. No entanto, essas diretrizes também sugerem a necessidade de atualização e expansão do currículo para incluir áreas emergentes e relevantes que reflitam os avanços contemporâneos na disciplina e as demandas da sociedade. Essa necessidade de atualização é particularmente relevante para a formação de professoras e professores, que devem estar preparadas/os para dialogar com essas questões contemporâneas e as necessidades da educação básica.

O curso de Filosofia da UFAM apresenta 3 núcleos estruturantes: Núcleo de Formação Básica, Núcleo de Formação Específica e Núcleo de Formação Livre (cada estudante deve cursar 8 disciplinas optativas). O perfil de profissional que se espera formar a partir dos três núcleos estruturantes está diretamente relacionado à capacidade de transmitir e contextualizar o conhecimento filosófico europeu, além de desenvolver uma competência crítica. Segundo o PPC, cada estudante terá uma "sólida formação em História da Filosofia, que capacite para a compreensão e a transmissão dos principais temas, problemas e sistemas filosóficos, assim como para a análise e reflexão crítica da realidade social em que se insere" (UFAM, 2018, p. 8).

Essa formação, centrada principalmente na História da Filosofia Europeia, supostamente visa capacitar futuras/os profissionais para que evitem um ensino da filosofia "como corpo doutrinário, ideológico ou dogmático" (UFAM, 2018, p. 8), a enfrentar com sucesso os desafios de despertar jovens para a reflexão filosófica e transmissão do legado da tradição a alunas/os do Ensino Médio. No entanto, a ausência de uma abordagem que incorpore as perspectivas das Filosofias Afro-brasileira, Africana e Indígena limita o potencial dessa formação em termos de Educação para as Relações Étnico-raciais, uma vez que a diversidade cultural e epistêmica é essencial para uma compreensão crítica e contextualizada da realidade social.

É importante destacar que, embora a palavra *diversidade* apareça com frequência no PPC da UFAM, ela é usada predominantemente no sentido de *quantidade*, referindo-se a ampla gama de perspectivas europeias, sem considerar a diversidade de pensamento representada pelas Filosofias Africana, Afro-brasileira e Indígena. Isso resulta em uma formação filosófica enrijecida, que marginaliza contribuições filosóficas de outras culturas, exceto, em certa medida, as recentes discussões oriundas dos Estados Unidos, como a Filosofia da Mente.

Por fim, a análise do PPC revela que o documento não faz nenhuma menção à Educação para as Relações Étnico-Raciais e não inclui em sua ementa ou bibliografia qualquer referência a essa legislação, tampouco a inclusão de filósofas/os africanas/os, afro-brasileiras/os ou indígenas, indicando a presença do racismo epistêmico.

Com relação à Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, essa instituição foi fundada em 10 de dezembro de 1970, em Cuiabá, com o objetivo de atender às demandas educacionais da região Centro-Oeste do Brasil. Desde então, tem se consolidado como uma instituição de ensino superior de referência, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico, científico e cultural da região. A universidade oferece ampla variedade de cursos de graduação e pós-graduação e tem investido em pesquisas que buscam responder às necessidades socioeconômicas e ambientais do estado de Mato Grosso e do país.

Lima (2020) apresentou os dados sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais no currículo de Licenciatura em Filosofia da UFMT, constatando também a presença do racismo epistêmico. Mesmo afirmando estar de acordo com a Educação para as Relações Étnico-Raciais, o curso não apresentava quaisquer elementos que indicassem essa aplicação. Em contrapartida, verificou-se a exclusão sistemática de filósofas/os afro-brasileiras/os, africanas/os e indígenas.

A estrutura curricular de Licenciatura em Filosofia da UFMT, homologada em 2013 por meio da Resolução CONSEPE nº 03 de 04 de fevereiro, sofreu alterações para atender a nova legislação educacional, sendo a Educação para as Relações Étnico-Raciais uma delas (LIMA, 2020). A Licenciatura Plena em Filosofia segue o regime de créditos, com disciplinas oferecidas semestralmente e abertura anual de vagas. O curso possui carga horária total de 3.360 horas/aula, distribuídas em 3 pilares: histórico, temático-metodológico e didático-pedagógico.

Os objetivos do curso indicam que as/os docentes devem ter formação sólida em história e temática em Filosofia, assim como os da UFAM, e que tal formação é essencial para a prática pedagógica, no sentido de transmitir os principais temas e sistemas da considerada tradição filosófica. Além disso, tem-se também como objetivo o desenvolvimento de habilidades interdisciplinares, assim como a análise crítica do contexto. Lima (2020) identificou que, segundo as informações apresentadas no PPC, quatro disciplinas contemplavam a Educação para as Relações Étnico-Raciais: Ética, Filosofia da Ciência, Filosofia e Educação e Seminário de Prática de Ensino.

Em Ética, segundo a Resolução CNE/CP 01/2004 e a Lei 11645/2008, há a proposta de se tratar dos desafios éticos contemporâneos, incluindo a multiculturalidade e as relações étnico-raciais. No entanto, o currículo apresenta apenas filósofos ocidentais, como Aristóteles, Platão, Apel, Hegel, Kant, Dall'agnol e Danilo Marcondes, sem incluir filósofas/os africanas/os, afro-brasileiras/os ou indígenas.

Na Filosofia da Ciência, os objetivos incluem o estudo filosófico da ciência e suas pressuposições ontológicas e epistêmicas. Os principais autores na listados na bibliografia são Bacon, Popper e Kuhn, enquanto a bibliografia complementar traz Thuillier e Medawar, sem presença de filosofia afro-brasileira, africana ou indígena. A ausência de pensadoras/es negras/os e indígenas no currículo reforça a crítica de Noguera (2011) sobre a falta de engajamento da Filosofia com as questões étnico-raciais.

Entre as disciplinas de prática, duas afirmam estar de acordo com a Educação das Relações Étnico-Raciais: Filosofia e Educação; e Seminário de Prática de Ensino. A disciplina Filosofia e Educação tem como objetivo trabalhar temas da tradição filosófica relacionados à educação, abordando teorias pedagógicas, a educação no contexto brasileiro e a pluralidade étnico-racial, conforme a Resolução CNE/CP 01/2004 e a Lei 11.645/2008. A bibliografia básica também não apresenta filosofias afro-brasileira, africana e indígena.

Já na disciplina Seminário de Prática de Ensino, o foco está em orientar a atividade pedagógica no ensino de Filosofia, desenvolvendo propostas pedagógicas para a educação básica, integrando temas como história e cultura afro-brasileira e indígena, cidadania e multiculturalidade. No entanto, entre as/os muitas/os autoras/es citadas/os, não há presença de filósofas e filósofos afro-brasileiras/os, africanas/os e indígenas. Essas lacunas apontam a necessidade urgente de reformular o currículo, de modo a integrar plenamente as perspectivas afro-brasileiras, africanas e indígenas, não apenas como complemento, mas como parte essencial da formação docente. Somente assim será possível promover uma educação filosófica que realmente reflita a diversidade e pluralidade do pensamento humano.

Ao analisarmos as matrizes curriculares dos cursos de Filosofia da UFAM e da UFMT, revelou-se uma problemática importante relacionada à invisibilidade da diversidade étnico-racial nas matrizes curriculares, qual seja, a ausência de conteúdos que abordem a contribuição de filósofas/os e pensadoras/es negras/os e indígenas, bem como a escassez de discussões sobre a filosofia africana e ameríndia.

Compreendemos ser necessário ressaltar que a diversidade étnico-racial é tema fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No contexto dos cursos de Filosofia, a inclusão de diferentes perspectivas filosóficas é essencial para ampliar o entendimento das questões filosóficas e promover a pluralidade de pensamentos. No entanto, os currículos das universidades em questão negligenciam a riqueza e a complexidade dos conhecimentos produzidos por filósofas/os afro-brasileiras/os, africanas/os e indígenas. Essa invisibilidade contribui para a reprodução de uma narrativa eurocêntrica que exclui vozes e perspectivas não hegemônicas, perpetuando a marginalização e a desigualdade. Sendo assim, o entendimento das/dos estudantes sobre a pluralidade de saberes filosóficos é limitada.

A filosofia africana, por exemplo, possui uma rica tradição que abrange desde a filosofia antiga egípcia até contemporâneos como Kwame Anthony Appiah e Achille Mbembe. No que diz respeito à filosofia ameríndia, ela engloba sistemas de pensamento complexos, como a filosofia dos povos indígenas da América Latina. A inclusão dessas perspectivas enriqueceria os debates filosóficos e abriria espaço para a construção de um diálogo intercultural mais amplo.

É importante ressaltar que a ausência da diversidade étnico-racial nas matrizes curriculares dos cursos de Filosofia não se limita apenas a conteúdos específicos, mas também pode ser observada nas abordagens teóricas e metodológicas. A falta de diversidade do

corpo docente e a escassez de pesquisas e projetos que busquem ampliar a reflexão sobre filosofia não ocidental são elementos que contribuem para a manutenção dessa situação.

Diante desse panorama, é necessário que a UFAM e a UFMT adotem medidas efetivas para promover a inclusão da diversidade étnico-racial nas matrizes curriculares dos cursos de Filosofia, o que pode ser realizado por meio da revisão dos programas de ensino, a fim de incluir disciplinas e conteúdos relacionados às filosofias africana, ameríndia e a pensadoras/es negras/os e indígenas. É fundamental investir em programas de capacitação e formação continuada para professoras/es, a fim de que possam ampliar seus conhecimentos e práticas pedagógicas, incorporando perspectivas não hegemônicas em suas abordagens.

Considerações Finais

A análise dos currículos dos cursos de Filosofia das universidades UFAM e UFMT revelou uma preocupante invisibilidade da diversidade étnico-racial nas matrizes curriculares. Ao examinar a estrutura e os conteúdos programáticos das disciplinas oferecidas por ambos os programas, constatou-se uma lacuna significativa na inclusão de perspectivas e contribuições provenientes de grupos étnico-raciais historicamente marginalizados.

O fato pode ser atribuído a diversos fatores. Em primeiro lugar, é possível identificar uma influência do pensamento eurocêntrico na elaboração dos currículos, refletindo a herança colonial e a predominância de uma visão eurocentrada da filosofia. Isso resulta em uma negligência das tradições filosóficas de outras regiões do mundo, especialmente aquelas provenientes de povos não ocidentais.

Ao não abordar as contribuições filosóficas de filósofas/os e pensadoras/es afrodescendentes, indígenas e de outras etnias minoritárias, as universidades perpetuam uma visão limitada e excludente da disciplina, que não reflete a riqueza e a pluralidade de experiências e saberes presentes na sociedade contemporânea. Isso também tem implicações sociais e políticas, pois as universidades contribuem para a reprodução de desigualdades e preconceitos, reforçando a exclusão e a marginalização desses grupos na produção do conhecimento filosófico.

Nesse sentido, torna-se fundamental repensar e reformular as matrizes curriculares dos cursos de Filosofia, buscando incluir de maneira significativa a diversidade étnico-racial. Isso implica promover a leitura e a discussão de obras filosóficas produzidas por autoras/es de diferentes origens étnicas, assim como a criação de disciplinas específicas que abordem as perspectivas e contribuições desses grupos. É necessário também fomentar a pesquisa e a produção acadêmica que valorizem tal diversidade, incentivando a formação de docentes capacitados nesse campo, o que não apenas contribuirá para uma formação mais abrangente e plural das/dos futuras/os professoras/es, mas também

permitirá o diálogo entre diferentes tradições filosóficas e o enriquecimento do pensamento filosófico como um todo. Além do mais, essa mudança curricular refletirá um compromisso ético e político das universidades com a construção de uma sociedade igualitária, na qual todas as vozes e perspectivas sejam valorizadas e representadas.

Recebido em: 07/10/2024; Aprovado em: 06/01/2025.

Referências

ANDRADE, Genilsa Soares de & BISOL, Benedetta Relações étnico-raciais: uma temática transversal para a formação de professores. Estudo exploratório sobre Instituições de Ensino Superior na região Centro-Oeste. *Interfaces da Educ.*, Paranaíba, v.12, n.34, p. 93-118, 2021.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 4).

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* [1988]. Presidência da República, Casa Civil. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 01 jul. 2025.

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. Brasília, 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em 30 jun. 2025.

BRASIL. *Parecer CP nº 003/2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Diário Oficial da União, 19 de maio de 2004a.

BRASIL. *Resolução CP nº 1, de 17 de junho de 2004.* Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Diário Oficial da União, 22 de junho de 2004b, Seção 1, p. 11.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.* Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 2008.

CARDOSO, José Augusto; MARTINS, Carlos José & ARAÚJO, Rogério Bianchi de. A interdisciplinaridade no ensino de filosofia e sociologia e sua integração como "estudos e práticas" em face da BNCC de 2018. *Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo, [S. l.]*, v. 8, p. e2/1–19, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/65963>. Acesso em: 6 jul. 2023.

COELHO, Wilma Nazaré Baía. Só de corpo presente: o silêncio tácito sobre cor e relações raciais na formação de professoras no estado do Pará. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá & ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. *Políticas docentes no Brasil*: um estado da arte. – Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/329.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, jan/abr 2012.

LIMA, Jeniffer Regina Rodrigues de. *Educação e Relações Étnico-Raciais:* formação docente em curso de filosofia da UFMT. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2020.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. 1. ed. São Paulo: Summus, 2012.

MULLER, Tânia Mara Pedroso & COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A Lei nº 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. In: MULLER, Tânia Mara Pedroso & COELHO, Wilma de Nazaré Baía Coelho (Orgs.). *Relações étnico-raciais e diversidade.* Niterói: Editora da UFF; Alternativa, 2014. p. 34-60.

MULLER, Tânia Mara Pedroso & SANTOS, Jorge Luís Rodrigues dos. A presença/ausência da história e cultura negra na escola. In: MULLER, Tânia Mara Pedroso & COELHO, Wilma de Nazaré Baía Coelho (Orgs.). *Relações étnico-raciais e diversidade.* Niterói: Editora da UFF; Alternativa, 2014. p. 87-100.

MUNANGA, Kabengele. Educação e Diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: MULLER, Tânia Mara Pedroso & COELHO, Wilma de Nazaré Baía Coelho (Orgs). *Relações étnico-raciais e diversidade.* Niterói: Editora da UFF; Alternativa, 2014. p. 21-34.

NIQUITO, Thaís Waideman & SACHSIDA, Adolfo. Efeitos da inserção das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio sobre o desempenho escolar. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Texto para discussão.* Brasília; Rio de Janeiro: Ipea, 2018, p. 1-82.

NOBRE, Marcos & TERRA, Ricardo. *Ensinar Filosofia:* uma conversa sobre aprender a aprender. Campinas: Papirus, 2007.

NOGUERA, Renato. *O ensino da filosofia e a lei 10.639.* Rio de Janeiro: CEAP, 2011.

PANSARELLI, Daniel. Os dois paradigmas históricos e o atual estado de crise da filosofia no Brasil. In: FEITOSA, Enoque & FREITAS, Lorena (Orgs.). *Filosofia, teorias críticas e emancipação humana*: ética e cidadania em contextos de crise. Santa Rita: SEDIC Gráfica e Serviços, 2018.

RIBEIRO, Débora & GAIA, Ronan da Silva Parreira. Uma perspectiva decolonial sobre formação de professores e educação das relações étnico-raciais. *Linhas Críticas*, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v. 27, p. 1-16, 2021.

SILVA, Pablo Afonso & SILVA, Andresa Fernanda da. Formação de professores para a educação das relações étnico-raciais: um estudo nas licenciaturas da UFMS – CPTL. *Pesq. Prát. Educ.,* v. 1, p. 1-15, 2020.

UFAM. *Projeto Pedagógico do curso de graduação em Filosofia da UFAM, 2018.* Disponível em: https://dfil.ufam.edu.br/attachments/article/21/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20100_2018_CEG_CONSEPE_Altera%20a%20Matriz%20Curricular_Filosofia_13_12_2018%20(1).pdf>. Acesso em 23 jul. 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Educação Básica e Educação Superior:* projeto político pedagógico. Campinas: Papirus, 2004.