



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

NELMA SOCORRO LIMA DA SILVA

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE TEATRO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (BRASIL) E NA
UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA DE MAPUTO (MOÇAMBIQUE)**

MACAPÁ/AP
2026

NELMA SOCORRO LIMA DA SILVA

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE TEATRO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (BRASIL) E NA
UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA DE MAPUTO (MOÇAMBIQUE)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestra em Educação, conforme normatização nº 03, de 25 de março de 2019 e Regimento do PPGED/UNIFAP.

Área de Concentração: Educação, Políticas e Culturas.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

Orientador: Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães

Coorientadora: Prof. Dra. Sônia André (MZ)

MACAPÁ/AP
2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Bruno Santos – CRB-2 / 1587

S586p Silva, Nelma Socorro Lima da.

Política de educação antirracista e formação de professores de Teatro na Universidade Federal do Amapá (Brasil) e na Universidade Pedagógica de Maputo (Moçambique). / Nelma Socorro Lima da Silva. - Macapá, 2026.

1 recurso eletrônico.

160 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2026.
Orientador: Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Política Educacional. 2. Educação Antirracista. 3. Professores - Formação. I. Guimarães, André Rodrigues, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 370.193

SILVA, Nelma Socorro Lima da. **Política de educação antirracista e formação de professores de Teatro na Universidade Federal do Amapá (Brasil) e na Universidade Pedagógica de Maputo (Moçambique).** Orientador: André Rodrigues Guimarães. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Educação. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2026.

NELMA SOCORRO LIMA DA SILVA

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE TEATRO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (BRASIL) E NA
UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA DE MAPUTO (MOÇAMBIQUE)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestra em Educação, conforme normatização nº 03, de 25 de março de 2019 e Regimento do PPGED/UNIFAP.

Área de Concentração: Educação, Políticas e Culturas.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

Orientador: Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães.

Coorientador(a): Prof. Dra. Sônia André (MZ)

Data da aprovação e defesa: 31/03/2026.

BANCA AVALIADORA

Profa. Dr. André Rodrigues Guimarães
Orientador e Presidente (PPGED/UNIFAP)

Prof. Dra. Sonia André
Coorientador (PPGE/UPM/Moçambique)

Profa. Dra. Eugênia da luz Foster
Membro Titular Interno (PPGED/UNIFAP)

Prof. Dr. Antônia Costa Andrade
Membro Interno (PPGED/UNIFAP)

Prof. Dr. Emerson de Paula Silva
Membro Externo (PPGCEN/UnB)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela graça divina que ilumina meu caminho me mantendo de pé e fortalecendo a minha caminhada.

Em seguida, rendo minha gratidão eterna ao meu pai, **Joaquim Nascimento da Silva**, e à minha mãe, **Raimunda Lima da Silva** *in memoriam*, por todos os ensinamentos ao longo da minha vida. Mesmo não estando presentes fisicamente, integram o seleto time de anjos de guarda celestiais que me rodeiam, emanando luz e muita energia positiva para as minhas mais importantes decisões.

Agradeço aos meus filhos **Edmundo Lima Barreto** e **Eduardo Lima Barreto**, que caminham ao meu lado, mesmo diante de todas as diversidades de nossas vidas, sendo minha maior fonte de inspiração e força pra continuar buscando o meu lugar ao sol.

A todos os professores que o programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), me oportunizou conhecer, agradeço a paciência, humildade e compartilhamento de saberes.

Ao professor **Dr. André Guimarães**, meu orientador, pelos ensinamentos dedicados, a pessoa que disponibilizou as leituras para que eu pudesse estudar e construir essa pesquisa. Agradeço também pela generosidade, encorajamento, por acreditar em mim, e ainda, pela presteza no auxílio em termos de normatização deste trabalho. Muito obrigada de coração!

À minha coorientadora Moçambicana **Dr. Sônia André** por me permitir beber da sua fonte de conhecimento, o que me tornou uma mulher resiliente.

À composição da banca avaliadora na pessoa da Prof. **Dr. Antônia Andrade**, Prof. **Dr. Eugênia Foster** e o Prof. **Dr. Emerson de Paula** pelas contribuições valiosas para a construção do meu trabalho e o enriquecimento da minha escrita.

Às amigas e irmãs que o mestrado me deu **Cleidia Prado; Deiziane Aguiar; Eunice Silva; Francisca Oliveira; Ivanilda Furtado; Jaqueline Costa; M^a do Socorro Pastana; M^a Izabel Monteiro; Ritangela Chagas; Sheila Ribeiro E Suzinalda Freitas** — as mulheres das políticas —, cujas companhias, apoio incondicional e trocas enriquecedoras foram essenciais para essa conquista.

Às mulheres que me acolheram em Moçambique – dona **Izabel Langa, Benilde Zacarias**, que com muito amor e carinho me pegaram pela mão como uma pessoa da família, tornando a minha estadia a mais harmoniosa e feliz com momentos especiais. Pelo encorajamento constante, pelos bons momentos de convivência e sensibilidade em todos os momentos desse percurso.

Ao amigo e confidente de todas as horas **Adilton Cordeiro da Natividade**, por toda ajuda ao longo dessa caminhada e todos os conselhos aos quais muito me direcionaram para as melhores decisões.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos concedida, para auxílio na realização da pesquisa.

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste estudo. Meu muito obrigada!

A educação antirracista não é um favor que se faz aos negros, é uma necessidade para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e justa.

Djamila Ribeiro

SILVA, Nelma Socorro Lima da. Política de Educação Antirracista e Formação de Professores de Teatro na Universidade Federal do Amapá (Brasil) e na Universidade Pedagógica de Maputo (Moçambique). Número de páginas 157. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2026.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar quais configurações se apresentam na formação de professores na perspectiva antirracista nos cursos de Teatro da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), no Brasil, e de Artes Cênicas da Universidade Pedagógica de Maputo (UPM), em Moçambique-África. O estudo orienta-se pela seguinte questão: quais configurações se apresentam na formação de professores, na perspectiva antirracista, nos cursos de Teatro da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), no Brasil, e da Universidade Pedagógica de Maputo (UPM), em Moçambique? Para responder a essa questão, a análise inicia-se com o diagnóstico das ausências da temática racial nos currículos dessas universidades, evidenciando fragilidades na promoção de uma educação antirracista. O trabalho identifica ainda que essas lacunas impactam a construção e a fundamentação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), bem como as ações relacionadas às políticas educacionais. Como base teórico-metodológica, adota-se o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), que possibilita compreender os fenômenos sociais em sua totalidade e historicidade. As relações étnico-raciais são analisadas não de forma isolada, mas inseridas em dinâmicas sociais marcadas por disputas de poder, interesses hegemônicos e desigualdades históricas e estruturais que atravessam os processos educativos e culturais. A pesquisa possui abordagem qualitativa, com coleta de dados realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes e estudantes dos cursos investigados. A análise crítica contempla as políticas de educação antirracista e as diretrizes para a formação de professores de teatro no ensino superior. Para o tratamento dos dados, emprega-se a análise de conteúdo de Bardin (2011), que, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, permite descrever e interpretar mensagens, possibilitando a inferência de indicadores sobre as condições de produção e recepção dos discursos analisados. Os resultados revelam que, de modo geral, os cursos de teatro da Universidade Federal do Amapá e de artes cênicas da Universidade Pedagógica de Maputo enfrentam desafios estruturais semelhantes, relacionados à infraestrutura e ao número reduzido de docentes. Contudo, diferenciam-se quanto ao grau de institucionalização da educação étnico-racial. Enquanto na UNIFAP observa-se um processo gradual de incorporação dessas discussões no currículo, na UPM a temática ainda aparece de forma pontual e pouco sistematizada. Em ambos os contextos, entretanto, as entrevistas evidenciam que os docentes desempenham papel fundamental na promoção de reflexões críticas e na construção de práticas pedagógicas que valorizem saberes africanos e afro-diaspóricos. Este estudo contribui para os campos da educação, das artes cênicas e do teatro e dos estudos étnico-raciais ao realizar uma análise comparativa entre os cursos de Teatro da UNIFAP e de Artes Cênicas da UPM, evidenciando como a temática étnico-racial é incorporada — ou silenciada — na formação acadêmica em contextos pós-coloniais.

Palavras-chave: Política educacional. Educação antirracista. Formação de professores. Teatro. Brasil. Moçambique.

SILVA, Nelma Socorro Lima da. Anti-Racist Education Policy and the Training of Theatre Teachers at the Federal University of Amapá (Brazil) and the Pedagogical University of Maputo (Mozambique). Number of pages 157. Master's Dissertation – Graduate Program in Education, Federal University of Amapá, Macapá, 2026.

ABSTRACT

This research aims to analyze the configurations present in teacher education from an anti-racist perspective in the Theatre program at the Federal University of Amapá (UNIFAP), Brazil, and the Performing Arts program at the Pedagogical University of Maputo (UPM), Mozambique, Africa. The study is guided by the following research question: what configurations are present in teacher education, from an anti-racist perspective, in the Theatre program at the Federal University of Amapá (UNIFAP), Brazil, and the Performing Arts program at the Pedagogical University of Maputo (UPM), Mozambique? To answer this question, the analysis begins by diagnosing the absence of racial issues in the curricula of these universities, highlighting weaknesses in the promotion of anti-racist education. The study also identifies that these gaps affect the construction and foundation of the Pedagogical Course Projects (PPC's), as well as actions related to educational policies. As a theoretical and methodological framework, Historical-Dialectical Materialism (HDM) is adopted, enabling the understanding of social phenomena in their totality and historicity. Ethnic-racial relations are analyzed not as isolated phenomena, but as part of social dynamics marked by power disputes, hegemonic interests, and historical and structural inequalities that permeate educational and cultural processes. The research follows a qualitative approach, with data collected through semi-structured interviews conducted with faculty members and students from the investigated programs. The critical analysis encompasses anti-racist education policies and guidelines for theatre teacher education in higher education. For data analysis, Bardin's (2011) content analysis method is employed, which, through systematic and objective procedures, allows the description and interpretation of messages, enabling the inference of indicators regarding the conditions of production and reception of the analyzed discourses. The results reveal that, in general, the Theatre program at the Federal University of Amapá and the Performing Arts program at the Pedagogical University of Maputo face similar structural challenges related to infrastructure and the limited number of faculty members. However, they differ in the degree of institutionalization of ethnic-racial education. While at UNIFAP there is a gradual process of incorporating these discussions into the curriculum, at UPM the topic still appears in a sporadic and insufficiently systematized manner. In both contexts, however, the interviews demonstrate that faculty members play a fundamental role in promoting critical reflection and in developing pedagogical practices that value African and Afro-diasporic knowledge. This study contributes to the fields of education, performing arts, theatre, and ethnic-racial studies by conducting a comparative analysis between the Theatre program at UNIFAP and the Performing Arts program at UPM, highlighting how ethnic-racial issues are incorporated—or silenced—in academic training within postcolonial contexts.

Keywords: Educational policy. Anti-racist education. Teacher education. Theatre. Brazil. Mozambique.

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Comparativo entre o PPC 2012 e o PPC 2024 do Curso de Licenciatura em Teatro da UNIFAP.....	81
Gráfico 2: Presença da Cultura Moçambicana no Currículo da UPM/MAPUTO.....	88
Gráfico 3: O Teatro como núcleo das Artes Cênicas.....	90
Gráfico 4: Radar como Comparativo Curricular UNIFAP x UPM.....	98
Gráfico 5: Carga horária por áreas temáticas entre os currículos de Teatro UNIFAP (Brasil) e Artes Cênicas da UPM (Moçambique) em gráfico de barras.....	100

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1: Mapeamento das Produções Científicas.....	21
Quadro 2: Comparativo entre os PPC's: Teatro (UNIFAP) x Artes Cênicas (UPM).....	29
Quadro 3: Panorama: Brasil x Moçambique.....	34
Quadro 4: Diversidade linguística e papel da Língua Portuguesa em Moçambique (1980 – Atualidade)	42
Quadro 5: Comparativo da Diversidade Étnico-Racial entre Brasil e Moçambique.....	75
Quadro 6: Disciplinas com foco direto na cultura moçambicana.....	86
Quadro 7: Disciplinas de pesquisa e criação cujo conteúdo foca na cultura moçambicana...	87
Quadro 8: Perfil profissional.....	94
Quadro 9: Organização de ambos os currículos.....	95
Quadro 10: Disciplinas específicas de cada curso.....	96
Quadro 11: Critérios de convergências e divergências nos currículos.....	96
Quadro 12: Comparativo dos PPCs de Teatro: UNIFAP (Brasil) x Arte Cênica da UPM (Moçambique).....	99
Quadro 13: Configuração dos nomes atribuídos aos entrevistados.....	104
Quadro 14: Licenciatura contempladas pela Resolução CNE/ CP nº 01/2004.....	118

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Foto da performance teatral Medea - (Agostinho Olavo)	108
Figura 2: Resistência (Prática de Montagem II)	109
Figura 3: Grupo Teatral “Vana va Kaia” (Tradução Filhos de Casa)	111
Figura 4: Participação XIII Edição das Jornadas da Faculdade de Engenharia e tecnologias	112
Figura 5: Aula de monitoria para apresentação da performance “Beijo no Asfalto”.....	112
Figura 6: Participação no VIII Congresso Ibero Americano de Políticas e Administração da Educação e XI Congreasso Luso-Brasileiro de Políticas e Administração da Educação.....	114

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABRACE	Associação de Pesquisa e Pós-graduação em Arte Cênica
AFRIMAP	Projeto de Mentoria e Governança em África
AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COOPEDU	Cooperação de Pesquisa e Desenvolvimento Educacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ESCOG	Escola Superior Comercial de Gestão
ESTEC	Escola Superior Técnica em Contabilidade
ERER	Educação das Relações Étnico Raciais
ENAD	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FACEP	Faculdade de Ciência da Educação e Psicologia
FAEB	Federação de Artes/Educadores do Brasil
FEFD	Faculdade de Educação Física e Desporto
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
FCNM	Faculdade de Ciências Natural e Matemática
FCS	Faculdade de Ciência Sociais
FCLCA	Faculdade de Ciências, Linguagens, Comunicação e Artes
IES	Instituição de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISP	Instituto Superior Pedagógico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MHD	Materialismo Histórico Dialético
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PPC	Projeto Político Pedagógico

PNE	Plano Nacional de Educação
PEEM	Plano Estratégico de Educação Moçambicano
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
SCELO	Scientific Electronic Library Online
SNE	Sistema Nacional de Educação
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UPM	Universidade Pedagógica de Maputo
TEN	Teatro Experimental do Negro
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 BRASIL E MOÇAMBIQUE: História, formação étnico-racial, desafios e perspectivas para valorização da diversidade cultural.....	31
1.1 Aspectos geográficos e demográficos do Brasil e Moçambique: localização, densidade e população.....	34
1.2 A formação étnico-racial no Brasil e em Moçambique: legado da colonização.....	36
1.3 Desafios contemporâneos: racismo estrutural e desigualdades sociais nos dois países.....	44
1.4 Políticas públicas educacionais antirracistas na atualidade: contexto brasileiro.....	56
1.5 Da teoria à prática: obstáculos na implementação das políticas educacionais antirracistas em Moçambique.....	64
2 Análise comparativa do processo formativo: a abordagem das questões raciais nos cursos de Teatro da UNIFAP/Macapá e de Artes Cênicas da UPM/Maputo.....	70
2.1 O ensino superior e a formação para a diversidade étnico-racial: diálogos entre Brasil e Moçambique.....	71
2.2 A temática racial no curso de Teatro (PPC) da UNIFAP.....	78
2.3 O Projeto Pedagógico do Curso (PPC/2023) da UPM/Moçambique: análise curricular e enfoque étnico-raciais.....	85
2.4 Análise comparativa do Projeto Pedagógico de Teatro Macapá/Brasil e do Projeto Pedagógico de Artes Cênicas de Maputo/Moçambique.....	89
2.4.1 Estrutura e contexto institucional.....	93
2.4.2 Finalidade e perfil profissional das instituições.....	94
2.4.3 Organização curricular.....	95
2.4.4 Perspectiva cultural e étnico-racial.....	95
2.4.5 Estrutura das disciplinas de Teatro (Amapá) x Artes Cênicas (Maputo).....	95
2.5 Convergência e divergência pedagógica.....	96
2.6 Síntese interpretativa.....	97
3 Educação étnico-racial no Teatro e Artes Cênicas: convergências e divergências entre a Universidade Federal do Amapá e a Universidade Pedagógica de Maputo em concepções pedagógicas, curriculares e epistemológicas.....	102
3.1 Eis-me aqui: a pesquisadora em percurso.....	106
3.2 PPGED/UNIFAP: formação crítica e ações afirmativas.....	113
3.3 Análises das entrevistas: vozes de estudantes e docentes da Universidade Pedagógica de Maputo e da Universidade Federal do Amapá.....	119
3.4 Universidade: igualdade democrática versus realidade social.....	120
3.4.1 A ampliação do conhecimento faz parte da estrutura da universidade.....	122
3.4.2 Docente: artífices da construção dos currículos.....	127
3.4.3 Transversalidade sistêmica: integração holística no saber educacional.....	131
3.4.4 Ausência da educação étnico-racial.....	133
3.5 Formação docente em contextos de descompromisso político: desafios e perspectivas críticas.....	136
3.5.1 Professores negros: formação, epistemologia, lugar de memórias e suas lacunas.....	140
Considerações finais.....	144
4 Referências.....	146

INTRODUÇÃO

*Pesquiso para constatar,
constatando intervenho,
intervindo educo e me educo.
Pesquiso para conhecer
o que ainda não conheço
e comunicar ou
anunciar a novidade.
(FREIRE, 2011, p. 32).*

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), vinculada à linha de pesquisa em Políticas Educacionais. O estudo tem como temática central a política educacional voltada para as relações étnico-raciais na formação de professores, com ênfase na construção de uma educação antirracista na formação docente em teatro.

O percurso investigativo foi enriquecido pela participação da autora em mobilidade acadêmica internacional, realizada por meio do mestrado sanduíche no âmbito do Programa Abdias Nascimento, em consonância com as diretrizes do projeto de pesquisa *Juventudes, Culturas Marginalizadas e Agência: Diálogos Brasil–Moçambique e Educação Antirracista* (2024–2027). Tal experiência favoreceu o intercâmbio científico e o fortalecimento de estudos sobre relações raciais, cultura afro-diaspórica e políticas de equidade entre instituições de ensino superior brasileiras e africanas. A mobilidade acadêmica reforçou essa perspectiva ao promover o diálogo intercultural e a valorização das epistemologias afro-diaspóricas, articulando vivências, saberes e resistências que desafiam as estruturas racistas historicamente enraizadas na educação. Inspirada pelo pensamento freireano, especialmente pela ideia de que pesquisar é um ato de constatar, intervir e educar, esta investigação busca não apenas produzir conhecimento sobre as políticas educacionais voltadas para as relações étnico-raciais, mas também configurar-se como um exercício crítico e emancipador.

O objetivo central desta pesquisa consiste em analisar as políticas de educação antirracista e sua inserção na formação de professores(as) de Artes Cênicas e Teatro, em duas instituições de ensino superior: a Universidade Federal do Amapá (Brasil) e a Universidade Pedagógica de Maputo (Moçambique). Reconhece-se, contudo, que os contextos socioculturais e históricos dos dois países diferem significativamente quanto à percepção e vivência do

racismo. No Brasil, o racismo é uma estrutura social historicamente consolidada, com impactos profundos nas instituições educacionais e na formação docente.

Em Moçambique, país cuja população é majoritariamente negra e cuja trajetória histórica é marcada pelas lutas anticoloniais, o racismo não se apresenta como questão estruturante da sociedade, aparecendo de forma menos frequente nos discursos institucionais e nas políticas educacionais. Essas diferenças impõem o desafio de compreender de que forma se abordam as relações étnico-raciais na formação docente em cada país. Para tanto, é necessário considerar criticamente as experiências coloniais, as construções identitárias e as políticas de equidade implementadas.

Como ressalta Cida Bento (2022, p. 23), “descendentes de escravocratas e descendentes de escravizados lidam com as heranças acumuladas em histórias de muita dor e violência, que se refletem na vida concreta e simbólica das gerações contemporâneas”. Essa reflexão evidencia a necessidade de problematizar os legados coloniais tanto no Brasil quanto em Moçambique, ainda que esses legados se manifestem de formas distintas. No Brasil, esse legado permeia as instituições educacionais, naturalizando privilégios da branquitude; em Moçambique, mesmo após a independência, persistem hierarquias raciais e epistemológicas herdadas do colonialismo português, ainda que em formas mais sutis.

O sistema educativo colonial, conforme argumenta Achille Mbembe (2014), foi concebido como instrumento de dominação, visando à subserviência e à assimilação cultural dos povos colonizados. Bavo e Coelho (2022, p.25) acrescentam que, até a “década de 1930, a educação em Moçambique seguia práticas colonizadoras de discriminação, marginalização e imposição linguística, criando regimes educativos diferenciados e penalizantes para os nativos”. Já para Thiong’o (2021) os sistemas educativos coloniais impunham pedagogias inferiores e controladas, negando as línguas e os saberes originários, enquanto Miguel Buendia Gomes (1999, p. 59-60) observa que “a educação tinha por função modelar o homem servil, despersonalizando-o das realidades do seu povo “[...] para que pudesse ser instrumento do poder colonial”. No Brasil, as raízes da educação das relações étnico-raciais remontam ao movimento negro e às lutas pelo reconhecimento da diversidade cultural e étnica. Intelectuais e ativistas

como Benedita da Silva¹ (1942 -) e Abdias Nascimento² (1914 – 2011) reivindicaram, desde o século XX, a inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. Veras et al (2023, p. 7) lembram que a construção da identidade étnico-racial ocorre por meio de diálogo contínuo e interações sociais, enquanto Nilma Lino Gomes (2019, p. 11) destaca que, “se não fosse a luta do Movimento Negro, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana não teria sido construído”.

A aprovação da Lei nº 10.639/2003³, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁴ Nacional, representou um marco ao tornar obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Gomes (2019) compreende essa política como resposta às desigualdades históricas enfrentadas por populações negras e indígenas, fruto de mobilizações sociais que visam ao reconhecimento e valorização da diversidade cultural.

Compreender as dinâmicas étnico-raciais no Brasil exige analisar os processos históricos que construíram as categorias de raça e etnia, entrelaçadas à questão de classe. Balibar e Wallerstein (2021) argumentam que a constituição das raças é economicamente determinada e que não é possível pensar classe sem raça, nem raça sem classe, pois ambas se condicionam mutuamente, formando estruturas de poder e dominação. Cida Bento (2022) aprofunda essa reflexão ao afirmar que, embora se “fale dos impactos negativos da escravidão para a população negra”, raramente se aborda “a herança da escravidão e seus impactos positivos para as pessoas brancas”, o que reforça o “pacto narcísico da branquitude” (p. 23).

¹ Primeira senadora negra do Brasil, também sendo ativista política do Movimento Negro e assumidamente feminista. Benedita da Silva, ocupou cargos de grande relevância nos poderes Legislativo e Executivo, tornando-se a primeira mulher negra a representar a população brasileira nesses espaços. Participou ativamente da fundação do Partido dos Trabalhadores (PT) e, em 1982, foi eleita vereadora pelo partido como marcante slogan: “negra, mulher e favelada”. Com isso, reafirmou sua identidade e origem popular, levando para o centro da política institucional a luta contra as desigualdades raciais e de gênero.

² Abdias Nascimento (1914-2011) político e ativista dos direitos civis e humanos das populações negras brasileiras. Considerado um dos maiores expoentes da cultura negra e dos direitos humanos no Brasil e no mundo, foi indicado ao Prêmio Nobel da Paz de 2010. Fundou entidades pioneiras como o Teatro Experimental do Negro (TEN), o Museu da Arte Negra (MAN) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO). Foi um idealizador do Memorial Zumbi e do Movimento Negro Unificado (MNU) e atuou em movimentos nacionais e internacionais como a Frente Negra Brasileira, a Negritude e o Pan-Africanismo.

³ É uma legislação brasileira que tornou obrigatório a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo das escolas de ensino fundamental e médio. Essa lei, sancionada em 9 de janeiro de 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) visa promover a valorização da cultura negra e formação da sociedade brasileira. Além disso, a lei estabelece o Dia da Consciência Negra como uma data a ser comemorada nas escolas, reforçando a importância da educação antirracista.

⁴ A lei de Diretrizes e Bases da Educação, oficialmente conhecida como a Lei nº 9.394/1996, é a bússola que orienta a educação brasileira. Ela é a norma que define toda a organização da educação no Brasil, de acordo com os princípios da Constituição Federal. Abrange desde a educação básica até o ensino superior, tanto para instituições públicas quanto privadas. Ela estabelece princípios como igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e valorização do profissional da educação escolar.

Esse pacto legitima privilégios e sustenta hierarquias raciais, inclusive no currículo escolar, que permanece eurocentrado, sub-representando intelectuais negros e reproduzindo estereótipos.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 representa avanço ao consolidar a igualdade racial como princípio fundamental, e as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008⁵ aprofundam esse compromisso, tornando obrigatória a abordagem da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas. Contudo, tais avanços coexistem com desafios, pois a própria LDB está assentada em premissas neoliberais que priorizam aspectos econômicos, podendo limitar uma abordagem emancipadora da educação.

O neoliberalismo, como pontuam Collins e Bilge (2021, p.216), sugere que a missão da escola seja apenas fornecer habilidades de maneira economicamente viável e “não discriminatória”, sem reconhecer a necessidade de políticas específicas de inclusão. Para Jessé Souza (2021), esse discurso é apenas aparente: o neoliberalismo instrumentaliza o antirracismo como retórica para manter seu poder, criando a ilusão de transformação. Complementando essa perspectiva Dardot e Laval (2018, p.8) afirmam que “o neoliberalismo pressupõe que se compreenda a natureza do projeto social”, pois “[...] ele traz em si uma idéia particular de democracia que, sob muitos aspectos, deriva de um antidemocratismo”.

Em contraposição, a Constituição da República de Moçambique (2004) estabelece princípios de igualdade e não discriminação (arts. 35⁶, 113⁷ e 120⁸), reconhecendo a educação como direito de todos e instrumento de justiça social. A Lei nº 18/2018⁹, que institui o Sistema Nacional de Educação em Moçambique, reforça princípios de inclusão e equidade, embora não configure, por si só, uma política de ação afirmativa¹⁰.

⁵ A Lei nº 11.645/2008 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino no Brasil. Essa lei visa promover a valorização da diversidade cultural e a educação para a igualdade racial nas escolas. Além disso, a lei tem enfrentado desafios em sua implementação ao longo dos anos, mas é considerada um avanço importante na educação brasileira. a

⁶ (Princípio da universalidade e igualdade) Todos os cidadãos são iguais perante a lei, gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres, independentemente da cor, raça, sexo, origem étnica, lugar de nascimento, religião, grau de instrução, posição social, estado civil dos pais, profissão ou opção política.

⁷ (Educação) A República de Moçambique promove uma estratégia de educação visando a unidade nacional, a erradicação do analfabetismo, o domínio da ciência e da técnica, bem como a formação moral e cívica dos cidadãos.

⁸ A família e o Estado asseguram a educação da criança, formando-a nos valores da unidade nacional, no amor à pátria, igualdade entre homens e mulheres, respeito e solidariedade social.

⁹ A Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro, estabelece o regime jurídico de Sistema Nacional de Educação (SNE) em Moçambique. O SNE é um conjunto de normas e diretrizes que regula a organização e a execução da educação em todo o país. A lei visa garantir a qualidade da educação, promovendo a igualdade de oportunidades e a formação de cidadãos competentes e críticos. A educação básica é obrigatória e gratuita, e a lei também introduz a extensão do ensino obrigatório até a 9ª classe, visando a formação de um cidadão pleno e responsável.

¹⁰ Apesar das conceituações amplas e complexas que circulam na bibliografia especializada, entendemos que uma definição adequada de ação afirmativa deve ser parcimoniosa o suficiente para abarcar as diversas políticas assim denominadas ações afirmativas todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos

No plano histórico, Jonas Antônio Francisco (2015) analisa a trajetória de Moçambique após a independência, marcada inicialmente pelo socialismo e, a partir da década de 1990, por reformas neoliberais impostas pelas instituições de Bretton Woods¹¹. Segundo o autor, tais reformas promoveram processos de descentralização da administração pública, mas não resultaram, de forma efetiva, na ampliação das políticas sociais nem na redução das desigualdades estruturais. Desse modo, a experiência moçambicana evidencia a complexidade dos processos históricos, políticos e sociais que atravessam os países marcados pela colonialidade e pelas desigualdades étnico-raciais.

É nesse contexto de permanências históricas e exclusões sociais que esta dissertação se insere como um percurso de resistência e reconstrução identitária. A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender as raízes históricas e estruturais das desigualdades étnico-raciais que marcaram minha trajetória pessoal e que continuam configurando o espaço educacional brasileiro. Ao longo da minha existência, por diversas vezes, vi-me silenciada por um sistema excludente — uma realidade imposta que buscava diminuir minha presença e limitar minha voz (Silva, 2024, p.1). Assim, ao relacionar experiências individuais com processos históricos mais amplos, esta investigação busca contribuir para a reflexão crítica sobre educação, identidade e resistência nos contextos brasileiro e moçambicano.

Como lembra Chiziane (2003), há feridas que o tempo não cura, feridas que sangram por dentro mesmo quando parecem cicatrizadas por fora. Essa frase ecoa em minha experiência e reforça a urgência de pensar a educação como um espaço de cura, de escuta e de reconhecimento. A elaboração deste trabalho retoma reflexões iniciais ainda no período da graduação, especialmente a partir da disciplina Prática Pedagógica III, ministrada pelo professor Emerson de Paulo¹². As discussões desenvolvidas nesse componente curricular possibilitaram aprofundar a compreensão sobre minha negritude e ancestralidade, reconhecidas como dimensões fundamentais na constituição da minha identidade e na construção das minhas práticas culturais e pedagógicas.

ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas (Feres Júnior, et al, 2018, p.1).

¹¹ No sistema de Bretton Woods, é a respeito dos países que aderiram ao Fundo Monetário Internacional concordaram em estabelecer câmbio fixo, mas ajustável para corrigir um «desequilíbrio fundamental», expressão contida no artigo IV de seu estatuto. A expressão, no entanto, não foi claramente definida. Em sua redação original, os países deveriam consultar o FMI antes de alterar sua taxa de câmbio. O processo seria automático se a variação fosse inferior a 10%. Nos demais casos, o Fundo poderia se opor à mudança, mas na prática isso raramente aconteceu (FRANCISCO, 2015).

¹² Professor do Curso de Teatro da Universidade Federal do Amapá.

Conforme análise apresentada em meu Trabalho de Conclusão de Curso (Silva, 2019), essas vivências foram decisivas para compreender a importância da abordagem afrodescendente em sala de aula e o papel da subjetividade como força de transformação da identidade docente. Dessa forma, este estudo é também um ato de afirmação: uma tentativa de reescrever minha própria história e, ao mesmo tempo, contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial e com a emancipação de sujeitos historicamente marginalizados. Ao unir memória e teoria, busco afirmar que o reconhecimento da identidade negra é um gesto político e pedagógico, essencial para a construção de uma educação justa, plural e humanizadora (Silva, 2019).

Do ponto de vista profissional, a experiência na docência evidenciou que a formação inicial de professores ainda negligencia o enfrentamento do racismo e a valorização das identidades negras e indígenas no espaço escolar. Como questiona Nunes (2023, p.1), “a gente foi formado com conteúdo limitados, e agora você está como formador, e aí? Você vai só reproduzir?”. Essa reflexão alerta para o risco de perpetuar práticas excludentes e aponta a necessidade de formações que ampliem o horizonte cultural e racial da docência. Assim, esta pesquisa busca qualificar criticamente a atuação docente, tendo como foco a construção de uma educação antirracista. Nessa perspectiva, Clóvis Moura (2023) afirma que ignorar a questão racial significa desconsiderar um dos elementos estruturantes da sociedade brasileira. Desse modo, aprofundar essa temática torna-se fundamental para a formação de educadores conscientes de seu papel político e social no enfrentamento e na superação das desigualdades raciais.

Como percurso metodológico, adotou-se a revisão integrativa, por constituir um processo que possibilita sistematizar, organizar e analisar a produção bibliográfica já existente sobre determinado objeto de estudo. A partir dessa abordagem, a investigação teve como eixo inicial o tema **política de educação antirracista e formação de professores de teatro**, buscando mapear, compreender e discutir as contribuições teóricas e práticas presentes na literatura acadêmica relacionada à temática.

Para a realização da pesquisa, foram delimitadas publicações nacionais e internacionais disponíveis em diferentes bases de dados, tais como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Scientific Electronic Library Online (SciELO), o Google Acadêmico, a Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) e a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE). Os descritores utilizados na busca foram: “temática racial”, “educação étnico-racial”, “formação

docente”, “formação de professores”, “formação inicial”, “currículo”, “teatro”, “Lei 10.639/2003” e “história e cultura afro-brasileira e africana”, combinados por meio do operador booleano AND. Após uma análise criteriosa, foram identificados 11 trabalhos nacionais e 6 internacionais que apresentaram diálogo significativo com o objeto desta investigação, totalizando 17 produções. O processo de seleção considerou os objetivos declarados e as palavras-chave de cada estudo, assegurando a relevância e a coerência das produções com o recorte temático proposto.

Quadro 01 – Mapeamento das Produções Científicas

Natureza	Objetivo / Palavras-chave / Autor
Dissertação	Objetivo: Compreender de que maneira a universidade está incorporando a temática étnico-racial nos currículos dos cursos de Licenciatura na área de Artes, especificamente em dois cursos de Licenciatura em Teatro — um da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e outro da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Palavras-chave: Formação de professores; Teatro; Relações étnico-raciais; Currículo. (REIS, 2017).
Dissertação	Objetivo: Refletir acerca da formação de professores para o ensino primário em Moçambique. O estudo aborda aspectos históricos, sociais, culturais e políticos, o Sistema Nacional de Educação (SNE) e a situação geral do ensino primário como base para a formação profissional docente. Apresenta um panorama do subsistema de formação de professores e uma breve análise da atualidade da formação docente no país. Palavras-chave: Currículo; Formação de professores; Criatividade; Reflexividade; Educação Básica; Moçambique. (USSENE, 2006).
Artigo	Objetivo: Analisar a abordagem das questões étnico-raciais nos componentes curriculares obrigatórios dos cursos de licenciatura da UFBA e da UNEB, identificando a presença dessas temáticas nas ementas e sua relevância na formação docente. Palavras-chave: Currículo; Etnias; Universidade. (VERAS et al., 2023).
Artigo	Objetivo: Compreender como as universidades estão incorporando a educação para as relações étnico-raciais nos currículos das Licenciaturas em Teatro, em consonância com diretrizes normativas que priorizam a Arte na educação básica. Propõe conteúdos, abordagens e metodologias que promovam uma formação inicial voltada à valorização da diversidade cultural e à inclusão de temas afro-brasileiros e africanos. Palavras-chave: Formação de professores(as); Teatro; Relações étnico-raciais. (REIS; RODRIGUES, 2019).
Artigo	Objetivo: Discutir a repercussão da legislação educacional quanto à inclusão das questões étnico-raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia, destacando a importância de uma formação docente inclusiva. Palavras-chave: Ordenação do currículo; Formação de professores; Instituição de Ensino Superior. (GODOY, 2017).
Artigo	Objetivo: Problematizar a formação docente para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, destacando a efetivação da Lei nº 10.639/2003. Discute estratégias que permitam a inclusão da história da população negra nos currículos, promovendo a valorização da diversidade

	racial e combatendo o racismo. Palavras-chave: Lei nº 10.639/2003; Formação docente; Educação antirracista. (FELIPE, 2020).
Artigo	Objetivo: Compreender como a ABRACE vem problematizando a formação de professores para o ensino de Teatro no Brasil. Palavras-chave: Teatro/educação; Formação de professores; Memória ABRACE. (SILVA, 2008).
Artigo	Objetivo: Analisar as concepções sobre o processo pedagógico construídas por professores em início de carreira, sem acompanhamento profissional, identificando dificuldades, estratégias de superação e implicações para o desenvolvimento profissional. Palavras-chave: Colaboração; Indução à carreira; Desenvolvimento profissional. (DEIXA et al., 2020).
Artigo	Objetivo: Analisar a formação de professores para o ensino primário em Moçambique, contextualizando aspectos históricos e sociais e apresentando panorama do SNE. Palavras-chave: Formação docente; Ensino primário; Moçambique. (LANGA, 2023).
Artigo	Objetivo: Refletir sobre os princípios gerais que orientam a formação de professores na contemporaneidade e sua relação com os princípios que regem a Universidade Pedagógica de Moçambique. Palavras-chave: Estudos em rede; Princípios da formação; Formação de professores. (BUQUE, 2022).
Artigo	Objetivo: Discutir pontos fundamentais para a formação de um “novo docente” em Moçambique, destacando seu papel como mediador, motivador e facilitador da aprendizagem. Palavras-chave: Docente; Ética; Educação; Sociedade. (PACHO; ZIMBICO, 2022).
Artigo	Objetivo: Discutir os novos papéis e responsabilidades dos professores do Ensino Primário em Moçambique. Palavras-chave: Papéis dos professores; Responsabilidade docente; Políticas educacionais; Formação docente. (MUGIME; CARLINDA; MAHALAMBE, 2019).
Artigo	Objetivo: Refletir sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.645/2008, como possibilidade de construção de novas experiências formativas e de práticas pedagógicas inclusivas. Palavras-chave: Lei nº 10.639/2003; Formação de professores; Criança negra. (AMÉRICO, 2014).
Artigo	Objetivo: Identificar referências sobre formação de professores e Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na legislação educacional brasileira pós-1990. Palavras-chave: Formação de professores; Educação das relações étnico-raciais; Legislação educacional. (RODRIGUES et al., 2020).
Artigo	Objetivo: Analisar mudanças conceituais e bibliográficas nas disciplinas que abordam corpo, criação e educação nos novos PPCs, discutindo implicações para a formação docente em teatro. Palavras-chave: Formação de professores; Docência em teatro; Licenciatura; Corpo; Ensino. (GONÇALVES; SAMPAIO, 2020).
Artigo	Objetivo: Analisar percepções de professores sobre os desafios da formação docente nos Institutos de Formação de Professores (IFPs) e na Universidade Pedagógica de Moçambique. Palavras-chave: Educação; Formação docente; Criatividade; Reflexividade. (LANGA, 2018).
Artigo	Objetivo: Analisar os desafios que afetam a qualidade e a acessibilidade do ensino superior em Moçambique, destacando infraestrutura, formação de professores, recursos financeiros e articulação entre universidade e mercado de trabalho. Palavras-chave: África; Educação superior; Cooperação internacional. (NOA, 2018).

Com base nas produções científicas consultadas, destacam-se Veras et al. (2023), Reis e Rodrigues (2019), Godoy (2017) e Reis (2017), que analisam a presença da temática étnico-racial no currículo escolar e defendem que a educação deve ir além da transmissão de conteúdo, incorporando saberes culturais e sociais que expressem as vivências dos sujeitos do processo educativo.

No contexto do ensino superior, Noa (2018) aponta barreiras que dificultam o acesso de estudantes de áreas rurais e de baixa renda às universidades, defendendo reformas para ampliar a inclusão e aproximar as instituições da sociedade. Langa (2019) evidencia desigualdades regionais na formação de professores em Moçambique, relacionadas à infraestrutura precária e à falta de materiais didáticos, e propõe políticas que melhorem a qualidade da formação docente. Por fim, Américo (2014) ressalta que a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) enfrenta desafios como a ausência de diretrizes específicas e a necessidade de preparar os professores para identificar e enfrentar as desigualdades raciais no ambiente escolar.

Diante deste contexto, apresenta-se a seguinte questão de pesquisa: Quais configurações se apresentam na formação de professores na perspectiva antirracista nos cursos de Teatro da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) no Brasil e da Universidade Pedagógica de Maputo (UPM) em Moçambique? E para aprofundar essa investigação, foram elaboradas as seguintes questões norteadoras.

1. De que maneira as políticas de educação para as relações étnico-raciais no Brasil e em Moçambique contribuem para ampliar as discussões sobre os processos históricos de lutas sociais voltados ao reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial e cultural e ao enfrentamento das desigualdades nos dois países?

2. Como os Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) de Teatro da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), no Brasil, e da Universidade Pedagógica de Maputo (UPM) incorporam as questões étnico-raciais, e de que maneira essa incorporação se materializa nas práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes e estudantes em seus respectivos contextos formativos?

3. Quais as percepções de docentes sobre a relevância da educação étnico-racial na formação e na prática pedagógica nos cursos de Teatro das instituições analisadas?

A partir dessa perspectiva, buscamos atingir o objetivo geral: Analisar as configurações da formação de professores na perspectiva da educação antirracista nos cursos de Teatro da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), no Brasil, e de Artes Cênicas da Universidade Pedagógica de Maputo (UPM), em Moçambique.

Estabelecendo os seguintes objetivos específicos:

1. Discutir a política de educação étnico-racial no contexto das lutas sociais pelo reconhecimento e valorização da diversidade étnico-cultural, comparando os cenários do Brasil e de Moçambique.
2. Identificar a presença de questões raciais e étnicas nas diretrizes dos cursos de Teatro e Artes Cênicas da UNIFAP e da UPM, destacando como isso pode impactar as práticas pedagógicas.
3. Avaliar as percepções de professores e alunos acerca da relevância da educação étnico-racial na sua formação acadêmica e nas práticas pedagógicas desenvolvidas.

O delineamento teórico-metodológico adotado combina a abordagem qualitativa, a análise documental e com as entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de compreender as políticas educacionais em estudo. Para Minayo e Costa (2018), o foco dessa abordagem está na compreensão da intensidade vivencial dos fatos e das relações humanas; os estudos qualitativos buscam aprofundar o entendimento dos significados, das experiências e das interações presentes no contexto social. Já segundo Cellard (2008), a análise documental possibilita um exame crítico de documentos oficiais, normativos e institucionais, permitindo revelar a presença ou a ausência de diretrizes voltadas para uma educação antirracista nos currículos e nas propostas pedagógicas.

Essa análise crítica também favorece a compreensão das transformações institucionais e dos impactos das reformas educacionais nas políticas públicas — especialmente no que se refere à formação e à profissionalização docente no Brasil —, além de apontar caminhos possíveis ou eventuais dificuldades para as mudanças que se fazem necessárias. A abordagem qualitativa, com suas técnicas, permite aprofundar a compreensão da realidade social da educação, destacando-se que a entrevista semiestruturada oferece flexibilidade para explorar os sentidos e percepções dos participantes, ajustando-se às especificidades do objeto de estudo.

No âmbito da abordagem qualitativa, diversos métodos são utilizados de forma a se aproximar da realidade social, sendo o método da pesquisa documental aquele que busca compreendê-la de forma indireta por meio da análise dos inúmeros tipos de documentos produzidos pelo homem (Silva et al, 2009, p. 4556).

A pesquisa documental, por sua vez, é vista como recurso para interpretar o contexto normativo e histórico que molda as políticas públicas educacionais, ajudando a diagnosticar como essas políticas se refletem na formação docente e seus desafios no enfrentamento do racismo estrutural na educação.

A pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. Essa característica toma corpo de acordo com o referencial teórico que nutre o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica (Silva et al, 2009, p. 4556).

Assim, o uso combinado das entrevistas e da análise documental em uma perspectiva qualitativa oferece um panorama abrangente para analisar os impactos das reformas educacionais, evidenciando (des)caminhos para a efetivação das políticas de relações étnico-raciais e a formação crítica de professores, particularmente na área do teatro, onde se valoriza a diversidade cultural e a inclusão racial. Sobre entrevistas semiestruturadas, Minayo e Costa (2018, p.143) revela que;

Essa modalidade, por obedecer a um guia que é apropriado fisicamente e utilizado pelo pesquisador na interlocução. Por ter um apoio claro na sequência ordenada de um roteiro, a abordagem dos entrevistados é assegurada, para que tenham suas hipóteses ou pressupostos contemplados numa espécie de conversa com finalidade

Além disso, as entrevistas qualitativas permitem flexibilidade e adaptações ao contexto da conversa, possibilitando que o entrevistador aprofunde temas relevantes que surgem espontaneamente, o que enriquece a análise dos dados. Esse processo contribui para a construção de conhecimento que é contextualizado, dinâmico e sensível às particularidades culturais e sociais dos grupos estudados. Portanto, a entrevista qualitativa é fundamental para captar o sentido da realidade humana como ela é concebida pelos próprios atores sociais, possibilitando interpretações que respeitem a subjetividade e o contexto sociocultural dos participantes.

As bases epistemológicas desta pesquisa se sustentam no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), uma abordagem que compreende a realidade social como um processo em constante transformação, determinado pelas contradições entre as forças produtivas e as relações sociais de produção. O MHD busca analisar as relações sociais, políticas e econômicas dentro de seu contexto histórico, destacando a luta de classes como motor das mudanças sociais (Marx, 1982; Lukács, 2012). Autores-chave para sustentar essa perspectiva incluem Karl Marx, cujo método dialético é fundamental para compreender a totalidade e a historicidade dos fenômenos sociais, e Georg Lukács, que enfatiza a importância da categoria de totalidade para uma compreensão crítica da realidade social.

Moura (1994) contribui especificamente para o entendimento do racismo e das contradições no contexto brasileiro a partir da ótica do MHD, destacando a superexploração do trabalho negro e a ideologia racista como elementos interligados na formação histórica do país. O materialismo histórico-dialético, base teórica do marxismo, parte da premissa de que a sociedade é movida pelas contradições entre classes sociais, determinadas pelas condições materiais de existência e pelos modos de produção. Conforme destacam Martins e Lavoura (2018), pesquisas baseadas no MHD têm como foco compreender os processos históricos e sociais, o que exige uma base epistemológica que oriente o olhar do pesquisador e legitime os caminhos para interpretar o mundo.

Para Moura (1994), em seu livro *Dialética Radical do Brasil Negro*, a escravidão no Brasil deve ser entendida não apenas como um regime de opressão racial, mas também como um mecanismo de acumulação primitiva de capital sustentado pela superexploração do trabalho negro. Segundo o autor, o racismo funcionou como categoria ideológica que legitimou e naturalizou essa exploração, mantendo-se ativo mesmo após a abolição formal da escravatura. Ainda que Marx e Engels não tenham elaborado uma teoria autônoma do racismo, suas análises sobre colonialismo e escravidão fornecem instrumentos teóricos para abordagens posteriores. Nessa perspectiva, a luta de classes não pode ser dissociada do combate antirracista; a superação das hierarquias raciais exige, portanto, uma articulação crítica com a crítica ao capitalismo.

Cedric J. Robinson (2020), em *Marxismo Negro: A criação da tradição Radical negra*, amplia a crítica ao argumentar que o capitalismo foi, desde a sua origem, um sistema racializado, estruturado sobre hierarquias étnicas e culturais. No prefácio da obra, Robson afirma que a existência histórica dos povos negros não pode ser reduzida a uma mera oposição à organização capitalista: embora sua luta faça parte do movimento dialético da história, ela apresenta condições e significados específicos que desafiam as categorias tradicionais do materialismo histórico-dialético. Essa perspectiva amplia o método dialético ao incorporar a análise das formas particulares de opressão racial inseridas na dinâmica histórica, configurando-se como uma reafirmação crítica e uma expansão do próprio materialismo histórico-dialético.

Assim, Cedric J. Robinson (2020) não rejeita o materialismo histórico dialético, mas o reinterpreta para incluir as especificidades da história negra, destacando a importância das forças produtivas, das contradições sociais e das condições históricas particulares, alinhando-se a princípios dialéticos de mudança social e construção histórica. O racismo não deve ser entendido apenas como ideologia externa ao sistema, mas como elemento constitutivo da modernidade capitalista. Essa constatação desmonta a noção de que o racismo seria uma

“ideologia exógena¹³” ao sistema capitalista. Pelo contrário, ele está presente desde a origem da modernidade europeia, articulado com o colonialismo, a escravidão e a desumanização dos povos não europeus.

O locus da pesquisa abrange duas instituições de ensino superior com contextos socioculturais distintos: a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), no Brasil, e a Universidade Pedagógica de Maputo (UPM), em Moçambique. A escolha dessas universidades permite analisar, por meio de comparação, as especificidades regionais e as semelhanças nas práticas pedagógicas, nas políticas institucionais e nas experiências de formação docente.

A Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), localizada em Macapá, é uma instituição de ensino superior, pluricurricular e multicampi, criada pela Lei nº 7.530, de 29 de agosto de 1986, e instituída pelo Decreto nº 98.977, de 02 de março de 1990, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), assegurada pela Constituição Federal de 1988 e demais legislações direcionadas a sua atuação, tem como princípio fundamental a integração das funções de ensino, pesquisa e extensão. A UNIFAP completou em 2025, 35 anos de atuação na educação do Amapá. Neste percurso, vieram sendo criados os campi Santana, Oiapoque e Mazagão, ampliando o número de pessoas com acesso à universidade pública e de qualidade. Atualmente, conta com aproximadamente 6.754 estudantes matriculados na graduação e oferece 52 cursos, distribuídos entre licenciaturas, bacharelados e cursos tecnológicos. A diversidade de cursos e a estrutura multicampi permitem à UNIFAP atuar de forma estratégica na formação de profissionais qualificados, contribuindo para o desenvolvimento regional e para a promoção de oportunidades educacionais em um contexto marcado por desigualdades sociais e culturais (Unifap, 2021; Unifap, 2023).

A Universidade Pedagógica de Maputo (UPM), localizada em Maputo, capital de Moçambique, dedica-se à formação de professores e profissionais nas áreas de humanidades, comunicação e artes. A instituição desempenha papel estratégico na produção de conhecimento e na valorização da diversidade cultural, promovendo pesquisa, extensão e formação crítica voltadas à transformação social e à superação das desigualdades educacionais no país. Foi criada em 1987, no então Instituto Superior Pedagógico (ISP), como Faculdade de Línguas. Em

¹³ Um exemplo claro aparece em Frantz Fanon (2008), quando ele analisa como o colonizado interioriza a imagem que o colonizador impõe sobre ele. A "máscara branca" representa justamente essa ideologia exógena: o desejo de assumir os códigos do opressor, mesmo que isso custe a negação de si.

1995, o ISP passou a Universidade Pedagógica (UP), com a aprovação de novos estatutos, correspondendo a uma segunda fase de redefinição de estratégias para cumprir com a sua missão de formação de profissionais para a educação e áreas afins, incluindo a pós-graduação.

A Faculdade de Línguas ofereceu inicialmente o curso de Licenciatura em Ensino de Português em 1987. Três anos mais tarde, começou a oferecer o curso de Licenciatura em Ensino de Inglês. Em 1994, introduziu o curso de Licenciatura em Ensino de Francês. A partir de 2009, começou a oferecer cursos de Mestrado em Educação/Ensino de Português, Inglês e Francês respondendo, deste modo, aos novos desafios da instituição e, em paralelo, às exigências de harmonização acadêmica com os países da região (no âmbito da integração política, econômica e social). Atualmente, a instituição conta com aproximadamente 4.161 estudantes distribuídos pelas diferentes delegações da UPM.

No ano de 2009, com o apoio do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua Portuguesa, parceiro histórico, passou a oferecer cursos de Mestrado profissionalizante designadamente: Mestrado em Interpretação de Conferência e Mestrado em Tradução. Em 2010, com o seu crescimento, abraçou outras áreas, como Comunicação e Artes. Foi nesse contexto que se aprovou a Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes. Ao nível da pós-graduação, em 2012, a Faculdade abriu a 1ª edição do Mestrado em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa.

O leque de cursos profissionalizantes oferecidos pela Faculdade aumentou, em 2014, com a abertura do curso de Mestrado em Jornalismo e Estudos Editoriais. Em 2016, este curso foi reestruturado passando a designar-se Mestrado em Jornalismo e Mídias Digitais. Em 2016, com a aprovação dos cursos de Licenciatura em Jornalismo, Licenciatura em Design de Comunicação e Licenciatura em Artes Cênicas, a Faculdade conheceu novos desafios, dada a natureza destes cursos e suas exigências no mercado de trabalho.

Para investigar como essas transformações curriculares, especialmente no curso de Licenciatura em Artes Cênicas, influenciaram a incorporação das políticas de educação étnico-racial nas práticas pedagógicas. As entrevistas semiestruturadas serão realizadas com dois docentes e dois estudantes de cada instituição investigada. Essa etapa tem como objetivo aprofundar a compreensão da incorporação das políticas de educação para as relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas, buscando superar as limitações da análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso. Conforme Fraser e Gondim (2004), a entrevista qualitativa é uma técnica que se vale da interação verbal entre entrevistador e entrevistado, permitindo acessar os significados, valores e percepções dos participantes, construindo um texto negociado que resulta da dinâmica social e da relação intersubjetiva entre ambos. Essa abordagem

possibilita uma compreensão mais ampla e profunda das experiências e visões dos sujeitos, indo além do que documentos formais podem oferecer, ao captar nuances, motivações e contextos que estão presentes na vivência cotidiana dos envolvidos.

Além disso, há uma preocupação metodológica em garantir a representatividade dos significados e a legitimidade das interpretações por meio da participação ativa dos entrevistados na construção do conhecimento (Fraser; Gondim, 2004). Dessa forma, o uso das entrevistas semiestruturadas contribui para uma análise situada e crítica das práticas pedagógicas, complementando a análise documental e enriquecendo a compreensão do impacto das políticas públicas de educação étnico-racial na formação docente.

Quadro 2 – Comparativo entre os PPC's: Teatro (UNIFAP) x Artes Cênicas (UPM)

Instituição	Curso / Denominação	Elementos do PPC Disponíveis
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá (Brasil)	Licenciatura em Teatro	- Reformulação do PPC em 2024, homologada pela Resolução nº 22 de 12 de setembro de 2024 (Universidade Federal do Amapá).- Currículo detalhado por semestres com disciplinas, carga horária e prática pedagógica (currículo 2014 e provisoriamente o 2024) - Informações sobre estruturação, objetivos formativos, integração entre ensino, pesquisa e extensão, nota 4 no MEC, projetos de extensão e pesquisa vinculados ao curso .
UPM – Universidade Pedagógica de Maputo (Moçambique)	Licenciatura em Artes Cênicas	- Visão e missão do curso definidos como referência nacional e internacional, com a ênfase em competências performativas, didáticas, de pesquisa e gestão cultural - Duração de 4 anos (8 semestres), totalizando 240 créditos - Perfil profissional e áreas de atuação extensas (educação, produção, gestão, pesquisa, crítica, animação cultural - Não foram localizados documentos PPC formais (plano curricular detalhado ou resolução institucional); recomenda-se contato direto com a FCLCA para acesso completo.

Fonte: Elaborado pela autora através da pesquisa documental em 2024.

A presente pesquisa propõe-se a compreender a totalidade, as contradições e a historicidade que permeiam as políticas educacionais voltadas à educação das relações étnico-raciais no ensino superior. Para alcançar esse objetivo, adota-se como referência teórico-metodológico a concepção de Karl Marx, cuja abordagem possibilita apreender os fenômenos sociais em sua complexidade, dinamicidade e movimento histórico.

Nesse sentido, recorrem-se às categorias fundamentais do materialismo histórico-dialético como mediações analíticas indispensáveis à leitura crítica da realidade. Conforme destaca Netto (2011), as categorias do método de Marx não são estáticas nem isoladas; ao contrário, expressam relações e contradições em permanente movimento, constituindo mediações da totalidade social concreta e historicamente determinada. Essa perspectiva permite compreender a educação como parte constitutiva das determinações do modo de produção capitalista e de suas implicações para as políticas públicas, especialmente aquelas voltadas à educação das relações étnico-raciais.

Compreender a essência dos fenômenos, sob a perspectiva crítico-dialética, exige analisá-los no interior da realidade social concreta, reconhecendo-os como partes de um todo social ampla, dinâmica e contraditório. A categoria de totalidade, como afirma Lukács (2012, p. 63), “é central para apreender a realidade de maneira crítica, superando visões fragmentadas ou reducionistas”. Assim, cada fenômeno social deve ser compreendido como uma expressão particular da totalidade social, revelando suas determinações históricas, econômicas, políticas e culturais.

Para fins de organização e clareza expositiva, esta dissertação está estruturada em três capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais.

O **Capítulo 1**, intitulado “*Brasil e Moçambique: história, formação étnico-racial e os desafios para a valorização da diversidade cultural*”, contextualiza os processos históricos, sociais, políticos e culturais que constituem os dois países, com ênfase na formação de suas identidades étnico-raciais e nas desigualdades produzidas pelos processos de colonização, escravização e racialização, bem como nos desafios relacionados à valorização da diversidade cultural.

O **Capítulo 2**, denominado “*As questões étnico-raciais nas diretrizes curriculares dos cursos de Teatro: uma análise comparativa entre a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e a Universidade Pedagógica de Maputo (UPM)*”, analisa comparativamente as Diretrizes Curriculares e os projetos Pedagógicos dos Cursos das duas instituições.

Por fim, o **Capítulo 3**, intitulado “*Educação Étnico-Racial no Teatro e Artes Cênicas: convergências e divergências entre a Universidade Federal do Amapá e a Universidade Pedagógica de Maputo em concepções pedagógicas, curriculares e epistemológicas*”, apresenta a análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com docente e discente. O capítulo busca compreender as concepções, práticas pedagógicas e percepções dos participantes acerca da implementação das políticas de educação das relações étnico-raciais no contexto da formação em Teatro e Artes Cênicas.

1. Brasil e Moçambique: História, Formação Étnico-Racial, Desafios e Perspectivas para Valorização da Diversidade Cultural

Este capítulo inicia-se com a apresentação de aspectos gerais das relações históricas e culturais entre o Brasil e Moçambique. A discussão está organizada em torno de três eixos principais: (i) a formação étnico-racial em ambos os contextos; (ii) o legado decorrente dos processos de colonização; e (iii) os desafios contemporâneos, com ênfase no racismo estrutural e nas desigualdades sociais que atravessam os dois países. Busca-se, assim, oferecer uma base contextual para a análise das abordagens das relações étnico-raciais nos cursos de Teatro e Artes Cênicas das instituições investigadas.

A relação entre Brasil e Moçambique entrelaça-se em um complexo e rico tecido de história, cultura e identidade. Embora localizados em continentes distintos, os dois países compartilham um legado profundo de interações que influenciaram, de maneira significativa, a configuração de suas sociedades contemporâneas. Segundo Mungoi e Rodrigues (2008) a política externa brasileira tem buscado fortalecer suas relações com o continente africano, especialmente com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)¹⁴. Essa prioridade se manifesta por meio de acordos bilaterais em áreas estratégicas, como educação, saúde, agricultura e tecnologia, visando promover o desenvolvimento mútuo e o intercâmbio de conhecimentos entre o Brasil e esses países. Conforme afirmam os autores:

Estas iniciativas são justificadas, entre outras questões, pelas afinidades históricas, culturais e sociais entre África e Brasil serem inegáveis e pelo fato do Brasil ser o segundo país com maior população negra no mundo, atrás somente da Nigéria. (Mungoi; Rodrigues, 2008, p.2).

As razões que justificam essa aproximação ultrapassam os interesses econômicos e diplomáticos. Existem afinidades históricas e culturais profundas, resultantes de séculos de contato entre o Brasil e a África, especialmente em decorrência do tráfico transatlântico de pessoas africanas escravizadas, processo que exerceu influência decisiva na formação social, cultural e identitária da sociedade brasileira. Soma-se a isso, a existência de uma herança comum, marcada pela expressiva presença de populações negras e por elementos culturais afro-diaspórico compartilhados, manifestados na língua, na religiosidade, na música, na culinária e em diversas outras expressões culturais. Esses aspectos reforçam os vínculos históricos entre

¹⁴ OS PALOP são compostos por Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Estes países integram a Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP) que completa neste ano (2025) 29 anos de sua existência. Brasil, Portugal e Timor Leste também são membros da CPLP. (MUNGOI; RODRIGUES, 2008, p. 2).

os dois contextos e evidenciam a importância das trocas culturais e sociais construídas ao longo do tempo. Conforme destacam Mungoi e Rodrigues (2008, p. 6):

As categorias étnico-raciais foram fundamentais para a implementação do projeto colonizador europeu que visava, de modo geral, a “civilização” dos africanos. Entretanto, estas categorias foram concebidas de formas diferenciadas pelos impérios coloniais e, por isso, geraram modelos distintos de relações étnico-raciais e de identidades nacionais.

Essas distinções impostas pelos impérios coloniais resultaram em diferentes formas de dominação e hierarquização social, cujos efeitos permanecem presentes nas sociedades pós-coloniais. No caso do Brasil e de Moçambique, tais estruturas influenciaram as percepções sobre raça, cultura e identidade, repercutindo tanto as relações sociais quanto nas políticas educacionais e culturais. Desse modo, compreender como essas categorias foram historicamente construídas e aplicadas constitui elemento fundamental para analisar os desafios contemporâneos relacionados ao enfrentamento do racismo e à valorização das identidades africanas e afrodescendentes.

A formação da sociedade brasileira está profundamente vinculada às contribuições dos povos africanos, cuja participação foi decisiva para a construção das bases culturais, sociais, econômicas e políticas do país. Nesse sentido, Munanga (2004) destaca a centralidade da presença africana na formação da identidade nacional brasileira. Corroborando essa compreensão, Moura (2023, p. 60) afirma que:

Vindos de várias partes da África, os negros escravos trouxeram as suas diversas matrizes culturais que aqui sobreviveram e serviram como patamares de resistência social ao regime que os oprimia e queria transformá-los apenas em máquina de trabalho. Em todas as áreas de trabalho os africanos incorporavam os seus modos de vida — sua religião, indumentária, cozinha, música, sistemas de regadio e plantação e outras manifestações sociais — àqueles habitantes mais antigos do nosso território, índios e portugueses.

A citação evidencia a importância das matrizes culturais africanas trazidas pelas populações escravizadas para o Brasil, as quais constituíram uma das principais formas de resistência ao sistema escravista. Apesar da violência, da exploração e da desumanização impostas, esses sujeitos preservaram suas tradições em diferentes dimensões da vida cotidiana, como a religiosidade, a culinária, a música, as técnicas agrícolas e outras práticas culturais, inclusive nos espaços de trabalho compulsório. Essa permanência contribuiu não apenas para a preservação de suas identidades, mas também para a formação da cultura brasileira, por meio das interações estabelecidas com os povos indígenas e os colonizadores portugueses. Desse

processo resultou uma complexa síntese cultural, na qual a resistência manifestou-se tanto pela preservação quanto pela resignificação das tradições africanas, que permanecem como elementos estruturantes da sociedade brasileira.

Além das contribuições culturais, a população negra desempenhou papel fundamental nos movimentos de resistência à escravidão e na organização das primeiras formas de autonomia coletiva, destacando-se a constituição dos quilombos,¹⁵ que se consolidaram como importantes espaços de enfrentamento ao regime escravista. Conforme afirma Munanga (1996, p. 63), o quilombo africano, em seu processo de amadurecimento, tornou-se uma instituição política e militar transétnica, centralizada e formada majoritariamente por sujeitos masculinos. Nesta mesma perspectiva, Gonzales (1982, p.91) afirma:

Palmares foi a primeira tentativa brasileira no sentido da criação de uma sociedade democrática e igualitária que, em termos políticos e socioeconômicos, realizou um grande avanço. Sob a liderança da figura de Zumbi, ali existiu uma efetiva harmonia racial já que sua população, constituída por negros, índios, brancos e mestiços, vivia do trabalho livre cujos benefícios revertiam para todos, sem exceção. Na verdade, Palmares foi o berço da nacionalidade brasileira.

No Brasil, os quilombos constituíram comunidades formadas por pessoas escravizadas que fugiam do sistema escravista e se organizavam com base em modelos africanos de organização social, política e cultural. Esses espaços representaram importantes formas de resistência coletiva à escravidão, configurando-se como territórios autônomos de acolhimento, proteção e reconstrução da vida para diferentes grupos submetidos à opressão. Em seu interior, desenvolveram-se formas plurais de organização social e política, fundamentadas na solidariedade, na coletividade e na preservação de saberes ancestrais, tornando os quilombos símbolos históricos da luta pela liberdade, pela autonomia e pela justiça social. De maneira semelhante, Moçambique caracteriza-se por uma expressiva diversidade étnica e cultural, resultante da coexistência e da interação entre múltiplos grupos étnicos e tradições ancestrais.

Essa pluralidade desempenhou papel fundamental na constituição das formas de organização social, política e cultural do país, refletindo uma complexa trama de identidades, memórias e processos históricos de resistência que continuam a influenciar a sociedade moçambicana contemporânea. A diversidade étnica e cultural de Moçambique constitui um elemento fundamental para a compreensão da formação histórica e identitária do país. Nessa

¹⁵ Para Moura (2023, p. 46), no Brasil, “entendemos por quilombo o movimento de rebeldia permanente organizado e dirigido pelos próprios escravos, que se verificou durante o escravismo brasileiro em todo o território nacional”.

perspectiva, Muchisse (2023, p.50) destaca que essa diversidade é “crucial para compreender os eventos relevantes que fazem parte da história e que influenciaram a psicologia social na formação da identidade de grupos humanos”.

Entretanto, tanto no Brasil quanto em Moçambique, a valorização dessa diversidade ainda enfrenta desafios significativos, como o racismo, a discriminação, as desigualdades sociais e a luta permanente pelo reconhecimento e direitos. Nesse sentido Moraes et al. (2015, p.13) afirmam:

É muito comum encontrarmos visões distorcidas ou parciais sobre a África, em que fome, guerras, violência, miséria, doenças, natureza selvagem, atraso econômico e social marcam o imaginário do senso comum, reforçado pela mídia e pelo preconceito historicamente construído. É evidente que essas questões estão presentes no continente africano, assim como na realidade brasileira. A questão é saber se isso basta para explicar a diversidade africana.

Os autores argumentam que essas representações, amplamente difundidas pela mídia e reforçadas por preconceitos historicamente construídos, contribuem para uma compreensão limitada e estereotipada do continente africano. Embora problemas como conflitos, pobreza e desigualdades estejam presentes em determinadas regiões da África — assim como em diferentes contextos da realidade brasileira — tais aspectos não são suficientes para caracterizar a complexidade e a diversidade do continente. Ao contrário, essa visão reducionista obscurece a riqueza histórica, cultural, linguística e social dos povos africanos.

1.1 Aspectos Geográficos e Demográficos do Brasil e Moçambique: localização, densidade e população.

Compreender os aspectos geográficos e demográficos do Brasil e de Moçambique é fundamental para a análise das dinâmicas sociais, históricas e culturais que aproximam esses países, como a significativa presença de populações negras, os processos de colonização europeia e os desafios relacionados às desigualdades sociais. Elementos como a localização geográfica, a distribuição populacional e a densidade demográfica influenciam diretamente a organização social, o acesso às políticas públicas, os sistemas educacionais e as práticas culturais, justificando o panorama comparativo apresentado a seguir.

Quadro 3: Panorama: Brasil x Moçambique

Item	Brasil	Moçambique
Localização geográfica	País da América do Sul, fazendo fronteira com quase todos os países do continente, exceto Equador e Chile. Possui litoral	País da costa sudeste da África Austral, limitado ao norte pela Tanzânia; noroeste pelo Malawi e Zâmbia; oeste pelo

	extenso banhado pelo Oceano Atlântico a leste.	Zimbábue, pela África do Sul e Essuatíni; e a leste pelo Oceano Índico.
Extensão territorial	Aproximadamente 8.510.000–8.514.000 km ² , com grande diversidade regional (Amazônia, Cerrado, Caatinga, Pantanal, Mata Atlântica etc.).	Em torno de 799.000–801.590 km ² , com relevo variado: planaltos, planícies costeiras, savanas e rios importantes, como o Zambeze.
População absoluta	Estimada em cerca de 213,4 milhões de habitantes em 2025 (IBGE).	Cerca de 33,6 milhões em 2023.
Densidade demográfica média	Aproximadamente 23,8 hab./km ² (Censo Demográfico 2022).	Em torno de 40–42 hab./km ² em 2023, com concentração em áreas costeiras.
Distribuição espacial (urbana/rural)	Forte concentração urbana, especialmente nas regiões Sudeste e Sul; regiões Norte e Centro-Oeste têm baixa densidade.	Grande parte da população vive em zonas rurais; cidades costeiras como Maputo, Beira e Nampula concentram a população urbana.
Estrutura etária e crescimento populacional	Tendência de desaceleração do crescimento populacional e envelhecimento gradual da população.	Alta taxa de crescimento populacional; população jovem devido às altas taxas de natalidade.

Fonte: Dados elaborados pela autora com base em informações de Portal do Governo de Moçambique (portaldogoverno.gov.mz), IBGE Educa, Countryeconomy.com, Mundo Educação e Brasil Escola.

Em ambos os países, as regiões de difícil acesso apresentam desafios relacionados à infraestrutura, à mobilidade e à oferta de serviços essenciais. No Brasil, esse cenário é observado em áreas como a Amazônia e o sertão nordestino; em Moçambique, manifesta-se, sobretudo, nas zonas rurais mais afastadas dos principais centros urbanos.

A concentração populacional em áreas urbanas favorece a ampliação do acesso às instituições educacionais, culturais e de saúde. Entretanto, também pode intensificar problemas como a superlotação, a segregação socioespacial e as desigualdades sociais. Por outro lado, as regiões com baixa densidade demográfica enfrentam desafios relacionados aos elevados custos de implementação e manutenção de políticas públicas voltadas ao atendimento de populações territorialmente dispersas.

No contexto brasileiro, a grande extensão territorial e a distribuição desigual da população impõem desafios significativos à formulação e à execução de políticas públicas, especialmente nos setores de educação, saúde e transporte. As diferenças regionais demandam estratégias específicas que considerem as particularidades geográficas, econômicas e socioculturais de cada território.

Em Moçambique, embora o território seja significativamente menor, persistem desafios relacionados à conectividade e à mobilidade, sobretudo nas áreas rurais. Além disso, o acelerado crescimento populacional e a predominância de uma população jovem exigem investimentos contínuos na expansão da infraestrutura educacional, na formação de professores e na ampliação do acesso à escolarização. Apesar das especificidades de cada país, observa-se que ambos compartilham desafios relacionados às desigualdades socioespaciais. Nesse sentido, torna-se imprescindível a implementação de políticas públicas contextualizadas, capazes de

promover a equidade social e valorizar a diversidade cultural como princípios fundamentais para o desenvolvimento educacional e social.

1.2 A Formação Étnico-Racial no Brasil e em Moçambique: Legado da Colonização

A formação étnico-racial no Brasil e em Moçambique é marcada por processos históricos de colonização que moldaram identidades, estruturas sociais e relações de poder. No Brasil, a colonização portuguesa trouxe a escravidão de africanos e indígenas, resultando em uma sociedade caracterizada por diversidade étnico-racial complexa, marcada por desigualdades profundas e por uma cultura mestiça. Na contribuição de Abdias Nascimento (2016)

No Brasil, é a escravidão que define a qualidade, a extensão, e a intensidade da relação física e espiritual dos filhos de três continentes que lá se encontraram: confrontando um ao outro no esforço épico de edificar um novo país, com suas características próprias, tanto na composição étnica do seu povo quanto na especificidade do seu espírito – quer dizer, uma cultura e uma civilização com seu próprio ritmo e identidade (Nascimento, 2016, p.57).

É a partir desse contexto de dominação e resistência que se constituiu uma identidade híbrida¹⁶, forjada no encontro entre as matrizes africana, indígena e europeia. Essa hibridização, contudo, não ocorreu de maneira harmônica, mas sob relações desiguais de poder, nas quais a cultura negra foi sistematicamente inferiorizada, mesmo sendo uma das principais responsáveis pela vitalidade e pela criatividade da civilização brasileira. Assim, Nascimento (2016) destaca que a presença africana não apenas contribuiu para a diversidade cultural do país, mas fundamentou o próprio espírito nacional, imprimindo à sociedade brasileira traços de resistência, espiritualidade e coletividade que persistem como herança viva da diáspora africana.

A chegada dos portugueses deu início à exploração de recursos naturais e à escravização de indígenas e, posteriormente, de africanos, resultando em uma sociedade mestiça e profundamente desigual. A colonização foi acompanhada por uma imposição cultural eurocêntrica que desvalorizou e destruiu as formas originárias de viver e conhecer o mundo, como enfatiza Krenak (2019, p. 11):

¹⁶ Para Abdias (2016) quando se diz que a identidade brasileira é híbrida, quer dizer que ela não é “pura” nem homogênea, mas formada pela fusão de diferentes culturas, povos e tradições — principalmente as de origem africana, indígena e europeia. Assim, dizer que o Brasil tem uma identidade híbrida é reconhecer que nossa cultura nasceu do encontro (e também do conflito) entre diferentes povos e tradições.

“A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história.”

Essa visão impunha um único modelo de existência — o europeu — como o correto, desvalorizando e apagando outras formas de viver, pensar e conhecer o mundo. Segundo Fausto, “não sabemos se o nascimento do Brasil se deu por acaso, mas não há dúvida de que foi cercado de grande pompa” (1995, p. 30). O processo de colonização do Brasil, embora não tenha sido um evento planejado como a formação de uma nação moderna, ocorreu com forte carga simbólica, cerimonial e de ostentação. A expressão “por acaso” sugere que a construção do Brasil não foi resultado de um plano de unificação de povos ou territórios, mas sim um evento inserido em um contexto de exploração e dominação colonial.

Nesse sentido, a epistemologia que fundamenta o estudo das relações raciais no Brasil deve considerar que os conhecimentos produzidos pelos povos indígenas e africanos foram sistematicamente deslegitimados a partir da lógica colonial. Conforme argumenta Quijano (2005), a colonização impôs uma “colonialidade do saber”, que naturalizou a inferiorização das culturas não europeias e instituiu o pensamento ocidental como referência universal de racionalidade e verdade. A maneira como se narra e se compreende a formação social e cultural do Brasil exige um reposicionamento epistêmico, que questione as bases coloniais do saber e reconheça a pluralidade de vozes que, por muito tempo, foram silenciadas nos discursos oficiais e acadêmicos.

Segundo Fausto (1995), a expressão cercado de grande pompa evidencia a maneira como a colonização e a consolidação do Brasil como território português foram acompanhadas por forte simbologia e aparato cerimonial, expressos em práticas como o ato de posse, a fundação das primeiras vilas, o uso de insígnias imperiais e a formalização das estruturas de dominação. Essa pompa tinha como objetivo legitimar a posse do território e reafirmar a autoridade do Império Português.

Nesse sentido, o autor adverte para o risco de interpretações equivocadas ao afirmar:

Chegou a hora de dizer que essas expressões se prestam a engano, pois podem dar ideia de que não havia presença humana anterior à chegada dos portugueses ao Novo Mundo. Estamos nos referindo, obviamente, à existência dos povos originários. (Fausto, 1995, p. 33).

A crítica de Fausto reforça a necessidade de revisitar as narrativas tradicionais sobre o "descobrimento" do Brasil, reconhecendo a existência de sociedades indígenas complexas que já habitavam e organizavam o território muito antes da chegada dos colonizadores. Com o avanço da colonização portuguesa, a exploração econômica do território brasileiro passou a demandar uma quantidade crescente de mão de obra.

Nesse contexto, os colonizadores constataram que a utilização dos povos indígenas não atendia plenamente aos interesses econômicos da Coroa Portuguesa e dos colonos, seja em razão da insuficiência da população nativa para suprir as demandas produtivas, seja em decorrência das diversas formas de resistência à exploração colonial. Esse cenário contribuiu para a intensificação do tráfico transatlântico de africanos escravizados, que se tornou um dos principais pilares da economia colonial brasileira.

Ao analisar a relação dos colonizadores com os povos indígenas, Fausto (1995, p. 49) observa que “os europeus consideravam sua cultura incompatível com o trabalho intensivo, regular e compulsório exigido pelo sistema colonial”, uma vez que as comunidades indígenas organizavam suas atividades produtivas de acordo com suas necessidades de subsistência e seus próprios sistemas culturais.

Na mesma perspectiva, Júnior (1961, p. 85) destaca que, “os indígenas não eram vistos apenas como fornecedores de produtos nativos ou aliados estratégicos, mas também como elementos fundamentais para o “processo de ocupação e colonização do vasto território brasileiro”. Segundo o autor, a metrópole portuguesa via nesses povos uma possibilidade de promover o povoamento e a expansão territorial, diante das limitações demográficas da própria população europeia.

Essa perspectiva evidencia que a colonização portuguesa não se restringiu à apropriação econômica do território, mas envolveu também tentativas sistemáticas de controle e assimilação dos povos originários. Sobre esse processo, Krenak (2019, p. 41) denuncia que “a história do Brasil foi marcada pela incapacidade de acolher seus habitantes originais”, recorrendo frequentemente a práticas violentas destinadas a modificar seus modos de vida e integrá-los a um projeto colonial baseado na exploração dos recursos naturais. Para o autor, a expectativa colonial era de que os povos indígenas contribuíssem para um modelo de desenvolvimento pautado na exaustão da natureza e na subordinação das populações tradicionais.

A mesma lógica colonial que promoveu a expropriação dos territórios indígenas sustentou a expansão do tráfico transatlântico de africanos escravizados. A partir do século XVI,

milhões de africanos foram deslocados à força para o continente americano, tornando-se a principal base de sustentação da economia colonial brasileira.

Contudo, a escravização não foi aceita de forma passiva. Conforme ressalta Fausto (1995, p. 52), "seria errôneo pensar que, enquanto os índios se opuseram à escravidão, os negros aceitaram passivamente". Apesar das dificuldades impostas pelo desenraizamento, pela dispersão dos grupos étnicos e pelas estratégias de controle adotadas pelos senhores, as populações africanas desenvolveram diversas formas de resistência, manifestadas por meio de fugas, revoltas, sabotagens e da formação de quilombos.

Além disso, é importante reconhecer que os africanos trazidos para o Brasil não constituíam um grupo homogêneo. Conforme assinala Júnior (1961, p. 79), "a condição de escravizados e a classificação racial imposta pelo sistema colonial não foram suficientes para apagar a diversidade de povos, culturas, línguas e tradições existentes no continente africano". Entre os grupos que chegaram ao Brasil estavam povos de matrizes culturais distintas, como iorubás, bantos, jejes, entre muitos outros. A homogeneização dessas populações sob a categoria genérica de "negros" obscurece a complexidade de suas identidades e de suas contribuições históricas. Reconhecer essa diversidade é fundamental para compreender a formação social e cultural brasileira, bem como o protagonismo das populações afrodescendentes na construção da sociedade nacional.

Segundo Moura (2023, p. 36) "a escravidão não foi apenas uma forma de trabalho, mas também a base de um sistema de dominação e exclusão social que estruturou relações de poder e contribuiu para a formação de uma ordem social racializada no Brasil". Essa lógica racista permanece como herança estrutural, reproduzindo desigualdades. Na mesma perspectiva, Quijano (2005, p. 117) explica:

A América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial [...] a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça [...] foi assumida como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia.

O conceito de raça é uma construção social que, historicamente, tem sido utilizado para classificar os seres humanos em grupos distintos com base em características físicas aparentes, como a cor da pele, a textura do cabelo e os traços faciais. No entanto, do ponto de vista científico, a ideia de raças humanas biologicamente distintas não possui fundamento, uma vez que a diversidade genética entre os indivíduos é significativamente maior no interior desses grupos do que entre eles. Apesar disso, a noção de raça adquiriu grande influência social ao

longo dos séculos, tornando-se um instrumento utilizado para justificar hierarquias, desigualdades e sistemas de opressão, como o racismo e a segregação.

Como aponta Aníbal Quijano (2009, p. 43), em *O que é essa tal de raça?* a raça é "um conceito historicamente produzido, usado para organizar e controlar populações por meio do sistema colonial-capitalista", evidenciando sua função política e econômica na manutenção das relações de poder. Portanto, a raça deve ser compreendida como um fenômeno social e político que influencia as relações interpessoais, as dinâmicas de poder e a organização das sociedades. Nesse sentido, reconhecer sua dimensão histórica é fundamental para promover práticas e políticas voltadas ao enfrentamento das discriminações e à valorização da diversidade cultural e étnico-racial.

A ideia de raça legitimou a opressão e estabeleceu as bases de um sistema global de poder. Nunes (2020, p. 85) acrescenta que "a branquitude¹⁷ se constituiu como norma de poder, silenciando sua centralidade e naturalizando seus privilégios nas estruturas sociais". Essa distinção racial, portanto, não se limitou ao plano ideológico, mas foi materializada nas instituições, nas hierarquias sociais e nas oportunidades, consolidando-se como um dos pilares centrais das desigualdades. Assim, a colonização integrou as Américas a um sistema econômico global desigual, fundamentado na exploração de recursos e de pessoas. Furtado (2003), observa:

A colonização não teve como objetivo o desenvolvimento das sociedades locais, mas sim a subordinação dessas regiões às necessidades econômicas da metrópole e do capitalismo europeu em ascensão. (Furtado, 2003, p. 75).

Esse processo resultou na desestruturação de formas de organização social, política e econômica preexistentes, impondo novos padrões de produção, comércio e relações de poder. A hierarquização racial, estabelecida como critério de classificação social, tornou-se um elemento central na legitimação da exploração e na construção de identidades coloniais. Além disso, a integração forçada dessas regiões ao sistema-mundo capitalista consolidou um modelo de dependência econômica que, em grande medida, persiste até os dias atuais, reproduzindo desigualdades históricas e estruturais.

“A língua que nos foi imposta também pode ser usada para desobedecer” (Chiziane, 2000).

¹⁷ Branquitude é um termo construído dentro da teoria crítica de raça com o objetivo de enunciar as estruturas sociais que produzem e reproduzem a supremacia branca e o privilégio branco, resultado da expansão colonial (Nunes, 2013, p. 54).

No caso de Moçambique, o colonialismo português acentuou divisões étnicas e sociais, criando hierarquias que marginalizaram grupos específicos e perpetuaram estereótipos prejudiciais. Mesmo após a independência, as tensões raciais e a luta por reconhecimento e inclusão permanecem como desafios significativos, evidenciando a necessidade de um diálogo mais amplo sobre diversidade e justiça racial, com o objetivo de construir uma identidade nacional que valorize e respeite a pluralidade cultural de Moçambique.

O impacto da colonização portuguesa deixou marcas profundas na estrutura social e na construção das identidades. Antes mesmo da chegada dos colonizadores, o território já abrigava uma rica diversidade étnica e cultural. Entretanto, a imposição de uma identidade colonial buscou silenciar essas multiplicidades, reorganizando de forma compulsória as dinâmicas sociais locais. Esse processo histórico moldou as relações raciais, influenciou a memória coletiva e ainda se manifesta nos desafios contemporâneos relacionados ao reconhecimento, à inclusão e à justiça racial no país. Conforme Maquile de Melo et al. (2020, p. 8):

Com o início da colonização no século XV, numa primeira fase, Portugal cooperou com os Estados existentes, mas depois, entre os séculos XVII e XIX, começou a destruí-los, negando assim qualquer organização político-social africana fora do quadro do poder formal colonial. Na verdade, isso significou a inexistência dessas etnicidades como orientação política para o governo colonial português. (Maquile de Melo et al., 2020, p. 8).

O colonialismo intensificou as diferenças entre os grupos moçambicanos, considerando aspectos como etnia, língua, religião e cultura, utilizando-as como mecanismos de divisão e enfraquecimento da população. Ao mesmo tempo, determinadas tradições locais contribuíram para a construção de percepções hierarquizadas entre práticas culturais e religiosas, o que também influenciou processos de fragmentação social. A questão étnico-racial em Moçambique encontra-se profundamente relacionada à história colonial do país, marcada pela tentativa de construção de uma identidade homogênea que buscou silenciar as diversas etnias e culturas que compõem a nação.

O primeiro contato entre os portugueses e os povos moçambicanos foi marcado por curiosidade, desconfiança e conflitos. Inicialmente, muitos grupos locais, como os Macondes, Macuas e Maquas, viam os portugueses como aliados em disputas contra outros povos da região. Contudo, logo perceberam que essa aliança escondia um projeto de exploração e subjugação. O domínio português consolidou-se por meio da força militar e da imposição de

seus costumes, religião — especialmente o cristianismo — e idioma, que passou a ser estabelecido como língua oficial.

Segundo Assane e Agibo (2023), Moçambique é um país multicultural e multilíngue, no qual o português, adotado como língua oficial desde 1975, atua como instrumento de unificação nacional. Contudo, a origem étnica bantu possibilita a existência de mais de 40 línguas nacionais, além de diversos dialetos utilizados pela população. Para além da língua oficial, parte da história moçambicana apresenta diversos aspectos semelhantes à experiência histórica brasileira, o que pode ser compreendido como uma conexão África-Brasil.

Quadro 4: Diversidade linguística e papel da Língua Portuguesa em Moçambique (1980 – Atualidade).

Aspectos	1980	Atualidade (até 2024)
Grupos étnicos identificados	16 grupos étnicos	Mantêm-se, com reconhecida diversidade étnica
Número de línguas faladas	24 línguas identificadas	Cerca de 20 a 25 línguas bantu ativamente faladas
Línguas mais faladas	Makhua (27,8%), Tsonga (12,4%), Sena-Nyanja (9,3%), Lomwe (7,8%), Shona (6,5%), Tswa (6,0%), Chuabo (5,7%)	As mesmas línguas seguem predominantes, mas o bilinguismo com o português aumentou
Português como língua falada	24,4% da população	Entre 50% e 60% da população (sobretudo em áreas urbanas e entre os jovens)
Português como língua materna	1,1% da população	Aproximadamente 10% da população, especialmente nas cidades
Posição da língua portuguesa	10º lugar entre as mais faladas	Entre as três mais usadas nas cidades
Política linguística escolar	Ensino exclusivamente em português; línguas maternas proibidas	Projetos de educação bilíngue em algumas regiões; reconhecimento parcial das línguas locais
Uso em instituições públicas	Obrigatório, mesmo sem compreensão pela maioria	Continua como língua oficial, com maior acesso e compreensão
Idioma das elites e discursos oficiais	Exclusivamente em português	Predominantemente em português, mas com iniciativas de tradução e valorização das línguas nacionais

Fonte: Dados elaborados pela autora segundo Mazula (1995, p. 58); Williams (2012); INE e UNESCO (2024).

Atualmente, embora a diversidade linguística permaneça viva, o uso da língua portuguesa expandiu-se significativamente, sobretudo nas áreas urbanas. Estima-se que entre 50% e 60% da população compreenda e fale português, com o aumento do número de falantes nativos, que atualmente representam cerca de 10% da população, especialmente nos centros urbanos. Essa mudança está relacionada ao crescimento da urbanização, à ampliação do acesso à educação formal e à presença dos meios de comunicação em língua portuguesa. Nas zonas rurais, entretanto, as línguas locais continuam predominantes no cotidiano das comunidades.

Nesse cenário, buscou-se implementar um processo de *nation building*¹⁸ (construção de uma nação unificada), com o propósito de romper com os resquícios das hierarquias coloniais. Para Firmino (2001), esse projeto implicou a negação oficial da diversidade étnica, cultural e regional, promovendo uma identidade nacional única: a de "cidadão moçambicano".

A importância das línguas locais está diretamente relacionada à preservação da identidade cultural e à promoção da diversidade étnica. Essas línguas fortalecem os laços comunitários e favorecem a inclusão social. Além disso, sua valorização contribui para o reconhecimento dos direitos linguísticos, possibilitando às comunidades maior participação na vida política e social do país. Apesar do predomínio da língua portuguesa, os povos moçambicanos resistiram ativamente à exploração colonial. Surgiram movimentos de resistência, como o Reino de Gaza, liderado por Ngungunhane, e o Reino Ndebele (Matabele), sob a liderança de Lobengula. Embora derrotados pela superioridade militar colonial, esses povos não limitaram sua resistência à luta armada. Conforme Thiong'o (1986, p. 7):

A divisão da África em colônias estabelecidas por potências europeias reforçou a dependência de línguas estrangeiras, com escritores africanos muitas vezes se definindo dentro dos parâmetros estabelecidos pelas línguas imperialistas, em vez de suas próprias línguas nativas. (Thiong'o, 1986, p. 7).

A imposição de línguas coloniais como inglês, francês e português consolidou a dependência cultural e intelectual, levando muitos escritores africanos a produzir obras nesses idiomas, muitas vezes em detrimento das línguas locais. Contudo, houve resistência cultural pela preservação das línguas africanas via tradição oral e pelo campesinato, guardião das raízes culturais.

Ao mesmo tempo, escritores moçambicanos passaram a reapropriar-se da língua portuguesa, transformando-a de instrumento de dominação em veículo de resistência. Ao escreverem em português sobre a diversidade étnica, os traumas da colonização e a luta de seu povo, subvertem a lógica colonial e utilizam a língua para reconstruir memórias, afirmar identidades e reivindicar justiça. Segundo Craveirinha (1989), a resistência e a luta pela autodeterminação foram fundamentais para a formação da nação moçambicana contemporânea.

Após a libertação de Moçambique, o desafio passou a ser "[...] construir um novo Estado e uma nova sociedade, livres das práticas coloniais e do legado do colonial-capitalismo"

¹⁸ É uma expressão em inglês que significa, literalmente, "construção da nação". Trata-se de um processo político, social e cultural que busca criar ou fortalecer uma identidade nacional comum., especialmente em países recém-independentes ou que passaram por conflitos, colonização ou mudanças profundas no regime político (Mungoi; Rodrigues, 2008, p. 22).

(Mondaini, 2016, p. 29). Embora a vitória militar tenha sido alcançada, a descolonização política, econômica e cultural permanece um desafio fundamental.

A independência de Moçambique marcou apenas o início de um amplo processo de emancipação, que exige a superação das estruturas coloniais persistentes nos campos político, econômico e cultural, condição essencial para a consolidação de uma sociedade democrática e equitativa. Nesse contexto, o próximo subitem propõe uma reflexão crítica sobre essas permanências em Moçambique e no Brasil, destacando seus impactos na efetivação de direitos e na promoção da justiça social.

1.3 Desafios Contemporâneos: racismo estrutural e desigualdade social nos dois países

*Mas põe nas mãos de África
o teu pão que sobrou
E peça tua guia te darei o que
sobrou da fome de
Moçambique.
E verás como o nada que
eu devolvo do meu banquete
de sobra também te sacia
Todo o meu pão que você dar
é tudo o que você rejeita, o Europa.
Craveirinha (1989).*

Este subitem propõe uma análise crítica das raízes e das manifestações contemporâneas do racismo estrutural e da desigualdade social no Brasil e em Moçambique. Evidencia-se como as estruturas sociais, políticas e econômicas continuam a reproduzir exclusões históricas, impactando, principalmente, as populações racializadas. Ao examinar os paralelos e os contrastes entre os dois países, busca-se compreender não apenas os efeitos locais, mas também os mecanismos globais que sustentam tais desigualdades.

A III Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em Durban, em 2001, impactou o Brasil ao reforçar a luta contra o racismo institucional e a promoção de reparações históricas para a população negra, impulsionando políticas como as cotas raciais no ensino superior, que reservam vagas para estudantes negros, indígenas e oriundos de escolas públicas nas universidades federais. Essas medidas representam avanços no enfrentamento das desigualdades históricas; contudo, o racismo estrutural e as disparidades sociais persistem como desafios profundos na realidade brasileira. Apesar dos avanços institucionais e da implementação de políticas afirmativas, ainda há um longo caminho a percorrer para que os

efeitos do racismo, enraizado nas estruturas sociais, econômicas e políticas, sejam efetivamente superados. Conforme aponta Azevedo (2021, p. 1):

O racismo estrutural faz parte da sociedade brasileira desde o período da colonização e permanece presente até os dias atuais, embora velado por trás do discurso 'somos todos iguais', nota-se a crescente romantização do descaso e do sofrimento periférico, formado em sua maioria por pessoas negras, o que evidencia a dificuldade que muitos possuem em se responsabilizar e assumir um papel ativo para que reparações históricas sejam realizadas."

Nesse contexto, Cida Bento (2022), em *O pacto da branquitude*, discute como a estrutura do racismo no Brasil se mantém por meio de um acordo implícito entre pessoas brancas para preservar privilégios, muitas vezes de forma inconsciente. Essa análise demonstra que o racismo vai além de atos individuais, estando enraizado nas instituições e nas práticas sociais.

No Brasil, o conceito de racismo estrutural, desenvolvido por Almeida (2018, p. 15), enfatiza que "[...] é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade". O autor explica que o racismo não se configura apenas como um fenômeno individual, mas como um sistema presente nas instituições e nas práticas sociais, partindo do princípio de que o racismo é sempre estrutural, ou seja, integra, de forma inescapável, a organização econômica e política da sociedade.

De acordo com Nascimento (1978, p. 96), "o fato concreto que nenhuma retórica acadêmica pode apagar: o negro no Brasil está sendo rapidamente liquidado nas malhas difusas, dissimuladas, sutis e paternalistas do genocídio mais cruel dos nossos tempos". Essa afirmação de Abdias Nascimento constitui uma denúncia contundente do racismo estrutural no Brasil. O autor chama a atenção para o caráter silencioso e institucional da violência racial no país.

Esse genocídio não se refere apenas ao extermínio físico, mas também ao genocídio simbólico e social, que se manifesta por meio da exclusão da população negra do acesso à educação de qualidade, ao trabalho digno, à moradia, à saúde e à representação política e cultural. As "malhas sutis" às quais o autor alude correspondem aos mecanismos disfarçados de neutralidade, como o mito da democracia racial e o discurso do mérito individual, que perpetuam as desigualdades e invisibilizam o racismo.

Cabe destacar que as mulheres negras constituem um dos grupos mais afetados pelas desigualdades estruturais presentes na sociedade brasileira, uma vez que se encontram submetidas à intersecção entre racismo e sexismo. A literatura feminista negra evidencia que as mulheres negras são particularmente afetadas pelos efeitos combinados do racismo

estrutural, do sexismo e das desigualdades de classe, ocupando posições historicamente subalternizadas na sociedade brasileira (Gonzalez, 2020; Carneiro, 2011; Davis, 2016). Além disso, estão mais expostas à informalidade, à precarização das relações de trabalho e à desvalorização profissional. No que se refere à remuneração, recebem rendimentos significativamente inferiores aos das mulheres brancas e dos homens brancos, revelando a persistência de mecanismos de discriminação que reproduzem as desigualdades raciais e de gênero. Esse cenário evidencia a atuação do racismo estrutural como elemento constitutivo das relações sociais brasileiras, contribuindo para a manutenção de profundas assimetrias socioeconômicas. Para Gonzalez (1982):

(...) o resultado da violentação das mulheres negras por parte da minoria branca dominante: os senhores de engenho, os traficantes de escravos etc. E este fato teria dado origem, na década de 30, à criação do mito que, até os dias de hoje, afirma ser o Brasil uma democracia racial. Gilberto Freyre, famoso historiador e sociólogo brasileiro, é seu principal articulador com sua teoria lusotropicalismo. O efeito maior desse mito é a crença de que o racismo é inexistente em nosso país, graças ao processo de miscigenação (Gonzales, 1982, p. 3).

O mito da democracia racial surgiu para mascarar as profundas desigualdades raciais no Brasil. Foi construído a partir da ideia de que, em razão da miscigenação entre brancos, negros e indígenas, não existiria racismo no país. No entanto, essa narrativa oculta a violência histórica sofrida pelas mulheres negras, especialmente durante o período da escravidão, quando foram submetidas à exploração sexual por senhores de engenho e traficantes de pessoas escravizadas.

A interpretação de Lélia Gonzalez (2018) sobre a miscigenação difere da perspectiva de Gilberto Freyre (1900–1987), cuja visão foi amplamente difundida e romantizada. Conforme destaca Gonzalez (2018, p. 21), Freyre foi o "ideólogo da democracia racial e figura bem-quista pelas mulheres". Assim, o mito da democracia racial serviu para legitimar a dominação branca e negar a existência do racismo estrutural, perpetuando desigualdades sociais e simbólicas até os dias atuais. Assim, a citação denuncia que, apesar de o Brasil se apresentar como uma nação miscigenada e igualitária, a população negra continua sendo vítima de um processo de extermínio sistemático e cotidiano, sustentado por políticas omissas e por uma estrutura social que normaliza a exclusão. Gonzalez (2018), portanto, conclama à tomada de consciência e à ação coletiva para romper com esse ciclo histórico de opressão, reafirmando o direito à vida e à dignidade da população negra.

Segundo Almeida (2018, p. 29), o racismo estrutural "é menos evidente, muito mais sutil, menos identificável em termos de indivíduos específicos que cometem os atos", porém

"[...] não menos destrutivo da vida humana". Esse conceito permite compreender que, mesmo na ausência de manifestações explícitas, o racismo continua a produzir profundas desigualdades e a afetar diretamente a vida de indivíduos e de grupos racializados.

Um episódio marcante ilustra, de maneira dolorosa, as dinâmicas do racismo estrutural na sociedade brasileira, evidenciando como essas estruturas continuam a moldar oportunidades, privilégios e condições de vida de forma desigual. O caso refere-se à morte de Miguel Otávio Santana da Silva¹⁹, de cinco anos de idade, filho da empregada doméstica Mirtes Renata Santana de Souza²⁰. A criança faleceu após cair do nono andar de um edifício de luxo localizado no centro de Recife (PE). Naquele dia, Mirtes foi obrigada a sair para passear com o cachorro de seus empregadores e, não tendo alternativa, deixou Miguel no apartamento. O menino, chorando pela ausência da mãe, entrou no elevador do edifício. Sari Corte Real, empregadora de Mirtes, acionou o elevador para um andar superior. Ao chegar ao nono andar, Miguel saiu do elevador, acessou uma área destinada ao sistema de ar-condicionado e caiu de uma altura aproximada de 35 metros, vindo a falecer.

A Justiça do Trabalho condenou o ex-prefeito de Tamandaré, Sérgio Hacker Corte Real, e sua esposa, Sari Costa Gaspar, ao pagamento de R\$ 386.000,00 por danos morais coletivos, reconhecendo que a contratação irregular de empregadas domésticas refletia um contexto de privilégios historicamente associados à branquitude. A irregularidade consistia no registro de uma trabalhadora como empregada da Prefeitura, quando, na prática, ela prestava serviços particulares ao casal. A decisão foi proferida pela 3ª Turma do Tribunal Superior do Trabalho (TST), em 28 de junho de 2020.

O caso de Miguel Otávio Santana da Silva constitui um exemplo emblemático de racismo estrutural, entendido como a forma pela qual as desigualdades raciais estão profundamente enraizadas nas instituições e nas práticas sociais de um país, influenciando as oportunidades e as condições de vida de grupos historicamente marginalizados, especialmente da população negra e parda. A morte de Miguel, um menino negro de apenas cinco anos, evidencia o funcionamento dessas desigualdades no Brasil, refletindo, simultaneamente, o racismo social e o racismo estrutural.

Para Souza (1983, p. 22), "o negro brasileiro não é aceito nem reconhecido como sujeito, como referência humana positiva. (...) a negação de sua humanidade é socialmente

¹⁹ Caso Miguel 2020

²⁰ Atualmente depois de clamar por justiça, transformou a dor em luta, cursou direito, atua como assessora parlamentar na Assembleia Legislativa de Pernambuco, aplicando o que aprendeu na faculdade. Após a formatura Mirtes planeja ser aprovada na Ordem dos Advogados do Brasil e futuramente trabalhar na promotoria

instituída e cotidianamente reafirmada". Essa reflexão reforça que a vida de crianças negras, como Miguel, é constantemente colocada em segundo plano, refletindo uma sociedade que desumaniza corpos negros e naturaliza sua dor e sua perda. A morte de Miguel não deve ser interpretada apenas como um incidente trágico, mas como um sintoma das condições precárias de trabalho e das desigualdades enfrentadas pelas empregadas domésticas²¹, cujos filhos, muitas vezes, ficam expostos a situações de risco enquanto suas mães prestam serviços a famílias socialmente privilegiadas.

A dinâmica do caso revela como o racismo estrutural se manifesta em múltiplos níveis da sociedade. A desigualdade de tratamento e de oportunidades evidencia-se no fato de Miguel estar sob os cuidados da empregadora de sua mãe, uma mulher branca, que, naquele momento, estava ocupada com demandas relacionadas à própria família. Tal situação ilustra como a segregação social e a divisão das tarefas domésticas são historicamente moldadas pela raça e pela classe social. No Brasil, o trabalho doméstico é majoritariamente realizado por mulheres negras e pardas, evidenciando a permanência de uma estrutura social marcada pela herança colonial e pela escravidão, período em que mulheres negras eram encarregadas dos serviços domésticos nas residências de famílias brancas pertencentes às camadas média e alta da sociedade.

Como afirma Ribeiro (2019, p. 43), "o racismo estrutural está nas relações cotidianas, na organização do trabalho, nas relações de afeto e de poder; é um sistema que naturaliza a inferiorização do outro, sem que, muitas vezes, isso seja sequer percebido como racismo". A condenação do ex-prefeito e da ex-primeira-dama do município de Tamandaré, envolvidos no caso da morte de Miguel, constitui um exemplo de como as instituições de poder podem operar de maneira desigual. Além disso, suscita uma reflexão sobre a necessidade de responsabilização das classes socialmente mais privilegiadas, especialmente daquelas pertencentes aos grupos brancos, como no caso da empregadora da mãe de Miguel.

A decisão da Justiça do Trabalho, ao considerar o "privilegio histórico de casal branco", evidencia que o sistema jurídico está, ao menos em parte, reconhecendo a estrutura histórica de privilegiamento da população branca em relação à população negra, sobretudo no que se refere à exploração do trabalho doméstico. Contudo, a condenação por danos coletivos não soluciona as raízes estruturais do racismo, embora represente uma tentativa de

²¹ Vale ressaltar que, à época, o país estava sob a iminência do surto da COVID-19, contexto em que as empregadas domésticas não tinham a opção de se proteger, uma vez que os patrões necessitavam de seus serviços. Ademais, com o fechamento das escolas e creches, muitas mães foram obrigadas a levar seus filhos ao ambiente de trabalho.

responsabilizar economicamente aqueles que se beneficiam de um sistema marcado pela desigualdade racial e pelo acesso assimétrico à justiça.

Esse caso também demonstra como o racismo estrutural está vinculado à forma pela qual os grupos raciais são historicamente segregados nas tarefas domésticas e nas funções de cuidado. As mulheres negras, especialmente aquelas que atuam como empregadas domésticas, têm suas condições de trabalho, bem como suas relações sociais e familiares, desvalorizadas pela sociedade, o que as expõe a situações de vulnerabilidade, como ocorreu no caso de Miguel. Essa realidade afeta as relações de classe e de raça, favorecendo a exploração das mulheres negras e resultando em consequências trágicas, como se observa no caso em análise.

A questão vai além de instituições específicas e evidencia que o racismo está profundamente enraizado em todas as esferas da sociedade — nas instituições, na cultura, na economia e na política. Campos e Lima (2024) alinham-se ao pensamento de Almeida (2018) ao reafirmarem que o racismo estrutural se configura como

Conjunto de práticas nos níveis econômico, político, social e até psicológico, destinadas a manter vantagens sistêmicas para o grupo racializado como branco e a manter os grupos classificados como não brancos sob controle e numa posição de subordinação (Campos; Lima, 2024, p. 262).

Socialmente, essa desigualdade se expressa por meio de estigmas, discriminação cotidiana e acesso limitado a direitos básicos. Ademais, os efeitos psicológicos do racismo, como a baixa autoestima e a naturalização da inferioridade, contribuem para a reprodução desse sistema. Dessa forma, o racismo estrutural não depende de atitudes individuais para existir, pois está enraizado nas instituições e nas formas de funcionamento da sociedade, reforçando constantemente a subordinação dos grupos não brancos.

Embora a condenação represente um avanço importante, ela revela um sistema social marcado pela desigualdade racial, demandando transformações amplas nas instituições, na cultura e nas estruturas econômicas para combater, de forma efetiva, o racismo sistêmico. Segundo Jaccoud e Berghin (2002, p. 35), "o diagnóstico da realidade racial busca desconstruir a naturalização da desigualdade, evidenciando que ela não é fruto de mera fatalidade, mas de omissões institucionais e da necessidade de políticas específicas".

Reconhece-se que, embora as estruturas sociais de opressão moldem as experiências dos indivíduos, estes também têm o poder de agir sobre essas estruturas, seja reforçando, seja contestando as normas e as práticas estabelecidas. Para Almeida (2019, p. 34), "a ênfase da análise estrutural do racismo não exclui os sujeitos racializados, mas os concebe como parte

integrante e ativa de um sistema que, ao mesmo tempo em que torna possíveis suas ações, é por eles criado e recriado a todo momento".

Portanto, o racismo estrutural no Brasil é reflexo direto da maneira como a escravidão e suas consequências históricas moldaram a estrutura social do país. Como afirma Abdias Nascimento (2016, p. 19), "da escravidão, no início do período colonial, até os dias que correm, as populações negras e mulatas têm sofrido um genocídio²² institucionalizado, sistemático, embora silencioso". Assim, compreende-se que o racismo não é um fenômeno isolado, mas um processo histórico enraizado, que atravessa as instituições e organiza as relações sociais até a atualidade.

A abolição da escravidão, em 1888, não significou a integração da população negra à sociedade brasileira; ao contrário, aprofundou sua condição de marginalização. Conforme denúncia Nascimento (2016), ao ser excluído da ordem legal e condenado à periferia da sociedade de classes, o negro foi submetido a um processo de "extermínio moral e cultural", cujas sequelas se manifestam em desigualdades econômicas e demográficas persistentes. Nesse sentido, a abolição representou mais um mecanismo de continuidade do genocídio institucionalizado contra a população negra do que um marco efetivo de liberdade e cidadania.

Em Moçambique, o racismo estrutural e a desigualdade social refletem o legado da colonização portuguesa e os desafios relacionados à consolidação da identidade nacional, manifestando-se em desigualdades persistentes no acesso à educação, ao emprego e à participação social, apesar dos esforços nacionalistas e da implementação de políticas públicas. A história nacional ainda carrega conflitos raciais e injustiças que demandam a desconstrução de ideologias coloniais e a valorização da diversidade cultural como condições para superar as barreiras econômicas e sociais que limitam as oportunidades de grupos majoritariamente negros, em direção à efetivação da justiça social.

*"A história que nos contam não é a mesma que vivemos."
Mia Couto, escritor moçambicano.*

Mia Couto (1990) chama a atenção para o fato de que existe uma diferença entre a "história oficial" — aquela ensinada nos livros, nas escolas e nos discursos do poder — e a história vivida pelas pessoas, especialmente pelos povos colonizados, marginalizados ou

²² Segundo Abdias Nascimento (2016), o genocídio da população negra no Brasil ocorre por meio de um racismo mascarado, sustentado pelo mito da democracia racial, que encobre práticas sistemáticas de exclusão e violência.

silenciados. No caso de Moçambique e de muitos países africanos, essa reflexão é especialmente significativa, pois a colonização portuguesa apagou ou distorceu as experiências dos povos locais, impondo uma narrativa de "civilização", "missão civilizadora" e "progresso", ao mesmo tempo em que praticava violência, exploração e repressão.

Ademais, a independência política não apagou imediatamente essa narrativa: muitos ainda aprendem a história sob a perspectiva do colonizador. As vivências das populações africanas, como o trabalho forçado, a repressão cultural, o racismo e a resistência popular, raramente foram narradas com veracidade e profundidade.

Essa reflexão aproxima-se da perspectiva da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, apresentada na obra *O perigo da história única* (2009), na qual a autora denuncia os riscos de se contar apenas uma versão sobre um povo, uma cultura ou uma realidade, ignorando sua complexidade.

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história. É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna (Adiche, 2009, p.12-14)

Diante disso, é fundamental discutir como o racismo estrutural e a desigualdade social se entrelaçam, configurando desafios urgentes a serem enfrentados na contemporaneidade. Evidenciar o racismo estrutural em Moçambique exige uma abordagem cuidadosa e contextualizada, pois, diferentemente de países como o Brasil ou os Estados Unidos, onde o racismo se expressa de maneira mais evidente nas relações entre pessoas de diferentes grupos raciais, em Moçambique o cenário apresenta maior complexidade devido à composição étnico-racial do país, marcada pela predominância da população negra, e à sua história colonial portuguesa.

No entanto, o racismo estrutural não desaparece com a independência ou com a existência de uma maioria negra; ele se transforma. Durante a colonização portuguesa, consolidou-se um modelo de dominação que estabeleceu hierarquias raciais nítidas, com os colonos brancos ocupando o topo da estrutura socioeconômica e os moçambicanos negros relegados à marginalização.

De acordo com Castel-Branco (2015), a estrutura colonial portuguesa em Moçambique baseava-se em um modelo de exploração intensiva da força de trabalho local, associado à exclusão sistemática dos africanos dos processos de decisão política e econômica. Esse modelo resultou em urbanização segregada, acesso desigual à terra, à educação e aos serviços básicos

— elementos que, mesmo após a independência, em 1975, não foram completamente desmantelados.

Como destaca Macamo (2006), o peso das estruturas coloniais e a influência contínua do capital estrangeiro dificultaram a construção de uma sociedade verdadeiramente equitativa. A permanência de elites econômicas compostas por brancos, mestiços e estrangeiros nos espaços privilegiados do mercado e da política evidencia a continuidade de relações desiguais em detrimento das populações negras, majoritárias no país.

No campo da educação, a desigualdade estrutural também se manifesta. O acesso a instituições privadas de ensino, a cursos superiores no exterior e a cargos de liderança acadêmica permanece restrito às elites urbanas. Grande parte da população negra, sobretudo nas zonas rurais, enfrenta limitações no acesso à educação básica de qualidade, reforçando o ciclo de exclusão social.

Essa desigualdade constitui um dos principais mecanismos de reprodução do racismo estrutural, pois compromete a mobilidade social e o direito à cidadania plena. Ademais, o espaço urbano moçambicano ainda carrega marcas da segregação colonial. Bairros centrais, dotados de melhor infraestrutura e anteriormente destinados à população branca, continuam sendo ocupados por grupos mais privilegiados, enquanto bairros periféricos e informais, onde reside parcela significativa da população, enfrentam carência de serviços públicos, transporte e segurança.

Como observa Fanon (2008), a cidade colonial é estruturada para manter a separação física e simbólica entre colonizador e colonizado — separação que, mesmo após o fim do domínio colonial, persiste de diferentes formas. Outro aspecto relevante refere-se ao tratamento diferenciado conferido a estrangeiros brancos, especialmente em setores como turismo, organizações não governamentais e empresas multinacionais.

O silêncio institucional e social sobre o racismo em Moçambique também contribui para sua perpetuação. Segundo Mbembe (2011), as sociedades pós-coloniais africanas frequentemente evitam enfrentar diretamente a questão racial, tratando-a como um "problema externo" ou como algo já solucionado com a independência. Contudo, essa negação dificulta a formulação de políticas públicas eficazes e impede o reconhecimento da desigualdade racial como dimensão central do desenvolvimento social.

Portanto, o racismo estrutural em Moçambique deve ser compreendido como um legado colonial que permanece e se atualiza nas instituições, nas políticas públicas, nas relações de trabalho e nos espaços urbanos. Embora não se manifeste necessariamente por meio das formas clássicas de segregação legal ou de violência explícita, evidencia-se na distribuição

desigual de oportunidades, na permanência de privilégios historicamente construídos e no silêncio que contribui para sua invisibilização. Reconhecer sua existência constitui um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Para Capela (2010), o racismo está profundamente enraizado nas estruturas sociais, políticas e econômicas da colônia, a partir da imposição de um sistema colonial que subjugou as populações africanas, explorando seu trabalho por meio da escravidão e do trabalho compulsório. Esse sistema estabeleceu uma distinção fundamental entre colonizadores e colonizados, produzindo direitos e oportunidades desiguais. Nesse contexto, a questão étnica em Moçambique não pode ser compreendida apenas como reflexo de tensões políticas, mas como um fenômeno profundamente relacionado às dimensões sociais e culturais construídas historicamente.

Segundo Craveirinha (1989), uma das maiores figuras literárias de Moçambique, essas questões são abordadas com profundidade em suas obras, nas quais reflete sobre as relações entre a tradição africana e as influências externas. Em seus poemas e escritos, o autor evidencia a resistência das culturas locais diante da hegemonia externa, criando um espaço de reflexão sobre a identidade moçambicana e a diversidade cultural do país. Sua obra constitui, portanto, um convite à compreensão das complexidades que envolvem as relações étnicas, culturais e sociais em Moçambique, especialmente no contexto pós-colonial.

Nesse sentido, a contextualização do poema "Grito Negro" contribui para enriquecer a análise, pois a obra celebra a ancestralidade africana e a resistência pós-colonial. Inserido no contexto da literatura engajada, o poema apresenta-se como uma metáfora da exploração histórica da população negra, que, assim como o carvão, é arrancada de sua terra e transformada em força de trabalho explorada. Vejamos:

Grito Negro

Eu sou carvão!

E tua arrancas-me brutalmente do chão

e fazes-me tua mina, patrão.

Eu sou carvão!

E tu acendes-me, patrão,

para te servir eternamente como força motriz

mas eternamente não patrão.

Eu sou carvão

e tenho que arder sim;

queimar tudo com a força da minha combustão.

Eu sou carvão;

tenho que arder na exploração

arder até as cinzas da maldição

arder vivo como alcatrão, meu irmão,

até não ser mais a tua mina, patrão.

Eu sou carvão.

Tenho que arder

Queimar tudo com o fogo da minha combustão.

Sim!

Eu sou o teu carvão, patrão. (Craverinha²³, 1980 p.13-4).

O poema *Grito Negro* constrói-se como uma metáfora da condição histórica do povo negro, submetido a processos de exploração e desumanização desde o período colonial até a contemporaneidade. Conforme afirma Alves (2014, p. 11), “a figura do carvão, recurso arrancado de sua origem e consumido até a exaustão, simboliza a condição do sujeito negro”. Assim como o carvão é explorado como fonte de energia, o sujeito negro foi historicamente tratado como instrumento utilitário, apagando-se sua humanidade.

A voz poética evidencia a violência inscrita na relação entre patrão e trabalhador: o carvão não é oferecido voluntariamente, mas “arrancado brutalmente do chão”. Tal imagem remete à escravidão e ao colonialismo, sistemas que operam a partir da objetificação da população negra, conforme analisa Fanon (2008), ao demonstrar que a colonização instaurou uma lógica de inferiorização racial e de alienação subjetiva. Nesse sentido, o patrão assume um caráter simbólico, representando não apenas o senhor colonial, mas também a permanência das elites econômicas que, ao longo da história, perpetuam desigualdades estruturais.

Segundo Alves (2014), o poema não se limita à denúncia; nele emerge também a dimensão da resistência. Ao declarar “Mas eternamente não, patrão”, o eu lírico rompe com a ideia de submissão perene e anuncia a possibilidade de ruptura. O fogo da combustão, que inicialmente serve como fonte de energia para o patrão, converte-se em metáfora da destruição do próprio sistema de exploração. Essa ambivalência dialoga com a noção de necropolítica

²³ José João Craveirinha (1922- 2003) é considerado o poeta maior de Moçambique. Em 1991, tornou-se o primeiro autor africano galardoado com o Prémio Camões, o mais importante prémio literário da língua portuguesa. Foi jornalista, presidente da Mesa da Assembleia Geral da Associação dos Escritores Moçambicanos, entre 1982 e 1987. Em sua homenagem, a Associação dos Escritores Moçambicanos (AEMO), em parceria com a HCB (Hidroelétrica de Cahora Bassa), instituiu em 2003, o Prémio José Craveirinha de Literatura.

proposta por Mbembe (2018), na medida em que a vida negra é constantemente exposta à expropriação e à morte, mas encontra, na mesma condição imposta, a força para reverter a lógica do aniquilamento em potência de luta.

Nesse sentido, *Grito Negro* articula denúncia e esperança, sofrimento e resistência, opressão e libertação. Ao mesmo tempo em que revela as cicatrizes da exploração colonial e capitalista, anuncia o esgotamento dessa lógica de dominação. Trata-se, portanto, de uma poesia engajada que se insere no campo da literatura de combate e da memória coletiva, reafirmando a identidade e a luta do povo negro contra as estruturas de opressão.

Para Silva (2019, p. 7), o poema de Craveirinha desperta lembranças da infância, quando ainda não havia compreensão acerca da discriminação racial, embora seus efeitos já fossem sentidos nos gestos, nos olhares e nos silêncios do cotidiano. Segundo a autora, tratava-se de "uma sensação difusa, difícil de nomear – o desconforto de existir em um espaço que não parecia feito para mim, onde a cor da minha pele e o meu cabelo eram marcas de diferença". Tal percepção encontra respaldo no relato de Videira (2009, p. 65), ao afirmar: "Sempre me senti oprimida e inibida no ambiente escolar. Fazia de tudo pra não ser notada, para me livrar das piadinhas e xingamentos racistas de alguns colegas."

Ao refletir sobre essas narrativas, compreendo que, durante a infância, eu carregava, sem o saber, as marcas históricas denunciadas pela poesia de Craveirinha: as heranças do colonialismo, da exclusão e da desigualdade racial. *Grito Negro* confere voz àquilo que, durante muito tempo, permaneceu silenciado em minha trajetória. O poema transforma a dor em palavra, o medo em coragem e a solidão em pertencimento. Essa compreensão foi aprofundada de maneira significativa durante minha mobilidade acadêmica em Moçambique, experiência que possibilitou um contato direto com realidades, narrativas e expressões culturais que dialogam com a ancestralidade afro-diaspórica presente também no contexto brasileiro.

Estar em solo africano representou mais do que um deslocamento geográfico; constituiu uma travessia simbólica e identitária. Ao reconhecer, nas vozes e nas manifestações culturais moçambicanas, ecos da minha própria trajetória, compreendi que a poesia ultrapassa o campo estético e transforma-se em um espaço de reencontro, reconhecimento e reconstrução de memórias. *Grito Negro* passou, então, a expressar não apenas um sentimento de denúncia, mas também uma pedagogia de resistência, de resiliência e de afirmação identitária.

Nesse processo, compreendi que a poesia negra, assim como as vivências compartilhadas entre Brasil e Moçambique, não trata apenas da opressão, mas também da potência da libertação. Ambas reafirmam o ato de resistir como um gesto de afirmação da existência, de valorização da memória coletiva e de reivindicação do direito de ser, ocupar

espaços e sonhar. O que antes se apresentava como uma sensação silenciosa de não pertencimento transformou-se em consciência crítica e orgulho identitário — o grito que antes não encontrava voz, mas que hoje ecoa fortalecido pelo diálogo entre os dois países, como expressão de vida, identidade e esperança (Prólogo, 2024).

Essa experiência formativa e o diálogo estabelecido com o continente africano permitiram-me desenvolver um olhar mais atento para as práticas e políticas que, no Brasil, buscam enfrentar o racismo estrutural no campo educacional. A partir dessa perspectiva ampliada, torna-se possível compreender que as políticas públicas educacionais antirracistas, especialmente no contexto brasileiro, representam não apenas uma resposta histórica às desigualdades raciais, mas também um compromisso ético com a construção de uma educação justa, plural, democrática e emancipadora.

Assim, ao considerar as reflexões de Craveirinha acerca da identidade, da resistência cultural e da emancipação, torna-se indispensável analisar de que maneira essas questões se materializam nas políticas educacionais contemporâneas. É nesse contexto que o próximo subitem examina as iniciativas desenvolvidas no Brasil e em Moçambique para enfrentar o racismo e promover a valorização da diversidade étnico-racial e cultural no ambiente escolar.

1.4 Políticas públicas educacionais antirracistas na atualidade: contexto brasileiro.

A implementação de políticas educacionais antirracistas em contextos historicamente marcados pela exclusão e pela opressão racial representa não apenas uma estratégia pedagógica, mas também um posicionamento político diante das desigualdades estruturais que atravessam os sistemas educacionais. Nesse sentido, promover uma educação antirracista constitui um desafio que exige compromisso institucional, transformação curricular e escuta ativa das comunidades historicamente marginalizadas. A seguir, serão analisadas as principais iniciativas legislativas, diretrizes pedagógicas e práticas institucionais que buscam integrar a perspectiva antirracista ao ambiente escolar e à formação docente em cada realidade nacional.

A Constituição Federal de 1988 reconheceu o Brasil como uma nação pluriétnica e multicultural, garantindo aos diferentes grupos que contribuíram para o processo civilizatório do país o direito à valorização de suas culturas, identidades e à preservação de suas especificidades. De acordo com Silva et al. (2025), com a promulgação das Leis nº 10.639, de

9 de janeiro de 2003, nº 11.645, de 10 de março de 2008, e nº 12.796, de 4 de abril de 2013²⁴ o reconhecimento da diversidade étnico-racial passou a assumir o status de princípio educativo. Tais leis representam um marco fundamental na luta antirracista no campo da educação, ao reconhecerem a pluralidade cultural como elemento constitutivo da formação escolar.

Com a sanção da Lei nº 13.005²⁵, de 25 de junho de 2014, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), cujas diretrizes reconhecem a importância da diversidade e do enfrentamento das desigualdades étnico-raciais. No entanto, sua efetividade no âmbito das políticas educacionais antirracistas ainda permanece limitada. Embora metas como a de número 7, voltada à melhoria da qualidade da Educação Básica, incluam estratégias que mencionam explicitamente o combate à discriminação e a valorização da diversidade, tais ações carecem de mecanismos concretos de monitoramento, financiamento e responsabilização, o que compromete sua implementação.

A Estratégia 7.25 prevê a inserção, nos currículos escolares, de conteúdos referentes à história e às culturas afro-brasileira e indígena, bem como a implementação de ações educacionais nos termos das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, assegurando a aplicação das respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais. Essas ações devem ser desenvolvidas por meio de iniciativas colaborativas entre fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e representantes da sociedade civil. Entretanto, a simples previsão normativa não garante sua efetivação. Faz-se necessária a implementação concreta dessas estratégias, acompanhada de mecanismos de avaliação, monitoramento e fortalecimento institucional.

Para Oliveira e Lima (2015), essa meta reforça a urgência da implementação do ensino da história e da cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, com o objetivo de construir conhecimentos que não apenas preservem a memória nacional, mas também a ressignifiquem sob novas perspectivas. Trata-se de substituir narrativas que, historicamente, relegaram a população negra a posições de subalternidade e desumanização por abordagens que valorizem suas contribuições, suas lutas e suas conquistas ao longo da história.

Nesse sentido, Oliveira afirma que é necessário desenvolver práticas educativas que:

²⁴ Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

²⁵ Lei nº 13.005/2014, aprovada em 25 de junho de 2014, estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), vigência de 10 anos. O PNE visa promover a educação de qualidade no Brasil, com diretrizes como: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento; valorização dos profissionais da educação; promoção dos direitos humanos e da diversidade.

"[...] valorizem suas contribuições, lutas e conquistas ao longo dos séculos — especialmente no período pós-abolição da escravidão, uma vez que a educação é um bem cultural que a população negra inclui entre as suas principais reivindicações (...) ao longo da história do negro no Brasil" (Oliveira, 2009, p. 204).

Nesse contexto, o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2024–2034), cuja aprovação pelo Congresso Nacional ainda está em tramitação, precisa assumir, de forma objetiva e estruturada, o compromisso com uma educação antirracista que ultrapasse o plano discursivo e se materialize em ações efetivas, acompanhadas de respaldo orçamentário, mecanismos de monitoramento e fundamentação pedagógica. Conforme argumenta Gomes (2017), é necessário compreender a educação das relações étnico-raciais como um projeto político-pedagógico de transformação social, e não como uma ação pontual ou restrita ao currículo escolar. Contudo, embora a proposta do novo PNE reconheça formalmente a necessidade de enfrentamento das desigualdades, ainda persistem desafios relacionados à garantia das condições estruturais e pedagógicas necessárias para que essa transformação ocorra de maneira consistente e sistêmica. Como destaca Carneiro (2003), o racismo no Brasil não se manifesta apenas por meio da exclusão direta, mas também pela ausência de políticas públicas capazes de assegurar o direito à diferença, ao reconhecimento das identidades e à igualdade de oportunidades. Além disso, observa-se a necessidade de maior articulação entre as metas do novo plano e a efetiva implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, cuja aplicação nas redes pública e privada de ensino ainda ocorre de forma desigual.

Segundo Munanga (2005), a omissão institucional e a superficialidade no tratamento da questão racial constituem expressões de um racismo que se atualiza por meio da indiferença e da ausência de prioridade política. A inexistência de indicadores específicos para monitorar o avanço das ações voltadas à educação antirracista evidencia essa lacuna. Desse modo, embora a política pública reconheça a relevância da temática, ela nem sempre a incorpora de maneira efetiva aos seus mecanismos de planejamento, avaliação e gestão.

Para Rios (2023), embora tenham ocorrido avanços no campo normativo, a consolidação de uma política educacional antirracista depende de compromisso político, financiamento adequado, monitoramento permanente e mecanismos de responsabilização dos gestores públicos. Na ausência desses elementos, a educação antirracista corre o risco de permanecer apenas como uma diretriz normativa, sem produzir mudanças significativas nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar.

Ao considerar o contexto brasileiro, observa-se que a diversidade étnico-racial caracteriza-se pela presença de uma população majoritariamente negra e parda, além de significativa diversidade de povos indígenas e de outros grupos étnico-raciais (IBGE, 2022).

Nesse cenário, as políticas educacionais antirracistas constituem respostas fundamentais ao histórico processo de marginalização e invisibilização dos saberes, das culturas e das histórias das populações negras e indígenas.

De acordo com Nascimento et al. (2023, p. 2), "vivemos em um contexto social em que os oprimidos, por vezes, ainda não têm consciência do processo estrutural de opressão que vivenciam cotidianamente, devido ao 'véu' ideológico que oblitera as vias de transformação".

Essa reflexão evidencia que nem sempre os sujeitos submetidos a processos de opressão reconhecem plenamente as origens históricas e estruturais dessa condição. Isso ocorre porque a marginalização não se restringe às dimensões econômica e social, mas também se manifesta nos planos simbólico, cultural e ideológico. Dessa forma, indivíduos pertencentes a grupos historicamente discriminados podem interpretar suas condições de vida como resultado de fatores exclusivamente individuais, desconsiderando os processos históricos e estruturais que produzem e reproduzem as desigualdades.

Essa compreensão aproxima-se da concepção de "consciência ingênua", formulada por Freire (1987), segundo a qual os sujeitos tendem a explicar sua realidade com base em discursos naturalizados e pouco problematizados, sem perceber que suas experiências são atravessadas por relações estruturais de dominação. Para o autor, o desenvolvimento da consciência crítica constitui condição essencial para que os indivíduos compreendam os mecanismos sociais de opressão e se reconheçam como sujeitos capazes de transformar a realidade.

As massas oprimidas tendem a aceitar a ordem vigente, muitas vezes reproduzindo discursos que legitimam sua própria opressão, como a meritocracia, a criminalização da pobreza e a naturalização do racismo estrutural. Marx e Engels (2007) já afirmavam que a ideologia dominante é a ideologia da classe dominante, atuando na naturalização das desigualdades como se fossem fenômenos naturais ou inevitáveis. Althusser (1970), por sua vez, denomina esses mecanismos de Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), como a escola, a mídia e a religião, responsáveis por produzir e reproduzir uma visão encoberta da realidade social. Dessa forma, vive-se em uma sociedade na qual a dominação é sustentada não apenas pela coerção, mas também pela ideologia, que molda o pensamento dos sujeitos e dificulta a compreensão das causas estruturais de sua condição. Esse "véu", mencionado por Nascimento et al. (2023), precisa ser rompido por meio da educação crítica, da organização política e do resgate da memória histórica, para que os sujeitos possam reconhecer-se como agentes de transformação social.

Rios et al. (2023, p. 162) destacam:

O Brasil é o maior país negro fora do continente africano, e há quem afirme que é o maior país da diáspora. Saberes, valores, práticas e sentidos africanos que aqui chegaram com as pessoas sequestradas pelo tráfico foram preservados e recriados em experiências de resistência e criação, como os terreiros de religiões de matriz africana e os quilombos. Por isso, encontramos epistemologias, éticas, teorias políticas e estéticas que habitam esses terreiros e quilombos, conforme apontado em estudos acadêmicos e reflexões de intelectuais presentes nesses espaços de manutenção dos saberes e filosofias ancestrais.

O racismo constitui um elemento estruturante da sociabilidade capitalista, na medida em que a opressão de determinados grupos em detrimento de outros integra a própria lógica de reprodução do capital (Nascimento et al., 2023, p. 2). Sob essa perspectiva, o racismo moderno desenvolveu-se em estreita relação com a expansão do capitalismo, particularmente no contexto da colonização e da escravização de povos africanos. A exploração da mão de obra escravizada foi decisiva para o processo de acumulação primitiva de capital que sustentou o desenvolvimento das economias europeias. Para justificar a violência e a desumanização inerentes a esse sistema, difundiu-se uma ideologia baseada na suposta inferioridade dos povos africanos. Desse modo, o racismo consolidou-se como um mecanismo ideológico de legitimação da exploração, tornando socialmente aceitável a subjugação de determinados corpos e contribuindo para a manutenção das estruturas econômicas e sociais do capitalismo em sua formação histórica.

Na perspectiva de Ribeiro (2019, p. 12), "o racismo é, portanto, um sistema de opressão que nega direitos, e não é um simples ato da vontade de um indivíduo". Trata-se de um fenômeno coletivo, histórico e estrutural, e não apenas de um problema de comportamento individual. O racismo constitui uma forma de exercício do poder que mantém privilégios para determinados grupos sociais, ao mesmo tempo em que nega direitos e oportunidades a outros.

O Brasil caracteriza-se por sua vasta extensão territorial e por uma expressiva diversidade étnica, cultural, regional e socioeconômica. Essa pluralidade produz realidades distintas e desafios específicos em cada região do país, repercutindo diretamente na organização e no funcionamento das políticas educacionais. Diante da persistência do racismo estrutural na sociedade brasileira, pensar políticas educacionais antirracistas constitui um passo fundamental para romper com a lógica que, historicamente, exclui, inferioriza e invisibiliza determinados sujeitos. Como aponta Abu (2016, p. 2):

Os programas e políticas da educação, pelo facto²⁶ de serem localmente situados, têm suas características moldadas pelas situações históricas específicas de cada país, mas

²⁶ Segundo Ngunga (2004), o termo *facto* falado em Moçambique refere-se a expressão ou gírias populares que refletem a cultura e a linguagem local. Essas expressões são usadas para facilitar a comunicação e expressar sentimentos de forma coloquial.

que encontram respaldo num contexto mais amplo de luta pela universalização do direito e acesso à educação.

Essa reflexão evidencia que as políticas educacionais são influenciadas pelas especificidades históricas, sociais e culturais de cada país, ao mesmo tempo em que integram um movimento internacional em defesa da educação como direito humano fundamental. No Brasil, entretanto, somente no início do século XXI a promoção da diversidade étnico-racial passou a ser incorporada, de forma mais consistente, como princípio orientador das políticas educacionais.

No que se refere ao Ensino Superior, a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004²⁷, esclarece a abrangência dessa política educacional, estabelecendo sua aplicação também às instituições de educação superior, especialmente nos cursos de licenciatura e bacharelado responsáveis pela formação de profissionais da educação. Ao consagrar a valorização da diversidade étnico-racial como princípio educativo, essas legislações consolidam-se como marcos fundamentais na construção de uma educação antirracista, comprometida com a equidade, o reconhecimento das identidades historicamente marginalizadas e a promoção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e plural.

Segundo Nunes (2023), as políticas de discriminação positiva e de reparação simbólica têm como objetivo promover deslocamentos nas representações sociais de superioridade e inferioridade racial. Essa inserção normativa é resultado das lutas dos movimentos negro e indígena pela construção de uma sociedade antirracista, comprometida com o reconhecimento da história e da cultura dos povos que contribuíram para a formação social brasileira. Conforme Gomes (2010, p. 21), "[...] poderá garantir aquilo que os defensores das ações afirmativas pleiteiam, ou melhor, que as políticas universais brasileiras incluam e garantam, de forma explícita, o direito à diferença."

As políticas públicas educacionais antirracistas constituem uma resposta histórica à exclusão sistemática da população negra do acesso à educação de qualidade e do reconhecimento de sua identidade cultural. Nesse sentido, as políticas educacionais, enquanto

²⁷ O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea "c", da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve: Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. § 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP nº 3/2004 (BRASIL, 2004).

políticas públicas, compreendem um conjunto de ações deliberadas pelo Estado com o objetivo de assegurar acesso, permanência, qualidade e equidade na educação. Essas ações são formuladas em um contexto no qual a política, entendida como espaço de disputa, negociação e exercício do poder entre diferentes atores sociais, influencia diretamente sua elaboração, implementação e avaliação. Como afirmam Silva et al. (2025, p. 3), "entender as nuances entre a política como prática e as políticas públicas como ações concretas é necessário para apreender o impacto dessas medidas no cenário educacional."

Desse modo, destaca-se que as políticas educacionais não se resumem a instrumentos técnico-administrativos, mas são resultado de disputas políticas, sociais e ideológicas. Para compreender seus impactos concretos, é necessário analisar tanto sua estrutura formal — expressa em leis, programas e diretrizes — quanto o contexto histórico, político e social em que são concebidas e implementadas. Nessa perspectiva, a política não se restringe às instituições partidárias ou aos processos eleitorais, mas envolve relações de poder e negociação entre diferentes sujeitos coletivos, como governos, movimentos sociais, sindicatos, organizações internacionais, instituições educacionais e famílias. Cada um desses atores mobiliza interesses, valores e projetos de sociedade que influenciam a formulação, a implementação e a contestação das políticas públicas.

Compreender a distinção entre política, entendida como espaço de poder, decisão e conflito, e políticas públicas, concebidas como ações implementadas pelo Estado, possibilita analisar as razões pelas quais determinadas políticas educacionais alcançam seus objetivos ou encontram obstáculos à sua efetivação. Uma política pública pode apresentar sólida fundamentação normativa e técnica, mas produzir resultados limitados quando enfrenta dificuldades de implementação, ausência de recursos ou disputas políticas em âmbito local. Do mesmo modo, as políticas de ações afirmativas no Ensino Superior, como as cotas raciais, embora tenham ampliado o acesso de estudantes negros às universidades, ainda demandam políticas estruturantes que assegurem condições de permanência, êxito acadêmico e conclusão dos cursos.

Entretanto, Guimarães (2002, p. 70) observa:

Apesar das evidências estatísticas, as políticas de ação afirmativa (as únicas que visam reparar erros do passado), atualmente propostas pelas lideranças negras, têm sido rejeitadas com base tanto em argumentos de classe (tais políticas beneficiariam apenas os negros de classe média), quanto de raça (não haveria propriamente uma comunidade negra no Brasil, ou seja, uma identidade negra precisamente definida). E por quê? Ora, a justificativa moral para o seu repúdio parece assentar-se sobre a ausência, entre nós, de sentimento de responsabilidade ou de culpa pelo passado, o que inviabiliza qualquer argumento de 'reparação'.

Embora existam evidências empíricas acerca das desigualdades raciais, as políticas de ação afirmativa ainda enfrentam resistências fundamentadas, sobretudo, em dois argumentos recorrentes: o de classe, segundo o qual tais políticas beneficiariam apenas a população negra pertencente às camadas médias; e o racial, que questiona a existência de uma identidade negra claramente definida em razão da intensa miscigenação da população brasileira. Souza (2017) argumenta que essa rejeição está associada à ausência de um sentimento coletivo de responsabilidade histórica em relação ao legado da escravidão e do racismo no Brasil.

Nessa mesma direção, Silva (2014, p. 17) afirma:

Só podemos compreender os significados envolvidos nesses sistemas se tivermos alguma ideia sobre quais posições-de-sujeitos eles produzem e como nós, como sujeitos, podemos ser posicionados em seu interior [...] aquele em que o foco se desloca dos sistemas de representação para as identidades produzidas por aqueles sistemas.

Essa reflexão evidencia que os sistemas sociais, culturais e ideológicos, entre eles a educação, o racismo e o capitalismo, não constituem apenas estruturas externas à vida social, mas também produzem identidades, subjetividades e posições sociais. Em uma sociedade marcada por desigualdades raciais, a população negra é frequentemente situada em posições de subalternidade, independentemente de suas escolhas individuais. Contudo, isso não elimina a capacidade de agência dos sujeitos, que podem resistir, ressignificar e transformar essas estruturas. Nesse sentido, o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca dessas posições constitui condição essencial para a construção de uma educação antirracista, democrática e emancipadora.

Conforme esclarecem Rios et al. (2023, p. 302):

"O racismo institucional não é simplesmente um racismo individual realizado em instituições, mas é, sim, resultado de padrões históricos de submissão operados por instituições durante a interação entre seus operadores e os cidadãos atendidos."

O racismo institucional manifesta-se por meio de práticas, normas e rotinas que, mesmo sem intenção discriminatória explícita, produzem e reproduzem desigualdades raciais. No campo educacional, esse fenômeno pode ser observado quando estudantes negros recebem menor atenção pedagógica, enfrentam expectativas reduzidas quanto ao seu desempenho ou têm suas trajetórias marcadas por processos de exclusão simbólica. Tais situações não decorrem apenas de atitudes individuais, mas de padrões históricos incorporados ao funcionamento das instituições.

A esse respeito, Guimarães (2002, p. 70) destaca:

Ademais, a cena política brasileira mostra também uma ausência de sentimento de responsabilidade com o presente e com a pobreza: políticas afirmativas que visem beneficiar a população carente são igualmente combatidas em nome da competição por mérito ou da excelência acadêmica; enquanto as políticas de guerra à pobreza apenas lentamente saem do papel. É por isso que tem alguma plausibilidade a afirmativa dos militantes negros de que tal indiferença em relação à pobreza e a legitimidade da discriminação contra os pobres têm uma motivação racial.

Dessa forma, políticas públicas destinadas à redução das desigualdades sociais, como as ações afirmativas, frequentemente enfrentam resistência sob o argumento da meritocracia, evidenciando a necessidade de compreender a estreita relação entre pobreza, racismo estrutural e responsabilidade histórica. Nessa perspectiva, Moiane (2019, p. 6) reforça:

A vasta literatura sobre as políticas educacionais nos mostra a estreita ligação entre as políticas educacionais e os contextos socioeconômico, político e histórico das nações. Formular políticas públicas sem considerar esses aspectos significa desenvolver políticas inconsistentes.

Assim, a formulação de políticas educacionais efetivas requer uma leitura crítica e contextualizada da realidade social, histórica, política e econômica. Desconsiderar esses elementos compromete a consistência e a eficácia das políticas públicas, reduzindo sua capacidade de enfrentar as desigualdades estruturais. No contexto brasileiro, o enfrentamento da pobreza não pode ser dissociado do combate ao racismo estrutural, uma vez que as desigualdades socioeconômicas atingem de maneira desproporcional a população negra. Ignorar essa dimensão significa invisibilizar a relação entre raça e desigualdade social, contribuindo para a manutenção de estruturas históricas de exclusão e discriminação.

A realidade nacional, marcada pelo racismo institucional, revela uma complexidade que está longe de ser plenamente compreendida. Ainda que este estudo se concentre na educação — campo fundamental para a construção de uma sociedade equitativa —, é importante reconhecer lacunas decorrentes da vastidão do tema e das escolhas metodológicas e teóricas realizadas. A amplitude da produção científica sobre relações étnico-raciais e o dinamismo das discussões atuais reforçam a necessidade de continuidade do debate e de investigações futuras comprometidas com o enfrentamento das desigualdades raciais no Brasil.

1.5 Da teoria à prática: obstáculos na implementação das políticas educacionais antirracistas em Moçambique

Ao longo da história, a educação tem se afirmado como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento individual e coletivo, além de constituir um dos pilares fundamentais para o progresso das sociedades. Em um mundo em constante transformação, marcado por mudanças tecnológicas, sociais, econômicas e culturais, a educação também precisa adaptar-se para

preparar os cidadãos diante dos novos desafios impostos pela contemporaneidade. Essas transformações exigem que os sistemas educacionais deixem de ser estáticos e passem a ser dinâmicos, capazes de responder de forma eficaz às demandas específicas de cada contexto histórico e social.

Essa necessidade de atualização contínua impulsionou a criação de órgãos responsáveis pela formulação, regulamentação e implementação de políticas públicas educacionais, com o objetivo de orientar o sistema de ensino para caminhos mais inclusivos, eficientes e coerentes com a realidade vivenciada pela população.

Uma das premissas que influenciam a definição das políticas públicas está relacionada à necessidade de promover o bem-estar coletivo. Nesse aspecto, alguns compreendem o bem-estar sob uma perspectiva econômica ou capitalista, enquanto outros o concebem a partir da promoção dos direitos humanos. Nesse sentido afirmam que as políticas educacionais vão centralizando suas ações, observando o fim último desse processo. (Matias; Lima, 2021, p. 80).

Assim, a definição das políticas educacionais em Moçambique articula-se em torno de um propósito final que, dependendo da perspectiva adotada, pode variar entre o fortalecimento da economia e a construção de uma sociedade mais equitativa. Embora ambas as abordagens apresentem aspectos positivos, é fundamental que as políticas públicas educacionais busquem conciliar o desenvolvimento econômico com a promoção dos direitos e do bem-estar social. Dessa forma, os benefícios da educação poderão ser distribuídos de maneira mais equitativa, contribuindo para a construção de uma sociedade plural, democrática e socialmente justa.

Segundo Assane e Agibo (2023), durante o período colonial, Portugal implantou em Moçambique um sistema educacional elitista e segregacionista, voltado à formação de uma pequena elite destinada a servir à administração colonial, enquanto a maior parte da população africana permanecia excluída do acesso à educação. Após a independência, sob a liderança da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), o país adotou uma orientação marxista-leninista, fundamentada no socialismo científico, utilizando a educação como instrumento de transformação social. Nesse contexto, buscou-se formar o chamado "Homem Novo", entendido como um cidadão consciente, comprometido com a reconstrução nacional e com a consolidação da identidade moçambicana.

Em Moçambique, embora o racismo se manifeste de maneira distinta em relação a outros contextos, em razão da colonização portuguesa e da posterior luta de libertação nacional, os desafios relacionados à valorização das identidades africanas e à superação das desigualdades étnico-raciais também se refletem nas práticas escolares. Diferentemente do

Brasil, o país não possui uma legislação específica voltada às ações afirmativas na educação. Entretanto, tem desenvolvido políticas de valorização das línguas nacionais e das culturas locais, reconhecendo a diversidade étnica e cultural como elemento fundamental para a construção da identidade nacional.

A Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE), promulgada em 2003, estabeleceu diretrizes voltadas à inclusão e à equidade, promovendo uma educação comprometida com a valorização da diversidade cultural e étnica do país e com a garantia da igualdade de oportunidades, independentemente da origem étnica, racial ou social. Em um contexto historicamente marcado por processos de discriminação e desigualdade, a referida legislação incentiva a inserção de conteúdos que contemplem a pluralidade cultural e a história dos diferentes grupos étnicos moçambicanos, favorecendo uma educação mais representativa e inclusiva.

Posteriormente, o artigo 4º da Lei n.º 18/2018²⁸, que aprova o Sistema Nacional de Educação (SNE), reafirma os princípios da "inclusão, equidade e igualdade de oportunidades para alunos com necessidades educativas especiais" (Moçambique, 2018). Embora tais princípios sejam fundamentais para a promoção da inclusão educacional, é importante distinguir as políticas inclusivas das ações afirmativas. Estas têm como finalidade enfrentar desigualdades históricas e estruturais vivenciadas por grupos socialmente marginalizados, por meio da adoção de medidas específicas de compensação e promoção da igualdade material. Assim, embora a legislação moçambicana represente um avanço no campo da educação inclusiva, seu conteúdo ainda carece da especificidade e da intencionalidade próprias das ações afirmativas, uma vez que a promoção da inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais, por si só, não contempla mecanismos destinados à reparação de desigualdades étnico-raciais historicamente constituídas.

Nesse sentido, embora o Sistema Nacional de Educação (SNE) represente um avanço ao consolidar diretrizes voltadas à inclusão, ele não pode ser interpretado como uma política de ação afirmativa, uma vez que não prevê medidas concretas, específicas e reparadoras destinadas ao enfrentamento das desigualdades raciais, sociais ou étnicas que historicamente marcam o acesso e a permanência de determinados grupos no sistema educacional moçambicano. Para compreender a necessidade de reversão dessas desigualdades, é importante retomar o contexto histórico, conforme destaca Zimbico (2023, p. 26):

²⁸ A presente lei estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique, abreviadamente designado pelo Sistema Nacional de Educação (SNE). Esta lei aplica-se à todas as instituições de ensino públicas, comunitárias, cooperativas e privadas que implementam o SNE.

O ano de 1930 tem a particularidade de nele ter sido aprovado um diploma legislativo que estabeleceu um estatuto discriminatório da escolarização dos nativos, designados "indígenas". O período de 1975 a 1990 justifica-se por ter sido um momento de euforia pós-independência, em que, por meio de um projeto socialista, as autoridades moçambicanas queriam construir uma nação baseada na igualdade e na equidade de oportunidades em todos os setores, incluindo a educação, para que, através dela, todos os moçambicanos tivessem a necessária inserção no projeto de construção da nação.

Sob a perspectiva da justiça social, a educação pode ser compreendida como um instrumento de enfrentamento das desigualdades historicamente produzidas. Durante o período colonial, foi instituído um diploma legislativo de carácter discriminatório, que estabelecia normas específicas e segregacionistas para a escolarização dos nativos moçambicanos, oficialmente denominados "indígenas". Esse estatuto impunha uma educação limitada e rigidamente controlada, cujo propósito era preservar a estrutura de dominação colonial. Em vez de promover a igualdade de oportunidades, o sistema educacional colonial reproduzia as hierarquias raciais e sociais, restringindo o acesso da população africana a uma educação plena e ao exercício da cidadania.

Com a conquista da independência de Portugal, em 1975, Moçambique adotou uma orientação socialista e passou por um período de intensa mobilização nacional e de reconstrução do Estado. As novas autoridades procuraram edificar uma nação fundamentada nos princípios da igualdade e da justiça social, promovendo a universalização do acesso à educação como estratégia para integrar toda a população ao projeto nacional de desenvolvimento. Nesse contexto, a educação passou a ser concebida como um instrumento estratégico para a promoção da inclusão, da cidadania e do fortalecimento da identidade nacional, representando uma ruptura com o modelo educacional colonial, marcado pela exclusão e pela segregação.

As actuais²⁹ políticas educacionais, bem como seus avanços e desafios, possuem uma trajetória histórica que remonta ao período colonial. Suas bases encontram-se tanto na experiência educacional herdada da colonização portuguesa quanto nas escolhas políticas da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), desde a luta de libertação nacional, nas décadas de 1960 e 1970, passando pelo período revolucionário e socialista que se seguiu à independência, nas décadas de 1970 e 1980, até alcançar a atual fase caracterizada pelo liberalismo econômico e pelo pluralismo político (Afrimap; Open Society, 2012).

Durante o domínio português, a educação em Moçambique caracterizou-se por seu carácter limitado e excludente. O sistema escolar atendia predominantemente à população branca

²⁹ A expressão actuais na língua moçambicana refere-se a algo que está atualmente ou que se refere ao presente. É uma forma do português de Moçambique, que é uma variante do idioma português, influenciada por línguas locais e aspecto culturais (MANUAL DE LÍNGUAS MOÇAMBICANA, 2019).

e aos assimilados — africanos que adotavam os costumes e o modo de vida portugueses —, enquanto a maior parte da população negra tinha acesso precário ou sequer acesso à educação formal. Esse modelo educacional tinha como objetivo manter o controle colonial e impedir a formação crítica da população africana.

Com a ascensão da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), que liderou a luta contra o colonialismo português, a educação passou a desempenhar um novo papel, sendo concebida como instrumento de libertação nacional e de transformação social. O governo adotou um modelo socialista, centralizado e fortemente voltado para a universalização do ensino básico e a erradicação do analfabetismo. O foco consistia em tornar a educação acessível à população moçambicana, promovendo valores de igualdade e justiça social. Entretanto, a eclosão da guerra civil comprometeu significativamente a concretização desses objetivos.

O país passou a enfrentar enormes desafios, entre os quais se destacam a guerra civil (1977–1992), a escassez de recursos materiais e humanos e as constantes interrupções no funcionamento das escolas. Essa trajetória evidencia que as atuais políticas educacionais de Moçambique são resultado de um processo histórico marcado pelas heranças do período colonial, pelas decisões políticas adotadas no contexto revolucionário e pelas influências das transformações globais contemporâneas. Compreender essas políticas exige, portanto, um olhar atento para o passado, reconhecendo como cada período contribuiu para moldar os rumos da educação moçambicana.

Segundo Abú (2016), desde a década de 1990 até os dias atuais, Moçambique passou a vivenciar uma fase caracterizada pelo liberalismo econômico e pelo pluralismo político. Com o término da guerra civil e a adoção de políticas neoliberais, o sistema educacional sofreu importantes transformações, dentre as quais se destacam a descentralização da gestão educacional, a ampliação das parcerias com organizações internacionais e organizações não governamentais (ONGs) e a crescente ênfase na eficiência administrativa, nos processos de avaliação e no cumprimento de metas de desempenho.

Nesse contexto, Demo (1995, p. 5) afirma que "o neoliberalismo valoriza apenas conhecimento, não educação, porque está interessado na competitividade, não na cidadania". Essa nova configuração trouxe avanços importantes, como a ampliação das taxas de matrícula e da cobertura escolar. Contudo, também evidenciou desafios persistentes, entre eles a baixa qualidade do ensino em determinadas regiões, as desigualdades no acesso e na permanência dos estudantes e a desvalorização da carreira docente.

O sistema educacional moçambicano ainda carrega marcas profundas de seu passado colonial, dos impactos provocados pela guerra civil e das políticas socioeconômicas

implementadas nas últimas décadas. Esses fatores contribuíram para a escassez de recursos materiais e humanos, bem como para o aprofundamento das desigualdades regionais no acesso à educação, especialmente entre os contextos urbano e rural. Esse legado histórico continua impondo desafios à efetivação de uma educação pública de qualidade, inclusiva, equitativa e socialmente referenciada.

Nesse contexto, o capítulo seguinte volta-se à análise das questões étnico-raciais presentes nas diretrizes curriculares dos cursos de formação em Teatro da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), no Brasil, e da Universidade Pedagógica de Maputo (UPM), em Moçambique. A escolha dessas instituições está diretamente relacionada ao percurso desta pesquisa, desenvolvida no âmbito do mestrado-sanduíche realizado em Moçambique, o que possibilitou o estabelecimento de um diálogo comparativo entre os contextos educacionais dos dois países.

A opção pelo curso de Teatro justifica-se, ainda, pelo reconhecimento de seu potencial como espaço de construção de identidades, valorização das diferenças culturais e problematização das desigualdades sociais e raciais. Considerando que as artes cênicas constituem um campo privilegiado para a expressão de memórias, narrativas e representações socioculturais, torna-se pertinente investigar de que maneira a formação de professores de Teatro tem incorporado as discussões sobre as relações étnico-raciais em seus currículos, contribuindo para a formação de profissionais comprometidos com a diversidade, a inclusão e a equidade.

2. Análise comparativa do processo formativo: a abordagem das questões raciais nos cursos de Teatro da UNIFAP / Macapá e de Artes Cênicas da UPM / Maputo

*“Não se assinala o caminho apontando o dedo,
mas sim caminhando à frente”.
Provérbio africano*

Este capítulo tem como objetivo realizar uma análise comparativa do processo formativo nos cursos de Teatro da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em Macapá, Brasil, e de Artes Cênicas da Universidade Pedagógica de Maputo (UPM), em Maputo, Moçambique. A comparação busca compreender como as questões étnico-raciais são abordadas na formação acadêmica e artística em ambas as instituições, considerando seus distintos contextos socioculturais, históricos e educacionais.

Durante a imersão acadêmica em Moçambique, foi possível vivenciar uma experiência identitária profundamente marcada pela condição de mulher negra em processo de formação. Refletir sobre as questões étnico-raciais no ensino de Teatro implica, também, reconhecer o lugar de onde se fala. Minha trajetória como mulher negra atravessa de forma significativa este estudo, pois carrega marcas históricas, sociais, culturais e afetivas que dialogam diretamente com as temáticas aqui discutidas. Essa vivência não se restringe a uma experiência individual; ao contrário, expressa uma perspectiva política e epistemológica que problematiza as estruturas coloniais ainda presentes nos espaços acadêmicos e artísticos (SILVA, 2024, Prólogo).

Como afirma Djamila Ribeiro (2017), compreender o próprio lugar de fala significa reconhecer as condições históricas que moldam as possibilidades de expressão, escuta e produção de conhecimento de determinados grupos sociais. Nessa perspectiva, escrever a partir da experiência de uma mulher negra constitui também um ato de resistência, de afirmação identitária e de produção de conhecimento situado. Não basta indicar caminhos ou orientar os outros apenas por meio das palavras; é preciso agir, oferecer o próprio exemplo e conduzir pelo comportamento. Quem deseja, de fato, inspirar ou transformar a realidade precisa demonstrar, por meio de suas ações, o compromisso com aquilo que defende.

Ser mulher negra na universidade e na cena teatral significa ocupar um espaço historicamente negado e, ao mesmo tempo, reafirmar uma existência coletiva marcada pela resistência, pela criação e pela produção de saberes. Essa experiência aproxima-se do conceito

de amefricanidade³⁰, formulado por Lélia Gonzalez (1988), que evidencia a potência das experiências culturais, políticas e identitárias das populações negras nas Américas como formas de reinvenção, continuidade histórica e resistência aos processos de colonialidade.

Desse modo, minha trajetória acadêmica e artística, desenvolvida entre Brasil e Moçambique, constitui um espaço de encontro entre ancestralidade, pertencimento, identidade e transformação. É a partir dessa experiência identitária, atravessada por múltiplas pertenças, que se ampliam as reflexões sobre as possibilidades de o ensino de Teatro dialogar com epistemologias afro-diaspóricas, questionando paradigmas eurocêntricos e abrindo-se a outras formas de conhecer, sentir, ensinar e criar.

Essa perspectiva conduz à necessidade de compreender o papel do ensino superior na promoção de uma formação comprometida com a diversidade étnico-racial, a equidade e a emancipação de sujeitos historicamente marginalizados (Silva, 2024, Prólogo). Nessa direção, torna-se relevante estabelecer um diálogo entre as realidades do Brasil e de Moçambique, observando como suas instituições de ensino superior vêm construindo caminhos próprios e, em diversos aspectos, convergentes na consolidação de uma pedagogia plural, decolonial e antirracista.

2.1 O Ensino Superior e a Formação para a Diversidade Étnico-Racial: diálogos entre Brasil e Moçambique

O ensino superior constitui um espaço privilegiado para a promoção da diversidade étnico-racial e para a consolidação de práticas formativas comprometidas com a equidade e a justiça social. No contexto brasileiro, as discussões sobre a educação para as relações étnico-raciais vêm ganhando crescente relevância, impulsionadas tanto pelos marcos legais quanto pelo reconhecimento, cada vez mais amplo, das desigualdades raciais presentes na sociedade. Pesquisas recentes indicam que a população brasileira reconhece amplamente a existência do racismo e a necessidade de políticas educacionais voltadas à promoção da equidade racial.

De acordo com levantamento realizado pelo Instituto Peregum³¹ e pelo projeto Sistema

³⁰ Em 1988, Lélia Gonzales propõe uma categoria chave para interpretação da formação histórico-cultural do Brasil e de outras partes do continente americano: a amefricanidade. A amefricanidade dá conta da experiência dos afrodescendentes nas Américas e resgata a intensa dinâmica cultural da reelaboração da herança africana no chamado Novo Mundo (Gonzales, 2018, p. 25).

³¹ O Instituto de Referência Negra Peregum é uma organização sem fins lucrativos fundada por militantes da educação popular. Desde 2019, fortalece a população negra e periférica, com e a partir dos movimentos negros, trazendo para a centralidade dos debates e das práticas sociais demandas específicas e urgentes, de maneira a transformar as políticas públicas e as pessoas no sentido de uma sociedade antirracista. Peregum atua a partir de três estratégias: Articulação e fortalecimento do campo e dos movimentos negros, Incidência política e

de Educação por uma Transformação Antirracista (SETA) (AÇÃO EDUCATIVA, 2023)³², cerca de 81% dos brasileiros afirmam que o país é racista, enquanto 96% reconhecem que a população negra é a que mais sofre discriminação. Esses dados evidenciam uma percepção social consolidada acerca do racismo estrutural e de seus impactos sobre as oportunidades educacionais e sociais.

No campo das políticas afirmativas, observa-se igualmente uma tendência de ampla aprovação por parte da população. Dados do Datafolha (PODER360, 2024)³³ mostram que 83% dos brasileiros apoiam o sistema de cotas para o ingresso em universidades públicas. Entretanto, a forma de implementação dessas políticas ainda suscita divergências. Enquanto 42% defendem a manutenção das cotas raciais associadas a critérios socioeconômicos, outros 41% entendem que o benefício deveria ser destinado exclusivamente a estudantes de baixa renda, independentemente do critério racial. Essa divisão demonstra que, embora exista consenso quanto à importância da inclusão educacional, o debate sobre a dimensão racial das políticas afirmativas ainda encontra resistência em determinados segmentos da sociedade.

No que se refere à implementação da Lei n.º 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, a distância entre o marco legal e sua efetiva implementação nas redes de ensino permanece significativa. Levantamentos realizados pelo Instituto Alana³⁴ (2023) e pela Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI, 2023)³⁵, apontam que mais de 70% das secretarias municipais de educação realizam poucas ou nenhuma ação sistemática voltada à implementação da referida legislação. Apenas 29% informam possuir programas permanentes destinados à educação para as relações étnico-raciais, enquanto somente 5% contam com equipes técnicas específicas para desenvolver

Racialização do debate público, que são aplicados em seus três eixos programáticos: educação, justiça racial e segurança, clima e cidades.

³² Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/o-racismo-e-o-principal-fator-gerador-de-desigualdades-na-opiniao-da-populacao-brasileira-e-o-que-revela-pesquisa-inedita-encomendada-pelo-instituto-peregum-e-projeto-seta/>. Acesso em: 8 out. 2025.

³³ Disponível em: <https://www.poder360.com.br/pesquisas/83-sao-a-favor-de-cotas-em-universidades-diz-datafolha/>. Acesso em: 8 out. 2025.

³⁴ Uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos. Com a missão de “honrar a criança” e é a origem de um trabalho que começou em 1994, no Jardim Pantanal, em São Paulo. O Instituto Alana trabalha com programas próprios, projetos e parcerias para, assim, garantir condições para o desenvolvimento integral da infância em seus diferentes espaços de vivência. Há mais de 27 anos busca garantir que crianças e adolescentes sejam **prioridade absoluta** em todas as esferas de decisões da sociedade. Garantindo dessa forma seus direitos, desejos e protagonismo. Todas as ações incluem apoio jurídico para formulação, além de implementar políticas públicas, comunicação de excelência sobre os temas que atingem as **múltiplas infâncias** brasileiras e mobilização nacional e internacional. Sempre organizada de forma a alcançar impactos sistêmicos.

³⁵ Disponível em: <https://andi.org.br/2023/04/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/>. Acesso em: 8 out. 2025. Criada formalmente em 1993, mas atuando de maneira voluntária desde 1990, a ANDI é uma organização da sociedade civil, sem fins de lucro e apartidária, que articula ações inovadoras em mídia para o desenvolvimento.

essa política. Esse cenário evidencia que a consolidação de uma educação comprometida com as relações étnico-raciais ainda depende de investimentos estruturais, da institucionalização de políticas públicas e da oferta permanente de formação continuada aos profissionais da educação.

Outro aspecto relevante refere-se à persistência das desigualdades raciais no acesso, na permanência e nas condições de oferta da educação. Dados recentes divulgados pelo Ministério da Educação (MEC, 2025)³⁶, demonstram que a infraestrutura das escolas públicas brasileiras ainda apresenta desigualdades significativas entre estudantes de diferentes grupos raciais. Enquanto 98,2% dos estudantes brancos matriculados em escolas convencionais têm acesso simultâneo a serviços básicos, como abastecimento de água, energia elétrica, coleta de lixo e rede de esgoto, esse percentual corresponde a 96,5% entre estudantes pretos, 92,9% entre estudantes pardos e 89,5% entre estudantes indígenas. Esses indicadores revelam que as desigualdades raciais continuam refletindo-se nas condições de acesso e permanência na educação, reforçando a necessidade de políticas públicas que promovam maior equidade no sistema educacional brasileiro.

Em termos gerais, dos 2,3 milhões de estudantes sem acesso à infraestrutura mínima, 86% são pretos, pardos ou indígenas. Esses dados reforçam a necessidade de políticas públicas intersetoriais capazes de articular o combate ao racismo ao enfrentamento das desigualdades socioeconômicas. A pesquisa também revela que estudantes pretos, pardos e indígenas optam pela carreira docente com maior frequência. Enquanto 21,3% dos estudantes brancos do ensino superior estão matriculados em cursos da área da Educação, esse percentual corresponde a 31,5% entre os estudantes pretos, 32,7% entre os pardos e 48,8% entre os indígenas. No Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), os cursos da área da Educação, especialmente aqueles frequentados por esses grupos, apresentam desempenho inferior à média nacional (MEC, 2025).

De modo geral, os estudos apontam avanços significativos na percepção pública acerca da importância da educação para as relações étnico-raciais e das políticas de ação afirmativa. Entretanto, também evidenciam lacunas profundas entre o reconhecimento discursivo e a efetivação prática dessas políticas. A ampliação da consciência social sobre o racismo e o crescente apoio às políticas inclusivas indicam importantes transformações culturais. Contudo,

³⁶ Disponível em: <https://andi.org.br/2023/04/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/>. Acesso em: 8 out. 2025. Criada formalmente em 1993, mas atuando de maneira voluntária desde 1990, a ANDI é uma organização da sociedade civil, sem fins de lucro e apartidária, que articula ações inovadoras em mídia para o desenvolvimento.

a consolidação de uma educação verdadeiramente antirracista ainda depende da articulação entre legislação, financiamento, formação docente e monitoramento contínuo das ações implementadas.

Do outro lado do oceano, no contexto moçambicano, o ensino superior, embora inserido em um ambiente sociocultural predominantemente africano, ainda carrega marcas da herança colonial que influenciam as práticas educativas e a organização do conhecimento. A hegemonia da língua portuguesa como idioma de ensino e a predominância de referenciais teóricos eurocêntricos configuram desafios à construção de uma universidade efetivamente plural e representativa das epistemologias africanas. Nessa perspectiva, o processo de descolonização do conhecimento torna-se central, exigindo o reconhecimento e a valorização das línguas nacionais, das tradições orais e dos saberes comunitários como componentes legítimos da formação superior.

Em Moçambique, o debate sobre a educação para as relações étnico-raciais articula-se estreitamente com a multiculturalidade, a diversidade linguística e as consequências históricas do colonialismo. Estudos recentes demonstram que, embora a legislação educacional e as políticas públicas reconheçam o princípio da valorização da diversidade cultural, persistem lacunas significativas entre o que é estabelecido nos documentos normativos e o que efetivamente se concretiza nas práticas escolares. Os estudos de Gomundanhe e Choé (2022)³⁷, na obra *Escola em Moçambique: reflexões sobre preconceito étnico-racial*, demonstram que o preconceito racial se manifesta desde a infância e que a escola, em muitos casos, contribui para a reprodução de estereótipos. Segundo os autores:

"A escola é referência na construção da identidade de indivíduos e grupos sociais. Entretanto, ela reproduz exatamente a ideologia da classe dominante, que em sua maioria é branca. Isto é visível, por exemplo, em muitos livros: as imagens de pessoas brancas e não pessoas negras são utilizadas na construção de argumentos relativos aos conteúdos ensinados. Estes acabam tornando normal a prática racista e introduzindo o racismo no processo educativo, interferindo diretamente no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o aumento da evasão escolar, analfabetismo, dentre outros problemas que interferem na formação dos cidadãos." (Gomundanhe; Choé, 2022, p. 76).

De modo complementar, Bero e Lima (2022)³⁸, na obra *Educar para separar e educar para unificar: a tônica racial dos propósitos da educação no Moçambique colonial (1930–1974) e pós-independência (1974–1985)*, demonstram como os objetivos educacionais incorporaram concepções raciais distintas ao longo da história. Durante o período colonial, a

³⁷ periodicos.unespar.edu.br. Acesso em: 8 out. 2025

³⁸ Disponível em: <https://revistas.ufri.br/index.php/abeafrica/article/view/43394/0>. Acesso em: 8 out.2025.

educação foi utilizada como instrumento de segregação e controle social; após a independência, passou a orientar-se pela construção de uma identidade nacional unificada, buscando romper, em termos ideológicos, com o legado colonial.

A história da educação em Moçambique demonstra que seus propósitos sempre estiveram vinculados a projetos político-ideológicos. Nos períodos colonial e pós-independência, as relações de exclusão e inclusão entre africanos e europeus manifestaram-se de formas distintas, mas permaneceram centrais na organização do sistema educacional. Durante o regime colonial, os direitos de cidadania da população negra eram severamente restringidos, o que se refletia diretamente no acesso à educação. Nesse sentido, Gasperini afirma que "o sistema escolar colonial constituía uma possibilidade formativa apenas para uma mínima parte da população — os assimilados e os brancos" (Bero; Lima, 2021, p. 175).

Outro aspecto relevante refere-se à inserção da cultura moçambicana nos currículos educacionais. Segundo Mussivane (2023), embora exista o reconhecimento formal da necessidade de incorporar a cultura nacional ao processo educativo, ainda é limitada a participação efetiva de professores, estudantes e famílias nas decisões relacionadas à construção curricular, o que enfraquece a representatividade cultural no ensino. A diversidade linguística também constitui um desafio significativo, uma vez que muitos estudantes têm como língua materna línguas autóctones³⁹ que não são contempladas no processo de ensino-aprendizagem. Essa realidade contribui para a criação de barreiras à aprendizagem, além de favorecer processos de exclusão linguística e cultural. Com o intuito de evidenciar as aproximações e as especificidades entre os contextos brasileiro e moçambicano, apresenta-se, a seguir, o Quadro 5, que sintetiza aspectos relacionados à diversidade étnico-racial nos dois países.

Quadro 5: Comparativo da Diversidade Étnico-Racial entre Brasil e Moçambique.

Aspectos	Brasil	Moçambique
Contexto histórico-racial	Marcado pela colonização portuguesa, pela escravidão africana (séculos XVI–XIX) e pela formação de uma sociedade mestiça com profundas desigualdades raciais. A herança escravocrata moldou hierarquias sociais e raciais que ainda influenciam o acesso à educação e ao mercado de trabalho.	Também colonizado por Portugal, vivenciou o domínio colonial até 1975. O sistema educacional colonial era segregador e voltado à assimilação cultural. Após a independência, buscou-se construir uma identidade nacional unificada e anticolonial, embora persistam desigualdades étnicas e regionais.

³⁹ As línguas autóctones em Moçambique incluem uma variedade de idiomas da família Bantu, que são faladas como línguas maternas por uma parte significativa da população. O termo língua autóctone é mais apropriado do que línguas nacionais ou apenas língua bantu quando se quer enfatizar o pertencimento cultural e a origem ancestral.

Políticas educacionais voltadas à diversidade étnico-racial	A partir dos anos 2000, políticas afirmativas e a Lei nº 10.639/2003 (alterada pela Lei 11.645/2008) tornaram obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo. O ensino superior passou a adotar sistemas de cotas raciais e sociais.	As políticas educacionais enfatizam a inclusão cultural e linguística, reconhecendo a diversidade étnica e as línguas autóctones. Documentos oficiais, como a Política Nacional de Educação Inclusiva (2018), abordam a igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças culturais e linguísticas.
Currículo e formação docente	O currículo escolar ainda enfrenta desafios para efetiva implementação da educação das relações étnico-raciais. A formação docente, em muitos casos, é insuficiente para abordar criticamente o racismo e a valorização das culturas afro-indígenas.	O currículo busca incorporar elementos da cultura moçambicana e das línguas autóctones, mas há dificuldades de implementação prática e pouca participação de professores e comunidades locais nas decisões curriculares. A formação docente sobre diversidade ainda é limitada.
Desafios atuais	Persistência do racismo estrutural, desigualdade de acesso e permanência de estudantes negros e indígenas, e resistência institucional à aplicação plena das políticas afirmativas.	Dificuldades estruturais (infraestrutura, recursos e formação), barreiras linguísticas (ensino majoritariamente em português), e descompasso entre o discurso político e a prática escolar.
Diversidade linguística e cultural	O país abriga mais de 300 povos indígenas e uma ampla variedade de expressões afrodescendentes. No entanto, a língua portuguesa domina a educação formal.	Reconhece-se oficialmente o multilinguismo, com mais de 20 línguas autóctones em uso. O ensino bilíngue (português + línguas autóctones) é uma proposta política e pedagógica, mas enfrenta obstáculos logísticos e de capacitação.
Tendências e perspectivas	Fortalecimento das políticas de ações afirmativas, expansão de programas de formação antirracista e ampliação de pesquisas sobre diversidade étnico-racial na educação.	Consolidação de políticas de educação Inclusiva e intercultural, com foco na valorização das identidades culturais e linguísticas moçambicanas e na superação do legado colonial.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base em dados do Brasil (Lei nº 10.639/2003; Munanga, 2006; Gomes, 2012) e Moçambique (Gomundanhe et al., 2021; Gundane, 2020).

Em síntese, tanto no Brasil quanto em Moçambique, a diversidade étnico-racial constitui um princípio fundamental da educação contemporânea. No entanto, persistem assimetrias históricas e estruturais que limitam a efetivação de políticas inclusivas. Enquanto o Brasil tem avançado na implementação de legislações específicas e de políticas afirmativas voltadas à reparação das desigualdades raciais, Moçambique tem enfatizado o reconhecimento das línguas autóctones e da diversidade cultural como pilares de uma educação verdadeiramente intercultural e emancipatória. Em ambos os contextos, a consolidação de uma educação antirracista e descolonizadora demanda a articulação entre formação docente, políticas

públicas, recursos institucionais e engajamento comunitário, de modo que o ensino superior se configure como um espaço de resistência, reparação histórica e emancipação social.

Os intercâmbios acadêmicos e culturais entre Brasil e Moçambique têm contribuído significativamente para o fortalecimento das agendas voltadas à educação antirracista e à valorização da diversidade étnico-racial. Projetos como **"Cooperação Internacional Juventude, Culturas Marginalizadas e Agências: Diálogos Brasil–Moçambique e Educação Antirracista (2024–2027)"**, desenvolvidos por universidades públicas de ambos os países, têm possibilitado a mobilidade acadêmica de estudantes e pesquisadores. Essas iniciativas promovem o compartilhamento de saberes relacionados à educação antirracista, à formação docente e à descolonização curricular, fortalecendo um campo de reflexão afro-diaspórico que ultrapassa fronteiras nacionais e amplia as possibilidades de cooperação científica entre os dois países.

A oportunidade de vivenciar uma experiência internacional em Moçambique, durante seis meses, representou um marco profundamente significativo em minha trajetória acadêmica, profissional, cultural e, sobretudo, pessoal. Estar em território africano, aprendendo com seus saberes, histórias e formas de resistência, ampliou minha compreensão sobre o sentido da educação como prática de liberdade: uma educação construída no diálogo, no reconhecimento do outro e na valorização das ancestralidades que nos conectam.

Realizar a travessia do Atlântico em direção ao continente africano — compreendida, simbolicamente, como um reencontro com minhas raízes ancestrais — somente foi possível graças à existência de uma política pública de fomento à internacionalização da educação superior voltada à promoção da equidade racial. Por meio do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, tive acesso a uma experiência acadêmica internacional em condições dignas e estruturadas, o que representa uma importante ruptura com os processos históricos de exclusão que marcaram o acesso da população negra às oportunidades de formação e circulação internacional (Silva, 2024, Prólogo).

Em um mundo marcado por fronteiras simbólicas e por profundas desigualdades históricas, o intercâmbio entre povos que compartilham raízes, memórias e lutas constitui um gesto político, epistemológico e afetivo de resistência. Essa experiência não apenas enriqueceu minha formação acadêmica e profissional, mas também reafirmou meu compromisso com uma educação antirracista, libertadora e socialmente transformadora. Mais do que um percurso acadêmico, trata-se de uma jornada de autoconhecimento, pertencimento e reconhecimento coletivo, que celebra a ancestralidade e projeta novas formas de existir, produzir conhecimento e educar no mundo (Silva, 2024, Prólogo).

2.2 A Temática Racial no Curso de Teatro (PPC) da UNIFAP

O Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) insere-se em um movimento contemporâneo de consolidação e expansão das artes cênicas na Amazônia brasileira, articulando formação artística, pedagógica e cultural em diálogo permanente com as realidades locais e fronteiriças. Essa proposta formativa está em consonância com a Resolução CNE/CES n.º 4, de 8 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Teatro. De acordo com o art. 3º da referida Resolução, o curso deve proporcionar ao estudante:

"capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, compreendendo sólida formação técnica, artística, ética e cultural, com aptidão para construir novas formas de expressão e de linguagem corporal e de propostas estéticas, inclusive como elemento de valorização humana e da autoestima, visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais" (BRASIL, 2004, p. 2).

Criado com o propósito de formar professores e artistas comprometidos com a realidade amazônica, o curso desenvolve-se em um território marcado pela diversidade étnica e pela presença de comunidades afrodescendentes, indígenas, ribeirinhas, quilombolas e demais povos tradicionais. Esse contexto torna indispensável a incorporação das discussões sobre as relações étnico-raciais no campo da arte e da educação.

Contudo, observa-se que, na elaboração inicial do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), aprovado em 2012, a temática étnico-racial não foi explicitamente contemplada, apesar de a Lei n.º 10.639/2003 já estabelecer, desde 2003, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da educação básica. Além disso, a Resolução CNE/CP n.º 1/2004⁴⁰, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, já orientava, desde 2004, a incorporação dessas temáticas também nos processos formativos da educação superior. Entretanto, não se identificam referências a esses conteúdos na versão inicial do PPC.

Essa ausência evidencia que, mesmo após a promulgação das diretrizes nacionais, a discussão sobre as relações étnico-raciais ainda não havia sido incorporada de forma efetiva ao processo de construção curricular do curso, revelando um distanciamento entre as normativas

⁴⁰ No artigo que abre a Resolução 01/2004, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução nº 1, 2004). O Parecer CNE 03/2004, dando continuidade ao enfoque neste tema, determina, dentre outras coisas, ações a serem desenvolvidas pelas Instituições de Ensino Superior que possuam programas de formação inicial ou continuada de professores, dentre as quais, observa-se a inclusão de temáticas e questões relativas às africanidades no conteúdo das atividades curriculares e disciplinas dos respectivos cursos

educacionais e sua materialização na prática institucional, mesmo em um contexto amazônico caracterizado por ampla diversidade étnica e cultural.

É importante destacar, contudo, que o Curso de Licenciatura em Teatro da UNIFAP entrou em funcionamento em 2013. Essa configuração confere ao estado do Amapá e, particularmente, à capital, uma riqueza cultural que demanda uma formação docente sensível às diferenças, comprometida com a valorização da diversidade e com a promoção da equidade étnico-racial. Nos últimos anos, o curso tem incorporado, ainda que de forma gradual, as discussões sobre identidade, ancestralidade e representatividade negra e indígena em suas disciplinas, projetos e produções artísticas. Essa inserção ocorre por meio de componentes curriculares voltados à estética e à cultura brasileira, bem como de projetos de extensão, pesquisa e experimentações cênicas que exploram o teatro como espaço de resistência e de valorização das expressões afro-amazônicas. Nessa perspectiva, a articulação entre arte e educação é compreendida como uma prática emancipatória, capaz de ressignificar imaginários coloniais e de propor novas epistemologias cênicas.

Embora o currículo inicial não contemplasse de forma explícita a temática étnico-racial, docentes⁴¹ do curso buscaram incorporar, em suas práticas pedagógicas, ações voltadas ao reconhecimento e à valorização das identidades étnico-raciais, promovendo reflexões críticas sobre pertencimento, memória e representatividade no processo formativo. Nesse

⁴¹ **Adélia Aparecida da Silva Carvalho**; Doutora em Artes pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais – EBA/UFMG. Professora Assistente do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)- Campus Marco Zero – Macapá (2018); Área: Prática Pedagógica em Teatro. Mestre (2013) em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (Título da dissertação – Teatro Negro: uma poética das encruzilhadas). Desenvolve pesquisas sobre os temas: Ações Físicas, Teatro e Dramaturgia Negra, Dança dos Orixás, Formação do Ator, Teatro Grego e Dramaturgia Contemporânea. Fundadora da Cia. Teatral As Medéias em 1998 e da Escola Medéias de Teatro em 2003; **Adriana Moreira da Silva**: habilitação em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Uberlândia (2008). Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Artes (2014). Doutora pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) pesquisando os processos de experimentação da linguagem teatral com crianças da Educação Infantil em diálogo com as Teorias do Caos (Título da tese: “Práticas cênica na Educação Infantil: materialidade, teatralidade e teorias do caos”. (2022.). Tese indicada ao Prêmio Capes de Tese 2023. **Emerson de Paula**: Pós Doutor em Acessibilidade Cultural no Programa de Artes da Cena da UNICAMP. Doutor em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Mestre em Artes da Cena (UNICAMP). Licenciado em Artes Cênicas (UFOP). Especialista em Acessibilidade Cultural (UFRJ/MINC). Especialista em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (PUCMINAS). Áreas de Atuação: Prática Pedagógica em Teatro, Acessibilidade Cultural, Teatro Negro, Teatro e Prisão, Teatro do Oprimido. Gestão e Produção Cultural e Políticas Públicas de Cultura. Ator, Cantor e Diretor; **José Flávio Gonçalves da Fonseca**: Professor Adjunto do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP; Área: Prática Pedagógica em Teatro e Professor Permanente no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Maranhão – PPGAC/UFMA. Doutor em Artes pela Universidade Federal do Pará – UFPA, Mestre em Artes e Graduado em Teatro pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Arte-Educador e Ator-pesquisador do Núcleo de Pesquisa, Estudo e Experimentação Cênica (NUPEC) da OFICARTE Teatro e Cia. Cumpriu estágio de Pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília – PPGCen /UnB.

contexto, destaca-se uma experiência artístico-pedagógica que marcou o início desse movimento no curso. Conforme relatam Silva e Carvalho (2020, p. 3):

Em 2017, durante a disciplina Interpretação II, ministrada pelo professor Mestre Raphael Brito, junto à turma de 2016, foi desenvolvida a primeira experiência de Teatro Negro Brasileiro na Licenciatura em Teatro da UNIFAP. A proposta consistiu no estudo e na montagem da peça *Além do Rio*, de Agostinho Olavo⁴², escolhida por indicação da Comissão de Prática Pedagógica do curso para compor o exercício cênico de atuação.

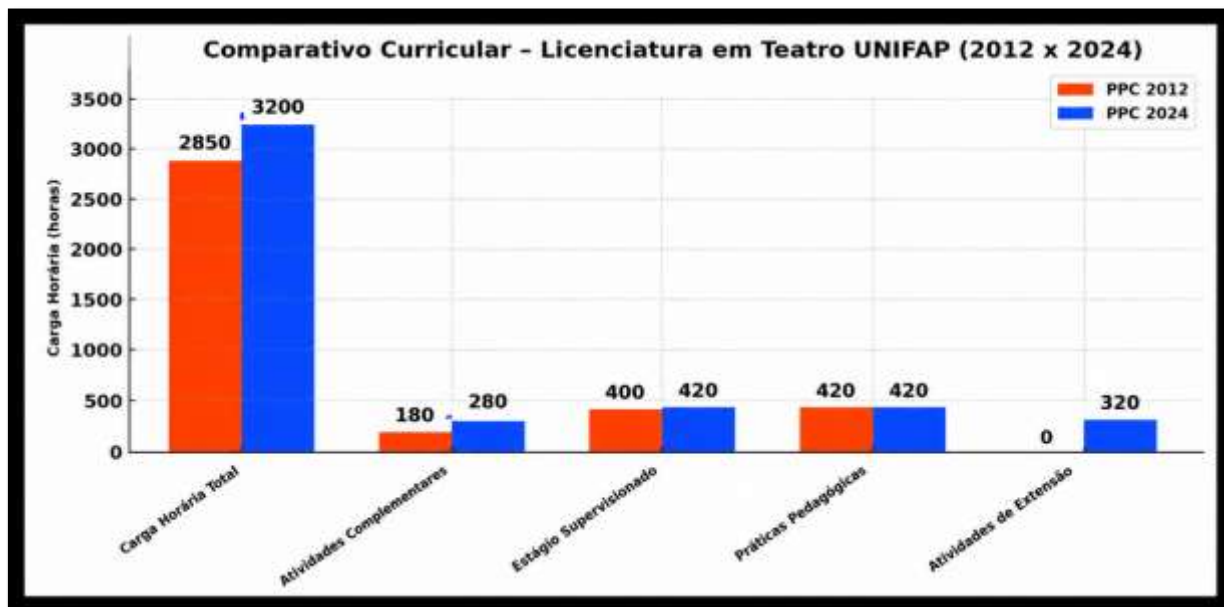
Essa experiência representou um marco simbólico, artístico e político no percurso formativo da turma, consolidando o teatro como espaço de afirmação identitária e de valorização das expressões afro-amazônicas. A iniciativa evidencia que o Curso de Licenciatura em Teatro da UNIFAP tem buscado, por meio das práticas docentes, das produções artísticas e da realização de seminários, debates e ações de arte-educação, fortalecer a presença negra e indígena na cena amazônica e ampliar as discussões sobre diversidade, pertencimento e justiça social. Nessa perspectiva, minha trajetória no Curso de Licenciatura em Teatro constituiu um importante processo de reconstrução pessoal, acadêmica e identitária. Durante minha formação, as experiências vivenciadas nesse campo do conhecimento contribuíram significativamente para a ressignificação de minha presença na universidade, fortalecendo meu sentimento de pertencimento e ampliando minha compreensão acerca das questões culturais, sociais e étnico-raciais.

Assim, o Teatro desempenhou um papel fundamental em meu percurso acadêmico, possibilitando reflexões que ultrapassaram os limites da formação profissional e alcançaram dimensões relacionadas à identidade, à memória, à ancestralidade e ao reconhecimento de minha própria história. Nesse sentido, a análise comparativa entre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de 2012 e o PPC de 2024, apresentada no Gráfico 1, evidencia avanços significativos no processo formativo da Licenciatura em Teatro da UNIFAP.

O novo currículo apresenta ampliação da carga horária total, incremento das atividades complementares, inclusão obrigatória da extensão universitária, com carga horária de 320 horas, e maior integração entre práticas pedagógicas, estágios supervisionados e componentes curriculares voltados às relações étnico-raciais. Essas mudanças demonstram o fortalecimento do compromisso institucional com uma formação crítica, interdisciplinar, socialmente referenciada e comprometida com a valorização da diversidade étnico-racial.

⁴² No ano de 1957 foi escrita a peça teatral *Além do rio*, de Agostinho Olavo, para apresentação no Teatro Experimental do Negro (TEN), liderado por Abdias Nascimento. O autor brasileiro resgatou o mito grego de Medeia, a mãe que acaba com a vida dos filhos, na personagem de uma rainha africana, apaixonada por um homem branco, que mescla ritos culturais em terras brasileiras (Silva, 2019, p.41)

Gráfico 1: Comparativo entre o PPC 2012 e o PPC 2024 do Curso de Licenciatura em Teatro da UNIFAP.



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A partir de 2024, com a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), foi incluída a disciplina **Educação Étnico-Racial em Teatro**, com carga horária de 60 horas. Essa inclusão consolida um movimento institucional em direção a uma formação comprometida com a diversidade étnico-racial e com a valorização das epistemologias afro-amazônicas e ameríndias. A disciplina aborda as políticas públicas de educação e teatro a partir das relações étnico-raciais, fundamentando-se nas Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, sendo ofertada já no primeiro semestre do curso. Sua inserção representa o reconhecimento da urgência de uma pedagogia antirracista que dialogue com os contextos identitários amazônicos e com a realidade fronteiriça do estado do Amapá, ampliando, desde o início da formação, o olhar crítico dos estudantes e promovendo a valorização da cultura negra, dos povos indígenas e das discussões sobre as relações étnico-raciais no ensino de Teatro.

Segundo Carvalho e Paula (2021, p. 64), a experiência do curso "propõe um giro epistemológico que parte da escuta e da vivência como modos de produção de conhecimento, especialmente no contexto amazônico, onde a arte e a ancestralidade se encontram como formas de resistência e de afirmação cultural". Os autores afirmam, ainda, que "a cena teatral, quando atravessada por epistemologias afro-ameríndias, se transforma em um espaço de reconhecimento e reconstrução identitária" (Carvalho; Paula, 2021, p. 70). Essa concepção fundamenta o redesenho curricular da UNIFAP, que passa a compreender o Teatro não apenas

como linguagem estética, mas também como prática política, educativa e social, articulada ao enfrentamento do racismo e das diferentes formas de exclusão.

Nessa mesma perspectiva, Foster (2016, p. 175) destaca que "as relações raciais, na tessitura das memórias e narrações amapaenses, constituem o solo simbólico de uma educação comprometida com as vozes e trajetórias de sujeitos historicamente marginalizados". Para a autora, compreender o Amapá exige "olhar para as experiências de vida, os cantos, as danças e as memórias das populações negras, indígenas e ribeirinhas" (Foster, 2016, p. 180), reconhecendo nesses elementos as bases de uma pedagogia sensível às diferenças e comprometida com a valorização da diversidade cultural.

De modo complementar, Foster e Custódio (2024, p. 19) argumentam que "a educação para as relações étnico-raciais se constrói nas resistências cotidianas, nos modos de partilhar o saber e nos gestos de reconhecimento da ancestralidade que habitam o espaço escolar e universitário". Assim, a presença dessa nova disciplina no PPC representa também uma resposta institucional às "vozes, saberes e resistências" (Foster; Custódio, 2024, p. 25) que emergem das práticas docentes, das experiências formativas e das vivências artísticas desenvolvidas na Amazônia.

No campo da formação inicial de professores, Castro, Foster e Custódio (2025, p. 259) observam que "a presença das temáticas étnico-raciais nos cursos da UNIFAP é resultado de pressões e conquistas de docentes e discentes engajados em construir um currículo mais plural, crítico e situado". Os autores acrescentam que "essa inserção curricular não se reduz à criação de disciplinas, mas à transformação das práticas pedagógicas e à escuta de narrativas que afirmam outras formas de existir e aprender" (Castro; Foster; Custódio, 2025, p. 272).

A dimensão conceitual dessa reformulação também se ancora nas reflexões de Guimarães (2011, p. 268), ao afirmar que "raça, cor e etnia são construções sociais e políticas que expressam hierarquias historicamente instituídas, e cuja desconstrução é tarefa fundamental de uma sociedade democrática". Essa compreensão reforça a importância da inserção, no currículo, de perspectivas críticas sobre o racismo estrutural e sobre os processos de construção das subjetividades negras e indígenas no campo artístico.

No âmbito das práticas cênicas e educacionais, Silva et al. (2024, p. 5) apontam que "o Teatro Experimental do Negro, idealizado por Abdias Nascimento, constitui-se como uma metodologia potente para o ensino antirracista, por possibilitar o enfrentamento direto ao racismo institucional e por valorizar a presença negra nos espaços escolares e artísticos". Essa perspectiva tem influenciado docentes da UNIFAP na construção de experiências pedagógicas

fundamentadas em práticas emancipatórias e na valorização das corporeidades afro-amazônicas.

Essas práticas dialogam diretamente com o percurso que narrei em *Descobrir-se mulher negra no teatro em Macapá: percurso e desvendamento* (SILVA, 2020, p. 58). Nesse trabalho, apresentei uma reflexão sobre minha trajetória acadêmica e artística, marcada pelo processo de reconhecimento identitário por meio do Teatro. Fui pioneira na abordagem da temática do Teatro Negro em meu Trabalho de Conclusão de Curso, buscando contribuir para a visibilização e a valorização dessa expressão artística como elemento constitutivo da cultura amapaense. Além disso, procurei evidenciar a importância de sua inserção nas práticas pedagógicas e nos currículos educacionais, compreendendo o Teatro Negro como um instrumento de fortalecimento identitário, de reconhecimento histórico e de promoção da educação para as relações étnico-raciais. Nesse sentido Silva et al, (2020, p.19) afirma:

A escrita de um memorial no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), partir de si, para falar sobre o que é ser uma atriz negra não foi uma escolha fácil para a discente Nelma Silva da Turma 2016. A princípio sentia-se uma necessidade de se ancorar apenas em grandes atrizes negras, buscando nelas, o material que “merece ser pesquisado”, o material que teria real valor. Construir a ideia de um memorial foi um percurso árduo e doloroso. Foi necessário revisitar histórias da infância e a relação de ser uma criança negra no espaço escolar, primeira instância de relações sociais, depois da família, primeiro espaço de confronto com as diferentes identidades e com o racismo de forma mais incisiva; reconhecer na sua trajetória como esposa e como mãe negra, de filhos negros todas as feridas, medos e angústias; e se rever como profissional negra no mercado de trabalho diante das situações de racismo que faziam com que fosse necessário ser melhor, mais arrumada, mais preparada que todos os outros, para que tivesse minimamente respeito e reconhecimento da sua competência

Essa experiência ilustra o teatro como um lugar de enfrentamento (SILVA, 2020, p. 60), reafirmando a arte como um campo de resistência, ressignificação e pertencimento. Essa conquista foi viabilizada pelo comprometimento do professor Dr. Emerson de Paula que, ao ingressar no curso, assumiu o compromisso com a valorização do pertencimento negro, impulsionando a inserção dessas temáticas em suas práticas pedagógicas. Sua atuação fortaleceu o interesse de outros docentes, favorecendo a incorporação das discussões sobre as relações étnico-raciais no currículo do curso.

Desse modo, a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Teatro da UNIFAP, em 2024, reafirma o compromisso da universidade com uma educação estética, ética e política voltada ao enfrentamento do racismo estrutural, à valorização das epistemologias afro-amazônicas e indígenas e ao fortalecimento de uma arte crítica, plural e emancipatória.

Contudo, torna-se inevitável questionar por que somente em 2024, mais de duas décadas após a promulgação da Lei n.º 10.639/2003 e cerca de vinte anos após a publicação da Resolução CNE/CP n.º 1/2004, o curso de Teatro da UNIFAP passou a incorporar, de forma explícita, as discussões sobre as relações étnico-raciais em seu currículo. Essa implementação tardia não pode ser compreendida apenas como um atraso administrativo. Ela evidencia as tensões que atravessam as instituições de ensino superior brasileiras, especialmente aquelas situadas na Amazônia, onde ainda persistem currículos marcados pela centralidade de referenciais eurocêntricos, dificuldades na efetivação de processos de descolonização curricular e desafios institucionais para consolidar políticas permanentes voltadas à educação para as relações étnico-raciais.

Sob essa perspectiva, a reformulação curricular de 2024 pode ser compreendida como resultado de um processo histórico de amadurecimento institucional, impulsionado tanto pelas exigências legais quanto pelas reivindicações de docentes, estudantes e movimentos sociais comprometidos com a construção de uma universidade mais democrática e socialmente referenciada. Entretanto, sua efetividade dependerá da continuidade das ações pedagógicas, da formação permanente dos professores, da produção de conhecimento comprometida com as epistemologias negras e indígenas e da consolidação de políticas institucionais que garantam a permanência dessas discussões para além das mudanças curriculares.

Projetos artísticos, de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos no âmbito do curso têm contribuído significativamente para esse processo, destacando-se montagens cênicas que abordam a experiência negra na Amazônia, ações voltadas à valorização das matrizes africanas nas artes e iniciativas que buscam construir pedagogias antirracistas no ensino das artes cênicas. Essas experiências consolidam o teatro como um espaço de formação crítica, interdisciplinar e inclusiva, no qual a arte se constitui como instrumento de reconhecimento identitário, produção de conhecimento e transformação social.

Portanto, o Curso de Licenciatura em Teatro da UNIFAP assume o desafio de pensar e praticar uma pedagogia artística que, mais do que ensinar a representar, ensina a existir, resistir e reexistir no mundo. Nessa perspectiva, o teatro é compreendido como um processo contínuo de reexistência, capaz de reconstruir narrativas sobre o ser amazônico, negro e indígena, afirmando-se como um espaço de criação, memória, cura, pertencimento e transformação social.

2.3 O Projeto Pedagógico do Curso (PPC/2023) da UPM /Moçambique: análise curricular e enfoque étnico-raciais

O Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes, elaborado em 2023, constitui um documento referencial que tem como um de seus pilares centrais a formação fundamentada na integração da cultura moçambicana, africana e universal como base para a criação artística, a pesquisa e a prática pedagógica. Essa orientação curricular evidencia o compromisso institucional com a valorização das identidades culturais locais e com a consolidação de uma epistemologia ancorada nas realidades africanas (Noa, 2019; Langa, 2018).

Segundo Noa (2019, p. 35), "o ensino superior moçambicano enfrenta o desafio de construir currículos que reflitam as realidades culturais e históricas do país, rompendo com modelos coloniais e excludentes". Essa perspectiva orienta a organização do currículo, que busca refletir as realidades históricas, sociais e culturais de Moçambique. Para isso, adota uma concepção epistemológica fundamentada nas referências culturais do país, abrangendo manifestações que vão desde a oralidade e a música tradicional até as práticas formativas comunitárias.

Nesse contexto, as expressões regionais e as tradições culturais não são tratadas como meros objetos de estudo, mas como elementos constitutivos da criação artística, sendo reinterpretadas e ressignificadas em contextos contemporâneos. O currículo contempla, ainda, disciplinas voltadas à compreensão dos contextos históricos, culturais e ideológicos necessários para a valorização da produção artística e cultural moçambicana.

O currículo da Licenciatura em Artes Cênicas valoriza amplamente as referências culturais, com especial atenção às manifestações da cultura moçambicana e africana. Os quadros apresentados a seguir evidenciam as disciplinas que abordam diretamente a cultura moçambicana na formação superior, destacando estudos sobre manifestações culturais tradicionais, como dança, música, línguas, teatro e artes visuais, além da valorização das expressões artísticas e das tradições culturais africanas e moçambicanas.

Os quadros também apresentam disciplinas voltadas à pesquisa e à criação artística relacionadas ao patrimônio cultural e às indústrias criativas, nas quais a produção cultural é desenvolvida a partir dos contextos históricos, sociais e culturais de Moçambique. Com o objetivo de facilitar a análise, optou-se pela elaboração de quadros distintos, organizados conforme os diferentes eixos temáticos do currículo.

No Quadro 6, encontram-se as disciplinas que contemplam conteúdos voltados à compreensão e à vivência da cultura moçambicana em suas diferentes manifestações, incluindo

dança tradicional, História dos Povos Bantu, Etnomusicologia e Didática das Artes. Esses componentes curriculares contribuem para o fortalecimento da formação cultural dos estudantes, articulando conhecimentos teóricos e práticas artísticas.

No Quadro 7, por sua vez, são apresentadas as disciplinas relacionadas à pesquisa, à criação artística e ao patrimônio cultural. Esses componentes ampliam a perspectiva formativa ao contemplarem estudos sobre patrimônio cultural, indústrias criativas e práticas artísticas vinculadas às tradições socioculturais moçambicanas. Dessa forma, favorecem a produção artística em diálogo com a cultura local, articulando dimensões teóricas e práticas e contribuindo para a preservação, a valorização e a difusão do patrimônio cultural no contexto da formação superior em Artes Cênicas.

Quadro 6: Disciplinas com foco direto na cultura moçambicana

Disciplina	Ano e Semestre	Foco Curricular Direto (Moçambique)
Dança Tradicional Moçambicana I	3º Ano, 1º Semestre	Dedicada exclusivamente ao estudo, compreensão e prática das danças tradicionais de Moçambique. Visa a compreensão da história, uso e papel dessas danças no património cultural moçambicano. Inclui a aprendizagem de danças como Makwayela e Xigubo (Chigubo).
Dança Tradicional Moçambicana II	3º Ano, 2º Semestre	Continuação do estudo e prática das danças tradicionais de Moçambique.
História dos Povos e Línguas Bantu	2º Ano, 2º Semestre	Visa a compreensão dos factos históricos e linguísticos que caracterizam os povos Bantu e a sua articulação com as artes cênicas em Moçambique. O conteúdo aborda os grupos étnicos de Moçambique e a presença das línguas Bantu no contexto artístico moçambicano.
Etnomusicologia	3º Ano, 1º Semestre	Procura a compreensão das expressões culturais, valorizando as ideologias e tradições africanas e moçambicanas. O objetivo é contribuir para a compreensão das culturas tradicionais, suburbanas e urbanas, identificando os comportamentos expressivos relacionados às culturas, ideologias e tradições africanas e moçambicanas.
História Universal da Arte I	1º Ano, 1º Semestre	Uma disciplina fundamental que pretende que o estudante compreenda a História da Arte, a Cultura e a Arte no Mundo, em África e em Moçambique. O conteúdo aborda a música primitiva universal, africana e moçambicana, e inclui a problematização do estudo da Arte Europeia e Ocidental <i>versus</i> o estudo da Arte Africana e Moçambicana.
História Universal da Arte II	1º Ano, 2º Semestre	Aprofunda a análise da arte africana e suas conexões com movimentos culturais contemporâneos. O conteúdo aborda a música primitiva universal, africana e moçambicana, e inclui a problematização do estudo da Arte Europeia e Ocidental <i>versus</i> o estudo da Arte Africana e Moçambicana.
Didática das Artes	2º Ano, 1º Semestre	Embora a didática seja o foco, os conteúdos práticos incluem o objetivo de improvisar, criar e compor sequências de movimentos ou usar sequências existentes de danças tradicionais moçambicanas. O estudo prevê a investigação dos fundamentos do ensino da música, teatro e dança em Moçambique.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Quadro 7: Disciplinas de pesquisa e criação cujo conteúdo foca na cultura moçambicana

Disciplina/Área	Ano e Semestre	Foco Curricular Direto (Moçambique)
Património Artístico e/ou Cultural e Indústrias Culturais e Criativas (Linha de Pesquisa)	Transversal (3º e 4º anos)	Esta linha visa o estudo do património cultural e foca em entender o património cultural moçambicano, com ênfase nas práticas artísticas e nas tradições culturais.
Atelier de Criação e de Composição Coreográfica I	4º Ano, 1º Semestre	Utiliza temas sociais e culturais como "tradições, casamentos, cerimónias de purificação" como material para criação e composição, o que implica o trabalho com o contexto moçambicano.
Prática de Conjunto	4º Ano, 1º Semestre	A avaliação desta disciplina inclui a interpretação e execução de duas obras clássicas (eruditas) e duas nacionais (moçambicanas) para teclado/piano, guitarra e voz.

Fonte: Elaborado pela autora (2025) PPC da FCLCA/Maputo

As competências e os valores transversais presentes na formação promovem o fortalecimento da autoestima, a valorização da cultura moçambicana e o estudo das diversas manifestações culturais do país. Nesse contexto, as linhas de pesquisa voltadas ao patrimônio artístico e cultural contemplam a análise de formas culturais, símbolos, imaginários e estéticas moçambicanas, contribuindo para a preservação, a valorização e o reconhecimento das identidades locais. Além disso, a estrutura curricular aborda a evolução da arte e da cultura em Moçambique, incluindo o estudo da música tradicional moçambicana e africana, compreendida como um importante elemento na constituição e no desenvolvimento das expressões artísticas e culturais do país.

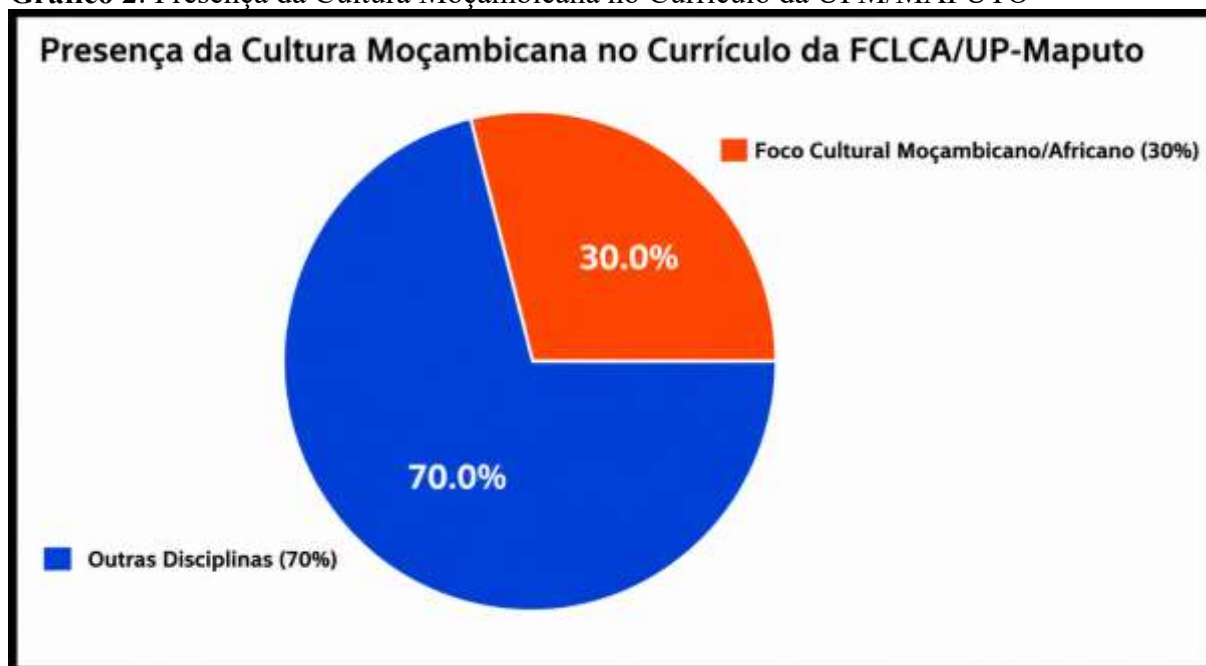
Nesse sentido, Muchisse (2023, p. 52) destaca que "a diversidade étnica constitui um dos eixos centrais da identidade nacional moçambicana, sendo o espaço educativo o principal território para o reconhecimento e o diálogo entre as diferenças". Essa compreensão evidencia que a valorização da diversidade cultural deve constituir um princípio estruturante da formação superior, especialmente no campo das artes, em que os processos de criação e de ensino dialogam diretamente com as identidades e os saberes produzidos pelas diferentes comunidades.

Para Pacho, Silva e Zimbico (2022, p. 3), o papel do educador é central nesse processo, pois "a construção de uma sociedade equitativa e plural em Moçambique depende da capacidade docente de valorizar e promover a cultura local no contexto educacional". Essa perspectiva reforça a função social e política da formação artística, na qual o professor é compreendido como mediador de culturas, produtor de conhecimentos e agente de transformação social.

O Curso de Licenciatura em Artes Cênicas, ao integrar disciplinas como Dança Tradicional Moçambicana, Etnomusicologia e Prática Instrumental, evidencia seu compromisso com uma educação estética e intercultural, conforme ilustrado no Gráfico 2. Essa

organização curricular incentiva o estudante a atuar como artista-pesquisador, capaz de preservar, reinterpretar e transmitir o patrimônio cultural imaterial moçambicano, articulando os saberes tradicionais às práticas artísticas contemporâneas e contribuindo para a valorização da diversidade cultural e para o fortalecimento das identidades nacionais.

Gráfico 2: Presença da Cultura Moçambicana no Currículo da UPM/MAPUTO



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O Gráfico 2 apresenta a distribuição das disciplinas do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Pedagógica de Maputo (UPM/UP-Maputo) que possuem enfoque na cultura moçambicana e africana, em comparação com aquelas vinculadas aos demais eixos formativos. Os dados indicam que 30% das unidades curriculares abordam diretamente a cultura, a história, as identidades e as expressões artísticas moçambicanas e africanas, enquanto os 70% restantes correspondem aos componentes de formação geral, técnica e teórica das artes cênicas.

O percentual correspondente às disciplinas de caráter cultural evidencia que o curso integra, de maneira sistemática, as referências artísticas e culturais locais, concebendo a cultura moçambicana como fundamento epistemológico da formação. Esses componentes curriculares abrangem conteúdos relacionados à História da Arte em Moçambique e na África, às danças tradicionais, às raízes bantu, à etnomusicologia e à produção cultural, reafirmando o compromisso pedagógico com a valorização das identidades, das memórias e dos patrimônios culturais locais. Por sua vez, os 70% referentes às demais disciplinas contemplam conteúdos essenciais à formação técnica e pedagógica em Artes Cênicas, tais como Dramaturgia, Expressão Corporal, Anatomia, Prática Instrumental, Métodos de Ensino, Teoria Musical e

Fundamentos da Criação Artística. Embora esses componentes possuam caráter mais abrangente, eles são desenvolvidos em articulação com o contexto sociocultural moçambicano, assegurando coerência com a proposta identitária do curso e favorecendo uma formação contextualizada.

A comparação entre os dois segmentos revela que a presença de disciplinas voltadas à cultura moçambicana e africana é expressiva e encontra-se em consonância com o princípio orientador do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que propõe uma formação artística contextualizada, identitária e decolonial. Dessa forma, o curso não se limita à reprodução de referenciais universais, mas reafirma as epistemologias africanas, as tradições e o patrimônio cultural como eixos estruturantes da criação artística, da pesquisa e da formação docente.

A análise demonstra, ainda, que, embora os conteúdos técnicos predominem numericamente, eles não se distanciam do horizonte epistemológico proposto pelo curso. Ao contrário, articulam-se permanentemente as referências culturais moçambicanas, possibilitando que os estudantes desenvolvam competências artísticas em diálogo com as experiências, os saberes e as expressões culturais próprias de Moçambique.

Em síntese, a cultura moçambicana constitui a espinha dorsal identitária do currículo, sendo abordada tanto em sua dimensão histórica quanto em suas perspectivas etnomusicológicas, linguísticas e culturais de matriz bantu. Além disso, configura-se como fonte de inspiração para a criação cênica, a produção artística e a atuação profissional dos futuros licenciados. A análise do Gráfico 2 confirma que o PPC (2023) da Universidade Pedagógica de Maputo estrutura uma formação equilibrada, na qual a centralidade da cultura orienta o desenvolvimento artístico, pedagógico e investigativo, fortalecendo o compromisso institucional com uma pedagogia plural, intercultural e culturalmente situada. Assim, o curso consolida-se como uma proposta formativa que reconhece as Artes Cênicas como um campo de produção de conhecimento profundamente enraizado na história, na identidade e na diversidade cultural de Moçambique.

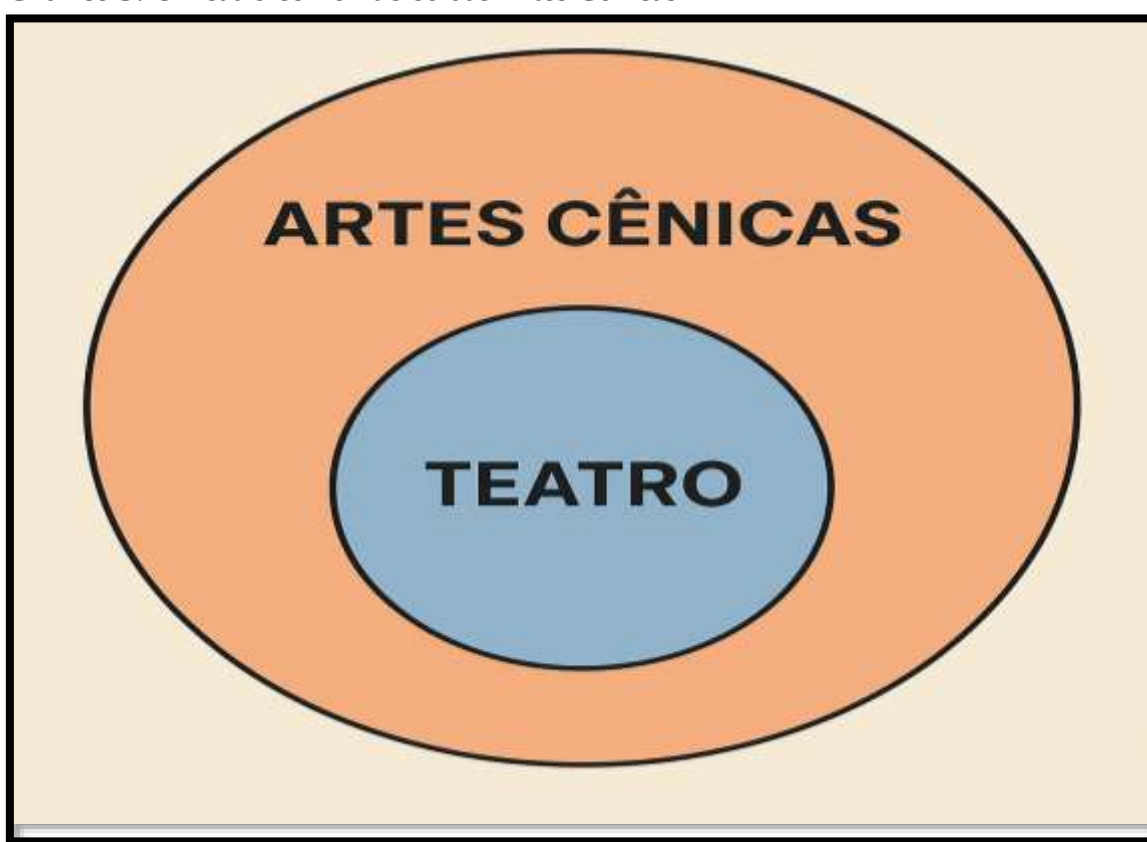
2.4 Análise Comparativa do Projeto Pedagógico de Teatro Macapá/Brasil e do Projeto Pedagógico de Artes Cênicas de Maputo/Moçambique

A análise comparativa do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em Macapá, Brasil, e do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Pedagógica de Maputo (UPM), em Moçambique, revela distintas concepções de formação artística, influenciadas por seus contextos históricos, culturais e sociopolíticos. Embora ambos os cursos estejam inseridos

no campo das Artes Cênicas, suas propostas curriculares refletem diferentes compreensões acerca da arte, do corpo, da cultura e dos processos de produção do conhecimento.

O gráfico evidencia que o Teatro está inserido no campo mais amplo das Artes Cênicas, compreendidas como um espaço interdisciplinar que integra diferentes linguagens performativas. Nesse contexto, destaca-se por sua relevância histórica, artística e formativa, constituindo-se como um campo de conhecimento que articula processos criativos, práticas pedagógicas, expressões culturais e reflexões críticas sobre a sociedade.

Gráfico 3: O Teatro como núcleo das Artes Cênicas



Fonte: elaborado pela autora (2025)

Para compreender essa distinção inicial, torna-se necessário reconhecer que Teatro e Artes Cênicas são áreas interligadas, porém não equivalentes. O Teatro configura-se como uma linguagem artística específica, fundamentada na ação dramática e na relação entre ator, texto, encenação e público. Conforme destaca Patrice Pavis (2008), o teatro pode ser compreendido como uma arte da representação, construída pela interação entre a cena, o intérprete e o espectador, constituindo-se como um fenômeno estético, social e cultural. Historicamente, essa tradição mantém estreita relação com a herança do teatro ocidental, especialmente com as

experiências desenvolvidas na Grécia Antiga, que consolidaram modelos de dramaturgia e de organização cênica difundidos ao longo dos séculos.

Por outro lado, as Artes Cênicas configuram um campo mais amplo e interdisciplinar, integrando diferentes manifestações performativas. Trata-se de um campo que engloba o Teatro, a Dança, o Circo, a Performance, as narrativas corporais e diversas experimentações contemporâneas. Segundo Jorge Dubatti (2016), o teatro contemporâneo deve ser compreendido a partir da diversidade de suas poéticas e práticas, ultrapassando modelos fixos de representação e abrindo espaço para múltiplas formas de criação e de encontro entre artistas e espectadores. Nesse sentido, as Artes Cênicas constituem um espaço de produção de conhecimentos sensíveis, corporais e culturais, no qual diferentes matrizes estéticas coexistem e dialogam.

Essa compreensão ampliada das práticas cênicas torna-se particularmente significativa quando observamos os contextos do Brasil e de Moçambique, países marcados por processos históricos de colonização, resistência e formação de identidades plurais. Conforme afirma Stuart Hall (2006), as identidades culturais não são fixas nem essencializadas, mas constituem-se em processos históricos permanentes de construção e transformação. Dessa forma, as práticas artísticas e pedagógicas desenvolvidas nos cursos de Teatro e de Artes Cênicas tornam-se espaços de disputa simbólica, afirmação identitária e valorização das memórias coletivas.

No caso do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), percebe-se uma proposta formativa voltada ao diálogo entre os fundamentos da linguagem teatral e as especificidades culturais da Amazônia amapaense, valorizando as manifestações populares, as narrativas locais e os processos de criação vinculados ao território. Por sua vez, o Curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Pedagógica de Maputo (UPM) apresenta uma perspectiva mais abrangente de investigação das expressões performativas moçambicanas, incorporando saberes ancestrais, tradições orais, danças, rituais e outras práticas culturais que dialogam com a diversidade étnica presente no país.

Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Boaventura de Sousa Santos (2019), ao defender a necessidade de uma ecologia de saberes, entendida como o reconhecimento da pluralidade de conhecimentos produzidos por diferentes grupos sociais e culturais. Nessa perspectiva, os currículos analisados podem ser compreendidos como territórios de disputa epistemológica, nos quais a seleção dos conteúdos, das metodologias e das referências artísticas revela quais vozes são legitimadas e quais permanecem historicamente silenciadas no processo formativo.

Assim, a comparação entre os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) da UNIFAP e da UPM não deve ser compreendida apenas como uma diferenciação entre um curso de Teatro e um curso de Artes Cênicas, mas como a expressão de projetos educativos construídos em contextos históricos, culturais e políticos distintos. Enquanto a formação da UNIFAP dialoga com as experiências amazônicas, afro-brasileiras e indígenas, a formação da UPM evidencia a centralidade das matrizes culturais moçambicanas e das práticas artísticas herdadas dos diferentes povos que constituem a sociedade do país. Em ambos os casos, a formação em Artes Cênicas ultrapassa o domínio técnico da cena e assume um papel voltado à construção identitária, à resistência cultural e ao fortalecimento das discussões sobre diversidade étnico-racial.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro da UNIFAP, conforme documento oficial da instituição, estrutura-se a partir de três eixos principais: (1) a articulação histórica e cultural do teatro nas sociedades, que busca compreender a prática teatral como fenômeno social e cultural; (2) o eixo pedagógico-investigativo e reflexivo, voltado à formação do licenciado como professor e pesquisador; e (3) a experimentação artística, que relaciona o fazer cênico às demandas sociais contemporâneas (UNIFAP, 2012).

O curso amplia a compreensão do teatro para além de sua dimensão técnica, valorizando a integração entre ensino, pesquisa e extensão, bem como o reconhecimento das epistemologias afro-amazônicas presentes no contexto regional, expressas em manifestações culturais como o marabaixo e o batuque. Ainda que sua estrutura curricular permaneça parcialmente ancorada em referenciais euro-brasileiros, observa-se um movimento de valorização das culturas locais e do compromisso com a formação de professores sensíveis à diversidade cultural e às relações étnico-raciais, aspecto destacado por Carvalho e Paula (2021) como um importante avanço no processo de consolidação do curso.

Já o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Universidade Pedagógica de Maputo (UPM), em Moçambique, enfatiza uma proposta formativa que valoriza a tradição oral, a ancestralidade e a memória coletiva como fontes legítimas de produção do conhecimento, em contraposição aos modelos eurocêtricos herdados do período colonial. Nesse contexto, o teatro é concebido como instrumento de reconstrução nacional e de afirmação cultural no período pós-independência, desempenhando papel central na preservação da identidade moçambicana (Castiano, 2013; Nkula et al., 2018). A proposta curricular da UPM articula-se à valorização das expressões culturais locais, da diversidade étnica e dos saberes tradicionais, compreendendo as práticas artísticas como espaços de resistência, produção de conhecimento e fortalecimento da coesão social e cultural. Nessa perspectiva, a formação em Artes Cênicas busca consolidar

uma educação comprometida com a valorização das identidades moçambicanas e com a construção de uma pedagogia culturalmente situada, em consonância com as reflexões de Cossa (2011) e Samussone (2022).

Ambos os projetos enfrentam desafios semelhantes, entre os quais se destacam a necessidade de uma institucionalização mais consistente das temáticas étnico-raciais nos currículos, o fortalecimento de metodologias participativas e o incentivo à pesquisa sobre práticas artísticas comunitárias, ampliando o caráter político, social e cultural do teatro. Em ambos os contextos, evidencia-se que o processo de consolidação de uma formação teatral efetivamente comprometida com a diversidade e a equidade ainda se encontra em construção. No caso moçambicano, estudos de Soares Omar (2021) e de Bero; Lima (2023) apontam que ainda persistem práticas e estruturas discriminatórias no sistema educacional, decorrentes, em grande medida, das heranças do período colonial.

Todavia, o contexto brasileiro, representado pelo Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), marcado pela luta histórica em prol do reconhecimento das populações negras e indígenas e pela implementação de políticas de inclusão, distingue-se do contexto moçambicano, caracterizado pela busca de uma autonomia pedagógica construída no período pós-colonial (Castro; Foster; Custódio, 2025; Soares Omar, 2021).

Enquanto, em Maputo, o teatro emerge como instrumento de reconstrução nacional e de afirmação da identidade cultural no período pós-independência, em Macapá, particularmente no contexto da UNIFAP, ele se configura como estratégia de resistência cultural, valorização das epistemologias afro-amazônicas e fortalecimento das identidades negras, indígenas e tradicionais. Essa distinção reflete os diferentes processos históricos e sociopolíticos vivenciados pelos dois países: de um lado, o esforço moçambicano para consolidar pedagogias próprias, em ruptura com os legados coloniais, conforme analisa Cossa (2011); de outro, o movimento brasileiro de ampliação do reconhecimento da diversidade étnico-racial e de legitimação de diferentes identidades no interior de uma estrutura educacional historicamente marcada por desigualdades, conforme discutem Castro, Foster e Custódio (2025).

2.4.1 Estrutura e Contexto Institucional

UNIFAP – Amapá (BRASIL)

- Criada em 1990, com o curso de Teatro reconhecido em 2021, o PPC de 2024 reflete a consolidação das Artes Cênicas na Amazônia, com enfoque nas especificidades sociocultural locais (povos indígenas, ribeirinhas, quilombolas etc.)

- **PPC – CURRÍCULO - 2024**

O curso é fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Teatro (Resolução CNE/CES nº 4/2019), reforçando o perfil do artista-docente.

FCLCA – UP Maputo (MOÇAMBIQUE)

- Inserido em um contexto de reconstrução pós-colonial, o curso de Artes Cênicas da UP-Maputo tem caráter triplo (teatro, dança e música), com ênfase na valorização das expressões africanas e moçambicanas

PPC – MOÇAMBIQUE - 2023

- A proposta articula formação técnica, estética e cultural, voltada à promoção da identidade nacional e regional, com uma dimensão comunitária e educativa

2.4.2 Finalidade e Perfil Profissional das Instituições

Os quadros apresentam uma comparação entre o perfil profissional da Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e da Universidade Pedagógica de Maputo (UP-Maputo), de forma clara e objetiva. O curso da UNIFAP enfatiza a formação técnica, ética, estética e cultural voltada à docência e à criação teatral. Por sua vez, a UP-Maputo forma profissionais preparados para atuar como fazedores, animadores e gestores culturais, com ênfase na valorização da cultura moçambicana e africana. Observa-se que ambos os cursos valorizam os contextos locais como elemento estruturante da formação, ainda que essa valorização se apoie em referenciais históricos, sociais e culturais distintos. Em comum, buscam articular a formação às realidades que envolvem as instituições, promovendo práticas artísticas e pedagógicas contextualizadas. Essa perspectiva fortalece o reconhecimento de saberes historicamente marginalizados e contribui para uma formação comprometida com a diversidade cultural, a produção de conhecimento situado e a articulação entre arte, educação e sociedade.

Quadro 8: Perfil profissional

Aspecto	UNIFAP – Licenciatura em Teatro	UP-Maputo – Licenciatura em Artes Cênicas
Finalidade	Formação do artista-docente comprometido com a realidade amazônica e a educação básica.	Formação de profissionais em teatro, dança e música com competências performativas e pedagógicas.
Perfil Profissional	Artista-pesquisador-docente com formação técnica, ética, estética e cultural, apto à docência e criação teatral.	Fazedor, animador e gestor das artes, apto a atuar no ensino, criação e gestão cultural.
Ênfase Cultural	Amazônia e diversidade étnico-racial (indígenas, quilombolas, ribeirinhos).	Cultura moçambicana e africana (danças, línguas, teatro africano).

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

2.4.3 Organização Curricular

Os quadros apresentam, de forma objetiva, uma comparação entre a estrutura curricular dos cursos de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Pedagógica de Maputo (UP-Maputo). Em síntese, ambos oferecem uma formação sólida e abrangente (ver Quadro 9), porém a UP-Maputo enfatiza a diversidade de linguagens artísticas no campo das Artes Cênicas, enquanto a UNIFAP destaca a integração entre docência, criação artística e pesquisa em Teatro.

Quadro 9: Organização de ambos os currículos

Elemento	UNIFAP	UP-Maputo
Duração	4 anos (8 semestres).	4 anos (8 semestres).
Carga Horária Total	3450h relógio (4140h/aula).	240 créditos (cerca de 3600h equivalentes).
Estrutura	Núcleos de formação geral, específica e pedagógica, com ênfase em práticas de ensino e extensão.	Formação geral, específica e prática, com ênfase em (teatro, dança, música).
Eixo Formativo	Docência, Criação e Pesquisa.	Interculturalidade, Expressão Corporal e Produção Artística.
Estágio e TCC	Obrigatórios, com foco na docência e pesquisa teatral.	Estágio técnico-profissional em cada área e Trabalho de Culminação.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

2.4.4 Perspectiva Culturais e Étnico-Raciais

- UNIFAP:
 - Inclui explicitamente o componente Educação Étnico-Racial em Teatro (60h, 1º semestre) e outros dispositivos legais vinculados à Lei 10.639/2003 e Resolução CNE/CP nº 01/2004. (com reestruturação curricular em 2024).
 - Valoriza saberes locais e afro-amazônicos, promovendo uma educação antirracista e inclusiva.
- UP-MAPUTO:
 - Integra disciplinas como História do Teatro Africano e Moçambicano, História da Música Africana, Dança Tradicional Moçambicana a Antropologia Cultural Moçambicana.
 - Enfatiza a identidade africana e decolonialidade das artes, buscando superar heranças eurocêntricas

2.4.5 Estrutura das Disciplinas de Teatro (Amapá) x Artes Cênicas (Maputo)

O quadro abaixo apresenta, de forma objetiva, uma comparação entre as disciplinas equivalentes dos cursos de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), no Brasil, e da Universidade Pedagógica de Maputo (UP-Maputo), em Moçambique, destacando as similaridades presentes nas áreas técnicas e práticas da formação

artística. Em síntese, observa-se que os currículos apresentam aproximações no campo da formação técnico-performativa, embora estejam adaptados às especificidades dos contextos culturais locais, amazônico e africano/moçambicano, respectivamente. Essa convergência evidencia que, apesar das diferenças históricas e socioculturais entre as instituições, ambos os cursos valorizam o desenvolvimento das competências práticas e criativas necessárias à atuação no campo das Artes.

Quadro 10: Disciplinas específicas de cada curso

UNIFAP (Brasil)	UP-Maputo (Moçambique)
História do Teatro Brasileiro e Universal	História do Teatro Universal e Africano
Interpretação Teatral I, II, III	Laboratórios de Atuação I e II
Encenação e Direção Teatral	Encenação I e II
Laboratório de Corpo e Voz	Expressão Corporal e Dramática I e II
Cenografia e Figurino	Plástica do Espetáculo I e II
Estágio Supervisionado	Estágio em Expressão Dramática
TCC e Extensão Curricularizada	Trabalho de Culminação

Fonte: Elaborador pela autora (2025)

2.5 Convergência e Divergência Pedagógica

O quadro apresenta convergências e divergências entre os cursos de Licenciatura em Teatro da UNIFAP e Licenciatura em Artes Cênicas da UP-Maputo:

Quadro 11: Critérios de convergências e divergências nos currículos

Critério	Convergências	Divergências
Abordagem Pedagógica	Formação técnica, prática e teórica com articulação ensino-pesquisa-extensão.	Moçambique adota modelo por créditos e “minors”; Brasil adota currículo linear sem modularidade.
Dimensão Étnico-Racial	Ambos valorizam diversidade cultural; UNIFAP enfatiza educação antirracista brasileira, UP destaca identidade africana.	A UNIFAP vincula-se a políticas públicas educacionais (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008); a UP se ancora em fundamentos culturais africanos.
Relação com o Território	Amazônia (contexto socioambiental e multicultural).	Moçambique (contexto pós-colonial e identitário africano).
Linguagens Cênicas	Teatro e pedagogia teatral.	Teatro, dança e música integrados.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Esses critérios mostram que, apesar de diferenças na estrutura e foco territorial, ambos os cursos buscam formar profissionais que dialoguem fortemente com suas realidades culturais e sociais específicas.

2.6 Síntese Interpretativa

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da UNIFAP (2024) apresenta uma proposta voltada à formação artística e pedagógica de docentes aptos a atuar em uma Amazônia plural e diversa, promovendo uma educação comprometida com a justiça racial e com a valorização das culturas locais. Por sua vez, o PPC da UPM evidencia uma concepção abrangente das artes cênicas, ao integrar múltiplas linguagens artísticas e saberes tradicionais africanos, priorizando a preservação das identidades culturais e a formação de artistas capazes de atuar como educadores e gestores culturais em suas comunidades.

A formação oferecida pela UNIFAP, embora esteja alinhada à legislação voltada às políticas de identidade e igualdade racial — especialmente à Lei n.º 10.639/2003, à Lei n.º 11.645/2008 e ao Estatuto da Igualdade Racial (Lei n.º 12.288/2010) — enfrenta tensões em relação ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), cuja avaliação prioriza indicadores de abrangência nacional que, em muitos aspectos, ainda refletem perspectivas eurocêntricas.

O Estatuto da Igualdade Racial (Lei n.º 12.288/2010) em seus artigos. 16 a 18⁴³, determina a inclusão da História da África, da cultura afro-brasileira e da formação para as relações étnico-raciais nos currículos escolares. Nesse sentido, o PPC da UNIFAP, ao valorizar a realidade amazônica, a justiça racial e as identidades culturais, está alinhado às diretrizes do Estatuto. Entretanto, essa perspectiva não encontra correspondência nos critérios do ENADE, que não contemplam, de forma específica, competências relacionadas às questões afro-brasileiras e amazônicas, evidenciando um descompasso entre a identidade curricular do curso e os parâmetros nacionais de avaliação. Esse cenário revela a tensão entre a valorização das especificidades locais e as exigências homogeneizadoras da avaliação da educação superior, reforçando a necessidade de critérios que reconheçam a diversidade étnico-racial e cultural como dimensão da qualidade formativa. Nesse contexto, a análise dos PPCs evidencia que, apesar dos desafios, os cursos convergem na valorização da diversidade cultural, da memória e da justiça social, reafirmando o ensino de teatro como espaço de resistência, transformação social e reconstrução de identidades nos contextos brasileiro e moçambicano.

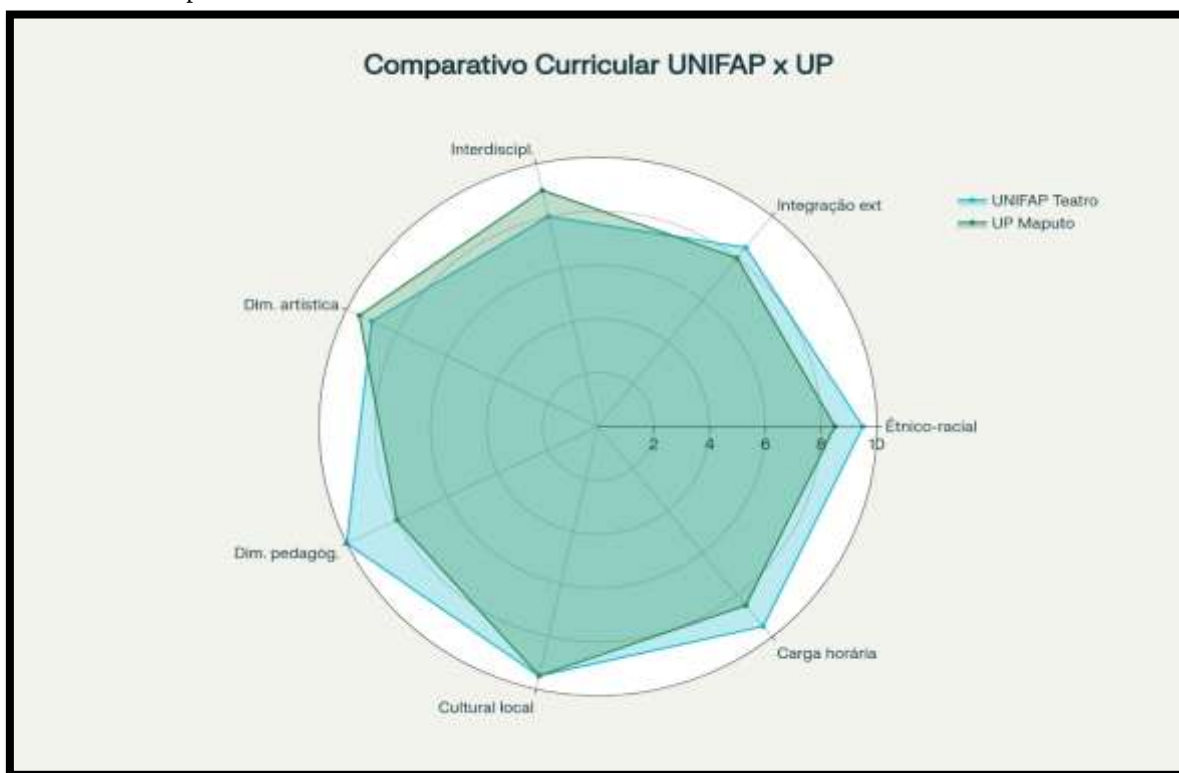
Para visualizar essas diferenças de forma multivariada e quantitativa, o gráfico de radar comparativo (ver Gráfico 4) representa os eixos curriculares — dimensão artística, ênfase cultural local, formação pedagógica, abordagem étnico-racial e interdisciplinaridade — em uma escala radial, permitindo identificar padrões e forças relativas de cada Projeto Pedagógico de

⁴³ Estatuto da Igualdade Racial (3ª edição, atualizado em 25/03/2014).

Curso (PPC). Essa representação gráfica possibilita identificar, de maneira simultânea, padrões de distribuição, áreas de maior concentração e aspectos menos desenvolvidos, evidenciando as forças relativas e as particularidades de cada proposta formativa.

Assim, o gráfico de radar não se limita a ilustrar dados quantitativos, mas constitui um instrumento analítico que permite compreender a configuração geral dos currículos e as prioridades que orientam cada proposta formativa. Sua leitura contribui para evidenciar tendências, identificar potencialidades e reconhecer lacunas, oferecendo subsídios para uma análise crítica das concepções de formação presentes nos PPCs e para a reflexão sobre possíveis caminhos de aprimoramento curricular no campo da formação de professores de Artes.

Gráfico 4: Comparativo Curricular



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O gráfico demonstra que ambos os cursos apresentam forte ênfase cultural e artística, evidenciada pelos elevados índices nos eixos "dimensão artística" e "ênfase cultural local". Além disso, verifica-se que o PPC da UNIFAP se destaca na formação pedagógica e na abordagem étnico-racial, em decorrência da incorporação das diretrizes estabelecidas pela Lei n.º 10.639/2003 e pela Resolução CNE/CP n.º 1/2004. Em contrapartida, o PPC da UPM apresenta maior interdisciplinaridade e integração entre as diferentes linguagens artísticas, refletindo sua natureza híbrida, que articula teatro, dança e música.

Abaixo apresentamos o quadro com síntese entre os PPCs de teatro da UNIFAP (Brasil) e da UPM (Moçambique), complementando a análise anterior. A estrutura está organizada conforme critérios pedagógicos, curriculares e epistemológicos.

Quadro 12: Comparativo dos PPCs de Teatro: UNIFAP (Brasil) x Arte Cênica da UPM (Moçambique)

Crítérios de Análise	Curso de Teatro – UNIFAP (Brasil)	Curso de Artes Cênicas – UPM (Moçambique)
Ano de Referência do PPC	2024 (revisado e atualizado)	2023 (revisão pós-reforma educacional)
Concepção de Formação	Formação docente e artística voltada à realidade amazônica, com foco na inclusão e na diversidade cultural.	Formação humanista e nacionalista voltada à valorização das expressões artísticas moçambicanas e à reconstrução pós-colonial.
Fundamentos Teóricos	Influências de pedagogias críticas (Freire, Boal) e estudos afro-brasileiros e decoloniais emergentes.	Base em epistemologias africanas, pensamento pós-colonial e pedagogias comunitárias.
Abordagem Étnico-Racial	Avanço progressivo na inserção da temática afro-amazônica e indígena; presença em disciplinas eletivas e projetos de extensão ⁴⁴ .	Centralidade da ancestralidade e da identidade africana como eixo estruturante do currículo.
Epistemologias e Cultura Local	Ênfase em saberes amazônicos, afro-brasileiros e nas manifestações culturais regionais (marabaixo, batuque, teatro popular).	Ênfase nas tradições orais, rituais e práticas performativas locais (Mapiko, Nyau, danças e narrativas comunitárias).
Metodologias de Ensino	Oficinas práticas, ensino colaborativo, experiências interdisciplinares e projetos integradores.	Ensino participativo, com base em oralidade, práticas coletivas e pedagogia de resistência cultural.
Extensão e Comunidade	Projetos como “Teatro na Escola” e mostras artísticas abertas ao público; integração com escolas públicas.	Parcerias com coletivos culturais e projetos comunitários; forte atuação em bairros periféricos e centros culturais.
Desafios Atuais	Institucionalizar a abordagem étnico-racial como eixo obrigatório; ampliar políticas de permanência estudantil.	Falta de infraestrutura, escassez de políticas públicas e necessidade de maior apoio governamental ao teatro.
Perspectiva decolonial	Em construção — por meio de iniciativas que articulam arte, território e identidade afro-amazônica.	Estruturante — o currículo parte da descolonização do conhecimento e da valorização das cosmologias africanas.
Síntese Avaliativa	Curso em consolidação, com avanços significativos na inclusão e valorização da diversidade cultural amazônica.	Curso maduro na integração entre cultura, política e identidade; modelo inspirador de pedagogia africana e comunitária.

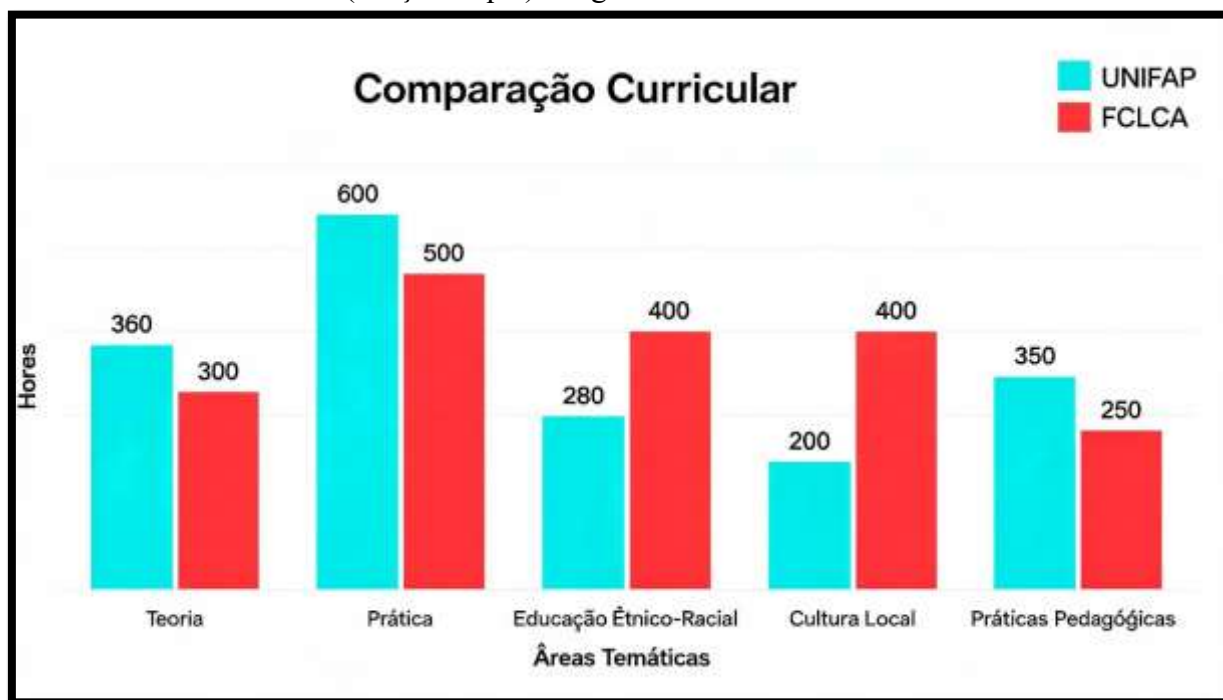
Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Ambos os PPCs expressam o compromisso de transformar a arte teatral em um lugar de saber e emancipação coletiva, apontando caminhos possíveis para a consolidação de um teatro afro-diaspórico e intercultural, onde o conhecimento nasce da experiência, da ancestralidade e da comunidade.

⁴⁴ O PPC 2024 da UNIFAP supera o eurocentrismo histórico, diversidade étnico-racial e teatralidade amazônica como fundamentos curriculares, alinhando-se à legislação identitária (12.288/2010) e promovendo formação emancipatória para a Amazônia plural.

Para visualizar as diferenças nos currículos de Teatro da UNIFAP (Brasil) e Artes Cênicas da UPM-Maputo (Moçambique), foi criado gráfico comparativos com base na carga horária distribuída por cinco áreas temáticas principais: gráfico de barras mostrando a carga horária total em horas para cada área temática do currículo, evidenciando as diferenças em valores absolutos.

Gráfico 5: Carga horária por áreas temáticas entre os currículos de Teatro UNIFAP (Brasil) e Artes Cênicas da UPM (Moçambique) em gráfico de barras.



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

As áreas temáticas comparadas foram: teoria teatral, prática teatral, educação étnico-racial, cultura local e práticas pedagógicas. O gráfico indica que a UPM dedica maior carga horária à educação étnico-racial e à cultura local, refletindo seu enfoque na valorização dos saberes tradicionais e da memória cultural. Já a UNIFAP apresenta maior carga horária em práticas pedagógicas e prática teatral, além de um enfoque significativo em teoria teatral. Essa visualização permite compreender, de forma quantitativa e qualitativa, as diferenças curriculares, considerando as prioridades de formação artística e sociocultural dos dois cursos.

Essa diferenciação curricular evidencia como cada instituição orienta sua formação em consonância com as especificidades socioculturais e as demandas regionais em que está inserida. Enquanto a UPM, em Maputo, privilegia a valorização dos saberes tradicionais e a preservação da memória cultural, por meio da ênfase na educação étnico-racial e na cultura local, a UNIFAP, em Macapá, destaca-se pelo enfoque nas práticas pedagógicas e pela integração entre teoria e prática teatral. Essa configuração pedagógico-curricular sugere

abordagens distintas para a formação do profissional de teatro, refletindo diferentes concepções acerca do papel social do teatro e de suas potencialidades como instrumento de transformação social e educacional.

A análise desses perfis permite reconhecer a importância dos contextos locais na construção das matrizes curriculares, confirmando que a formação artística deve dialogar com as realidades culturais específicas, de modo a promover um ensino mais contextualizado e comprometido com a diversidade e a inclusão sociocultural. Assim, a valorização desses contextos locais não apenas enriquece as matrizes curriculares em Artes, mas também contribui para a consolidação de uma educação étnico-racial sensível às especificidades culturais do Brasil e de Moçambique, fomentando práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras.

Este capítulo, ao evidenciar tais dinâmicas, convida à reflexão sobre as possibilidades de articulação entre as políticas de educação étnico-racial e as artes cênicas de perspectiva afrocentrada, em direção à construção de epistemologias mais equânimes e emancipatórias.

No próximo capítulo, este estudo apresentará os resultados de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores e estudantes, com o objetivo de analisar como as políticas de educação étnico-racial são concebidas, implementadas e percebidas nos contextos educacionais da UNIFAP e da UPM. A investigação busca compreender os desafios enfrentados na efetivação dessas políticas, as práticas desenvolvidas em sala de aula e nos currículos, bem como a articulação entre as diretrizes institucionais e a realidade vivenciada por docentes e discentes.

A pesquisa enfatiza, ainda, a importância do diálogo entre teoria e prática no âmbito das políticas de educação étnico-racial, considerando as especificidades culturais e regionais que permeiam ambas as instituições. Desse modo, pretende-se contribuir para a promoção da diversidade, da inclusão e da formação crítica dos futuros profissionais, fortalecendo práticas educativas comprometidas com a equidade e a justiça social.

3. Educação Étnico-Racial no Teatro e Artes Cênicas: convergências e divergências entre a UNIFAP e a UPM em concepções pedagógicas, curriculares e epistemológicas.

Legado

Quero a dignidade proclamada por Senghor

A sabedoria de Mandela

A lucidez de Martin Luther king

A contundência de Spiker King

A forja nas letras de Paulina Chiziane

Mas também quero

A agilidade de João de Pulo

Os neurônios de Milton Santos

A ousadia de Zumbi

Quero aprender com Lima Barreto

Frasear com Solano Trindade

Entrar em cena com Ruth de Souza

Caminhar com Luiz Gama

Luiza Mahin, Antônio Cândido, Lélia Gonzales

Quero sentar na soleira da porta

À entrada do nosso quilombo

Com Carolina Maria de Jesus conversar longamente

Falar por nossos ancestrais

Colocar o passado à nossa frente

Trazer de volta o que sempre esteve aqui

Tão longe e tão perto.

(Cristiane Sobral, 2017, p.103)

No capítulo anterior, foi desenvolvida uma análise comparativa entre o curso de Teatro da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), no Brasil, e o curso de Artes Cênicas da Universidade Pedagógica de Maputo (UPM), em Moçambique. Essa comparação permitiu examinar como as questões étnico-raciais são contempladas na formação acadêmica e artística,

bem como identificar convergências e divergências entre as concepções pedagógicas, curriculares e epistemológicas voltadas para uma educação antirracista. Além disso, destacou-se a experiência identitária da autora como mulher negra, contextualizando as percepções sociais sobre o racismo no Brasil, a implementação tardia das políticas de ações afirmativas na UNIFAP, por meio da Resolução n.º 39/2017, e as formas de resistência observadas no contexto moçambicano.

Neste capítulo, empregam-se entrevistas semiestruturadas com professores e estudantes para examinar a concepção, a implementação e a percepção das políticas de educação para as relações étnico-raciais nos contextos das universidades analisadas. A investigação busca compreender os desafios à efetivação dessas políticas, as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e nos currículos, bem como a articulação entre as diretrizes institucionais e as experiências vivenciadas por docentes e discentes. Ressalta-se, ainda, a relevância do diálogo entre teoria e prática no campo das políticas de educação para as relações étnico-raciais, considerando as especificidades culturais e regionais que caracterizam cada instituição.

Para a seleção dos participantes das entrevistas, optou-se por dois professores⁴⁵ e duas estudantes do Curso de Artes Cênicas da Universidade Pedagógica, em Maputo (Moçambique), contexto favorecido pela imersão da pesquisadora no Programa de Mestrado Sanduíche desenvolvido nessa instituição, e por duas professoras e duas estudantes do Curso de Teatro da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em Macapá (Brasil), local de origem desta pesquisa.

Os critérios de seleção privilegiaram professores e estudantes brasileiros cujas produções acadêmicas ou artísticas sobre temáticas étnico-raciais se configuram como iniciativas autônomas e engajadas, mesmo quando não contempladas pelo currículo oficial, assegurando robustez empírica, autenticidade epistemológica e potencial analítico às narrativas obtidas. Ressalta-se que esse critério foi adotado exclusivamente para os participantes brasileiros, uma vez que, no contexto moçambicano, as produções acadêmicas e artísticas

⁴⁵ Conforme delineado na seção metodológica, a seleção inicial previa a participação de dois professores moçambicanos do Curso de Artes Cênicas da UPM, em Maputo, em consonância com a imersão da pesquisadora no mestrado sanduíche nessa instituição, com vistas a enriquecer as narrativas sobre políticas educacionais étnico-raciais no teatro. Entretanto, por motivos de força maior, de ordem pessoal, um dos docentes não pôde comparecer às entrevistas semiestruturadas. Essa ausência não comprometeu a saturação teórica dos dados, uma vez que a participação da outra docente moçambicana, somada às quatro participantes brasileiras da UNIFAP, em Macapá, assegurou triangulação e profundidade analítica nas análises de conteúdo sobre epistemologias aforreferenciadas.

concentram-se predominantemente em temáticas culturais, e não especificamente nas relações étnico-raciais.

Os entrevistados demonstraram receptividade ao processo investigativo, acolhendo as questões relativas à educação étnico-racial com abertura reflexiva e profundidade narrativa, mesmo diante de silêncios curriculares historicamente constituídos. Após a definição dos participantes, foram realizados contatos com professores e estudantes para apresentar os objetivos da pesquisa e verificar seu interesse em participar do estudo. Com base nos pressupostos teórico-metodológicos delineados na introdução desta dissertação, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram realizadas no mês de dezembro de 2025.

A análise das entrevistas fundamentou-se na análise de conteúdo, conforme preconiza Bardin (2004). Segundo a autora, a análise não emerge exclusivamente dos dados nem das perspectivas do pesquisador, pois "[...] são os valores sociais e as maneiras de dar sentido ao mundo que podem influenciar quais os processos, atividades, acontecimentos e perspectivas que os investigadores consideram suficientemente importantes para codificar" (Bardin, 2004, p. 229). Visando maior clareza na exposição e na interpretação dos dados, optou-se por apresentar as falas dos docentes acompanhadas das respectivas interpretações acerca de seus sentidos e significados, organizadas em categorias temáticas articuladas ao objeto de estudo, aos objetivos da pesquisa e às temáticas emergentes nas próprias entrevistas.

O acolhimento recebido transcendeu a mera cortesia, configurando-se como um ato de confiança recíproca e respeito, favorecendo a criação de um ambiente propício ao diálogo autêntico e à escuta sensível. Para salvaguardar a identidade dos participantes (ver Quadro 13), em conformidade com a Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, adotaram-se pseudônimos.

Quadro 13: Configuração dos nomes atribuídos aos entrevistados.

Instituição	Participante	Pseudônimo	Referência Ancestral
UPM	Professor	Shango-Nkosi	Trovão + Nkosi Zulu
UPM	Aluna 1	Mawu-Lissá	Deusa criadora iorubá/fon
UPM	Aluna 2	Oshun-Yemaya	Orixás das águas
UNIFAP	Prof. 1	Jurupari-Anhangá	Espírito guerreiro tupi
UNIFAP	Prof. 2	Guaraciara	Deusa solar tupi
UNIFAP	Aluna 1	Iara	Sereia tupi

Instituição	Participante	Pseudônimo	Referência Ancestral
UNIFAP	Aluna 2	Caipora-Yança	Guardiã afro-amazônica

Fonte: arquivo da autora (2025)

Dessa forma, a adoção de pseudônimos assegura não apenas o sigilo ético, mas também posiciona a pesquisa em um campo simbólico que dialoga com territórios ancestrais, saberes tradicionais e identidades quilombolas, reforçando a dimensão político-cultural dessa opção metodológica. O processo de construção das entrevistas desenvolveu-se de forma gradual. Para os participantes moçambicanos, a proposta surgiu como uma novidade inesperada, suscitando expressiva satisfação tanto entre docentes quanto entre discentes. A familiaridade previamente estabelecida por meio da mobilidade acadêmica em Moçambique e da convivência com a pesquisadora contribuiu decisivamente para tornar o diálogo mais confortável e fluido.

Já no contexto brasileiro, as entrevistas configuraram-se como um reencontro afetivo e altamente colaborativo, com todos os participantes demonstrando imediata disponibilidade para sua realização. Assim, o conjunto das interações revelou-se uma experiência rica em trocas afetivas e epistemológicas, consolidando a robustez metodológica da investigação. Passa-se, neste momento, à seção nuclear da presente investigação. Início esta pesquisa com a epígrafe "Legado", de Cristiane Sobral, um manifesto pessoal e coletivo que ressoa em minha jornada pedagógica entre a cena teatral e o espaço da sala de aula. Formada em Teatro pela UNIFAP e dedicada à educação étnico-racial, vejo nessa epígrafe o reflexo da minha prática docente, voltada à promoção do protagonismo negro, em consonância com a Lei n.º 10.639/2003. A epígrafe de Cristiane Sobral constitui um manifesto poético que invoca o legado de ícones negros e afrodescendentes para afirmar uma identidade coletiva forte e resiliente, conectando passado, presente e ancestralidade na luta antirracista.

No contexto acadêmico da educação étnico-racial, essa epígrafe — de uma poetisa negra como Cristiane Sobral, vinculada à estética afro-brasileira — serve como um chamado para preencher uma lacuna curricular, inspirando práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo negro, a resistência e a pluralidade cultural. A mensagem final, "sentar na soleira da porta / à entrada do nosso quilombo com Carolina Maria de Jesus", evoca o quilombo como espaço de refúgio e sabedoria coletiva, onde se conversa longamente para falar por nossos ancestrais, resgatando o passado como presença viva — "tão longe e tão perto" (Anunciada, 2021). Isso simboliza a reconexão com as raízes afro-brasileiras, combatendo o esquecimento imposto pelo racismo e promovendo uma memória ativa.

O capítulo está estruturado para além das análises das entrevistas, incorporando também elementos da minha trajetória enquanto pesquisadora, aspecto que julgo relevante para o rigor epistemológico da investigação. Essa inclusão não se resume a uma narrativa autobiográfica, mas reflete a posição da pesquisadora como elemento constitutivo da interpretação dos dados, especialmente em estudos qualitativos sensíveis a contextos sociopolíticos e culturais, como os relacionados à educação étnico-racial no Brasil e em Moçambique.

Ao entrelaçar minha experiência acadêmica — marcada por atuações em instituições como a UNIFAP e a UPM — com as vozes das entrevistadas e dos entrevistados, busca-se não apenas enriquecer a análise, mas também explicitar os vieses e os compromissos éticos inerentes ao processo investigativo, promovendo uma transparência que fortalece a validade reflexiva do estudo (MINAYO, 2002). Assim, essa estrutura híbrida permite uma leitura dialógica entre o subjetivo e o coletivo, alinhando-se à epistemologia do Sul Global, que rejeita a neutralidade positivista em favor de uma produção de conhecimento situada e engajada.

3.1 Eis-me aqui: a pesquisadora

Aqui me apresento como uma mulher negra de 54 anos, professora de teatro, quilombola, cuja trajetória de vida é marcada por uma busca constante pelo reconhecimento da minha identidade e pela afirmação de minha voz, sou descendente daquele negro/negra (escravizado/a), que sobreviveu aos troncos. Como nos apresenta Ribeiro (2017, p.13), "me foi negado o meu lugar de fala", um lugar essencial para a construção e expressão de minha identidade enquanto mulher negra. Essa afirmação do lugar de fala é um conceito importante na luta pela visibilidade e pelo respeito às histórias e narrativas que, historicamente, foram silenciadas ou deslegitimadas.

Durante o período em que cursei o ensino fundamental, o conceito de racismo ainda não havia sido amplamente reconhecido, tampouco existia uma nomenclatura específica ou mecanismos legais para combatê-lo. Assim, não dispunha de qualquer suporte conceitual ou normativo para enfrentar essa questão. Eu mesma não sabia da existência do racismo.

Sou oriunda de escola pública, um espaço que, apesar das dificuldades estruturais e dos desafios que muitos enfrentam no sistema educacional, foi fundamental na formação da minha trajetória. Todas as oportunidades que me foram concedidas no setor educacional aconteceram graças às políticas públicas, que para Gianezini, et al (2017) desempenham um papel fundamental na promoção da igualdade de acesso e na redução das desigualdades sociais.

As políticas públicas de educação, como as cotas e os editais diferenciados, são instrumentos essenciais para garantir que pessoas de diferentes contextos socioeconômicos tenham a chance de acessar e concluir cursos de graduação e pós-graduação. Dentro dessa estatística eu me encaixo perfeitamente e faço parte desse quantitativo.

A educação pública, para mim, sempre foi mais do que um simples processo de aquisição de conhecimento; foi um campo de luta, resistência e afirmação. Foi na escola pública que aprendi a questionar, a desafiar as normas estabelecidas e a entender o mundo ao meu redor a partir de uma perspectiva crítica. O acesso à educação pública foi o primeiro passo para o desenvolvimento da minha consciência e para o reconhecimento de que, independentemente das condições, o conhecimento é um poder transformador. Para Silva (2019, p. 26),

Ser acadêmica da Universidade Federal do Amapá sempre foi meu sonho. Certa de que agora terei uma graduação. O ensino superior, desde muitos anos é conhecido como um caminho de realização pessoal e de modalidade social. Devo confessar que o curso de licenciatura em teatro não foi a minha primeira opção, mas como foi a oportunidade que me fez entrar na universidade por mérito e isso pra mim já vale muito.

Este âmbito, reforça epistemologias vividas, onde trajetórias não lineares geram potências analíticas sobre políticas educacionais. A citação reflete uma trajetória de superação, em que o ingresso no ensino superior — historicamente reconhecido como via de mobilidade social e autorrealização desde meados do século XX no Brasil — transcende escolhas iniciais. A confissão sobre o curso não ser a primeira opção destaca resiliência: a oportunidade de entrada por mérito próprio, via processos seletivos como o Enem⁴⁶/Sisu⁴⁷, é valorizada como vitória em si, especialmente em contextos regionais como o Amapá, onde o acesso à UNIFAP simboliza inclusão acadêmica para populações periféricas.

Foi na graduação que se configurou a oportunidade de sistematizar meus questionamentos sobre a questão racial, cuja invisibilização estrutural sempre me interpela, transformando-os em eixo epistemológico de pesquisa. Na licenciatura em Teatro na UNIFAP, emergiu a possibilidade de sistematizar indagações pessoais acerca da questão racial — historicamente silenciada em contextos educacionais brasileiros —, convertendo-as em objeto de investigação qualitativa.

⁴⁷ O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é uma ação do Governo Federal, desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC) que tem como objetivo democratizar o acesso a Instituições Públicas de Educação Superior (IES) de todo o país. Por meio dele, quem participou de pelo menos uma das três últimas edições do Enem – 2023, 2024 e 2025 – pode se inscrever para concorrer a vagas oferecidas pelas instituições que aderiram ao processo seletivo.

Portanto, ao longo da trajetória do Curso de Teatro da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), a representação negra nos trabalhos artísticos recebeu escassa atenção. Em 2019, motivada por inquietações pessoais, a pesquisadora assumiu a iniciativa de contribuir para o preenchimento dessa lacuna por meio do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no qual investigou a educação para as relações étnico-raciais. À época, tratava-se da terceira turma do curso, e, até então, não havia sido produzido ou desenvolvido qualquer estudo voltado à história e à cultura afro-brasileira e africana. Tal cenário evidenciava uma lacuna significativa, especialmente em razão da inexistência de uma disciplina específica dedicada à temática das relações étnico-raciais, em desacordo com as diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004.

Experimentei (ver Figura 1) atravessamentos significativos como atriz-pesquisadora durante o processo de criação da cena **Além do Rio**, desenvolvida na disciplina **Interpretação Teatral II**, no primeiro semestre de 2017, sob a orientação do Prof. Me. José Raphael Brito dos Santos, na qual interpretei a personagem Medeia. O teatro caracteriza-se pela capacidade de articular, de maneira singular, elementos dramáticos, cômicos e populares, entre outros recursos estéticos. Além disso, constitui-se como um importante instrumento de reflexão crítica sobre valores morais e sociais, ao evidenciar contradições, desigualdades e posturas marcadas pela hipocrisia presente na sociedade. Em virtude dessas especificidades, o teatro transformou minha trajetória acadêmica em um processo contínuo de reconstrução pessoal e profissional, desempenhando um papel fundamental em minha formação como artista e pesquisadora.

Figura 1: Foto da performance teatral Medeia - (Agostinho Olavo)



Fonte: Arquivo Pessoal (2017) Nelma Silva

Consequentemente, ao longo do meu percurso na academia, percebo que passei a me aceitar com mais naturalidade. A inquietude que me causava certa insatisfação intelectual já não habita em mim. Quanto mais tento me distanciar da minha ancestralidade, mais ela se manifesta, transita e me atravessa em múltiplos aspectos da minha existência. É a partir dessa gama de experiências pessoais, somadas às desigualdades sociais por mim vivenciadas, que reconheço a importância do percurso que trilhei para o despertar da minha consciência negra. Esse processo faço questão de expor aqui (ver Figura 2), pois se trata de um trabalho desenvolvido na disciplina **Prática de Montagem II**, o qual representou uma importante realização para o fortalecimento da minha identidade enquanto mulher e atriz negra. Esse trabalho expressa um processo de autoaceitação, fortalecimento identitário e conscientização racial.

Figura 2: Resistência (Prática de Montagem II)



Fonte: Arquivo Pessoal (2019) Nelma Silva

Compreender a questão racial e me posicionar ativamente diante dela tem sido essencial para minha autodescoberta e para a construção de um olhar crítico, permitindo-me reconhecer as exclusões estruturais e ressignificar minha identidade nos espaços educacionais e artísticos do teatro. Esse engajamento possibilita-me compreender as interseções entre raça, cultura e poder, rompendo silêncios históricos em prol de uma educação para as relações étnico-raciais verdadeiramente acessível. Essa trajetória pessoal, articulada à imersão acadêmica realizada em Moçambique, subsidia as análises sobre as políticas de educação para as relações étnico-raciais no teatro, conectando minhas vivências autoetnográficas às narrativas coletadas na Universidade Pedagógica de Maputo.

Realizar a travessia do Atlântico em direção ao continente africano — em um movimento de retorno às minhas raízes — somente foi possível graças à existência de uma

política pública de fomento à internacionalização da educação, voltada especificamente para a promoção da equidade racial no ensino superior. Por meio do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, tive acesso a uma experiência acadêmica internacional em condições dignas e estruturadas, o que representa uma ruptura com os processos históricos de exclusão vivenciados pela população negra no Brasil.

No entanto, essa travessia também carrega uma profunda dimensão ancestral, que remete à violência da diáspora forçada vivida por meus ancestrais, retirados de seus territórios de origem sem qualquer possibilidade de escolha. Como afirma Munanga (2006), a memória da diáspora africana é marcada por um processo de desumanização que ainda ecoa nas estruturas sociais contemporâneas. Diferentemente desse passado, hoje essa travessia ocorre com uma força reparadora, sustentada por políticas afirmativas e por uma consciência crítica ancorada na ancestralidade. A experiência, portanto, não é apenas acadêmica, mas também identitária e epistêmica, possibilitando o reencontro com minhas raízes e com saberes historicamente marginalizados. Como destaca Gonzalez (1988), afirmar a identidade negra a partir de nossas próprias experiências e referenciais culturais implica reconhecer a centralidade da cultura afro-latino-americana na construção de novos paradigmas educacionais e epistemológicos.

bell hooks (1995), por sua vez, convida-nos a pensar a educação como prática de liberdade, destacando a importância de espaços acadêmicos nos quais o sujeito negro possa se ver, se ouvir e se sentir pertencente. Essa perspectiva encontra eco na produção literária e crítica de Cuti, que enfatiza o papel da arte e da educação na valorização da estética e da ética negras como formas de resistência e afirmação (Cuti, 2010). Assim, essa experiência internacional não apenas reafirma a potência das políticas públicas que ampliam o acesso da população negra ao ensino superior internacional, mas também representa um ato de reconexão e reexistência, no qual o conhecimento é produzido a partir das epistemologias do Sul, rompendo o silenciamento histórico e promovendo transformações curriculares e sociais.

A pesquisa realizada durante o intercâmbio acadêmico em Maputo, Moçambique, entre setembro de 2024 e fevereiro de 2025, teve como eixo central a análise das políticas educacionais voltadas à valorização das identidades étnico-raciais no contexto moçambicano, com foco na estrutura do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Faculdade de Ciências, Linguagem, Comunicação e Artes, vinculada à Universidade Pedagógica de Maputo. A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, de caráter etnográfico, possibilitando a imersão no cotidiano acadêmico e cultural de estudantes, docentes e demais integrantes da instituição. A primeira etapa consistiu na instalação na residência estudantil, favorecendo a

vivência direta com os estudantes e o acesso às suas experiências, rotinas, desafios e perspectivas.

Chegar ao fim desta mobilidade acadêmica é como fechar os olhos por um instante e sentir tudo o que vivi pulsando em mim. O mestrado-sanduíche em Moçambique foi muito mais do que uma etapa acadêmica; representou um mergulho profundo em uma realidade que me transformou. Cada encontro, desafio e troca de saberes e afetos atravessou-me de maneira singular, moldando não apenas a pesquisadora que sou hoje, mas, sobretudo, o ser humano que me tornei ao longo dessa jornada. Foi uma experiência intensa, real e marcante.

Estar em Moçambique (ver Figura 3, abaixo) ensinou-me sobre resiliência, solidariedade, ancestralidade e potência coletiva. A ciência que construí aqui carrega vozes, histórias, cores e ritmos que não podem ser traduzidos apenas em números e gráficos, pois são vivências que falam diretamente ao coração. Trouxe comigo mais do que conhecimento: memórias, amizades, saudades e a profunda vontade de continuar construindo pontes. Encerrar este capítulo é, na verdade, abrir portas para o que ainda está por vir. Sigo em frente com coragem, a alma repleta de sentido e o compromisso de honrar tudo o que aprendi. Moçambique agora faz parte de mim, e isso é para sempre.

Figura 3: Grupo Teatral “Vana va Kaia⁴⁸” (Tradução Filhos de Casa)



Foto: arquivo da autora 2025

⁴⁸ A língua Changana dialeto usado pela população de Moçambique.

Figura 4: Participação XIII Edição das Jornadas da Faculdade de Engenharia e Tecnologias.



Foto: arquivo da autora (2025)

Figura 5: Resultado de avaliação 2025 (Fonte: arquivo da autora)



Foto: arquivo da autora (2025)

3.2 PPGED/UNIFAP: formação crítica e ações afirmativas

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP) destaca-se pela formação crítica e pelo compromisso com as ações afirmativas, articulando a educação para as relações étnico-raciais à realidade amazônica. Por meio das linhas de pesquisa **Políticas Educacionais e Educação, Cultura e Diversidade**, o programa contribui para a formação de profissionais críticos e reflexivos, comprometidos com a democratização do ensino superior na região de fronteira.

O PPGED (Programa de Pós-Graduação em Educação) incorpora temáticas relacionadas à formação de professores, políticas afirmativas e epistemologias negras e ameríndias. Em resposta às reivindicações dos movimentos sociais, a UNIFAP instituiu normativas voltadas às ações afirmativas. A primeira delas foi a Resolução nº 39/2017, aprovada ad referendum em 29 de novembro de 2017, porém não implementada. Somente em 13 de dezembro de 2022, por meio da Resolução nº 21/2022, consolidou-se a efetivação da política, estabelecendo a reserva de 25% das vagas da pós-graduação para pessoas negras (pretas e pardas), indígenas e pessoas com deficiência. Além disso, a normativa prevê vagas suplementares destinadas a povos originários, quilombolas, pessoas trans, migrantes internacionais e pessoas em situação de deslocamento forçado (UNIFAP, 2022).

Tais iniciativas reafirmam o compromisso institucional com a equidade racial e a produção de conhecimento. Nesse sentido, Foster e Custódio (2024, p.58) afirmam que “educar para as relações étnico-raciais é reconhecer a diversidade como princípio ético, político e epistêmico.” Entretanto, a presença da temática racial na universidade ainda enfrenta limites estruturais e epistemológicos. A escassez de políticas institucionais contínuas, a ausência de disciplinas obrigatórias sobre relações étnico-raciais em alguns cursos e a sub-representação de docentes negros e indígenas revelam que o processo de implementação permanece em construção. Guimarães (2011, p. 269) observa que tais desafios decorrem da “naturalização de hierarquias raciais que produzem uma falsa ideia de democracia racial, encobrindo a persistência de desigualdades profundas.”

O PPGED/UNIFAP foi pioneiro nesse processo. Desde sua criação, em 2017, antes mesmo da aprovação institucional das ações afirmativas, assegurou o ingresso de candidatos de grupos historicamente excluídos, reafirmando compromisso com a justiça social. Entre 2017 e 2025, foram ofertadas 271 vagas, das quais 112 destinadas às ações afirmativas, o que corresponde a 41,33% do total. Os editais contemplaram negros, povos originários, pessoas

trans e pessoas com deficiência, em consonância com a luta por equidade (Oliveira; Silva, 2019).

A partir de 2023, passei a integrar o curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, na linha de pesquisa **Políticas Educacionais**, por meio do Processo Seletivo Diferenciado Suplementar (PSDSP). Instituído pelo programa e regulamentado pela Resolução nº 21/2022, esse processo tem como objetivo ampliar o acesso à pós-graduação de grupos historicamente sub-representados, contemplando candidatos indígenas, quilombolas, populações do campo, pessoas trans, pessoas com deficiência, migrantes internacionais e integrantes de comunidades tradicionais de terreiro/matriz africana. Em 2023, o programa ofertou 20 vagas por meio desse processo seletivo, além de 8 vagas no edital regular, evidenciando o compromisso institucional com a promoção de políticas de inclusão e democratização do acesso ao ensino superior (UNIFAP, 2023).

Figura 6: VIII Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação e XI Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação



Foto: arquivo da autora 2025

Nesse contexto, minha inserção no programa ocorreu por meio desse processo seletivo diferenciado, que busca ampliar a diversidade e fortalecer a participação de sujeitos

historicamente marginalizados nos espaços acadêmicos. A implementação das políticas públicas de inclusão na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), embora fundamental, ocorreu tardiamente em comparação a outras instituições de ensino superior do país. Essa demora reflete um padrão histórico de esquecimento e negligência em relação à região amazônica, frequentemente marginalizada nas agendas nacionais devido à distância geográfica e às limitações estruturais decorrentes da centralização das políticas públicas no eixo Sul-Sudeste.

Assim, a adesão da UNIFAP às diretrizes nacionais de ações afirmativas, iniciada apenas anos após sua consolidação em outras universidades, evidencia os desafios enfrentados pela Amazônia no acesso e na efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. No contexto amapaense, essa realidade torna-se ainda mais expressiva, considerando a presença significativa de populações indígenas, afrodescendentes e comunidades tradicionais, cujas demandas históricas por reconhecimento e equidade permaneceram, por muito tempo, silenciadas.

A implementação das ações afirmativas, portanto, representa não apenas uma adequação legal, mas também um passo necessário para corrigir desigualdades estruturais e afirmar a importância da Amazônia no cenário educacional brasileiro. A Resolução nº 39/2017, de 29 de novembro de 2017, institui a Política de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Amapá, em conformidade com a Lei nº 12.711/2012, o Decreto nº 7.824/2012 e a Portaria Normativa MEC nº 18/2012. O documento dispõe:

Art. 1º Aprovar a Política de Ações Afirmativas da Universidade da Universidade Federal do Amapá, que será regida pelas disposições constantes no Apêndice Único desta Resolução, da qual é parte integrante e indissociável. Art. 2º Esta Resolução entra em vigor para ingresso nos cursos de graduação a partir do ano de 2019”. (BRASIL,2017).

A aprovação dessa política representou um avanço significativo na institucionalização do compromisso da UNIFAP com a equidade e a democratização do acesso ao ensino superior. Embora tardia, a medida consolidou um processo essencial de reconhecimento da diversidade e enfrentamento das desigualdades históricas, reafirmando o papel da universidade como espaço de transformação social. Conforme Foster e Custódio (2024, p. 61), “trazer a diversidade para o centro da formação docente é instaurar uma pedagogia da escuta e do diálogo, capaz de reinventar os modos de ensinar e aprender nas fronteiras amazônicas.”

A Universidade Federal do Amapá, criada em 1990 e oficialmente instalada em 1991, constitui-se como uma das principais instituições de ensino superior da região Norte, assumindo papel estratégico na formação de profissionais comprometidos com as realidades amazônicas, fronteiriças e interculturais. Nesse contexto, a abordagem das relações étnico-raciais, das identidades e da diversidade cultural emerge como eixo essencial para a consolidação de uma educação pública plural, democrática e socialmente referenciada. A inserção da temática racial na UNIFAP resulta de um processo gradual, que reflete avanços e desafios vivenciados no cenário nacional após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, responsável por tornar obrigatória a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares.

Esta lei inclui no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.” Outro documento que reforça tal inclusão é a Lei n. 11.645/2008 2, que trata da obrigatoriedade da “História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena” em todo o currículo escolar e há, ainda, as resoluções do Conselho Nacional de Educação n. 01/20043 – que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (Bezerra *et al*, 2023, p.296).

Tal marco legal impulsionou as universidades brasileiras a revisarem seus projetos pedagógicos, promovendo discussões sobre formação docente, produção científica e enfrentamento das desigualdades raciais no ensino superior. Como observa Guimarães (2011, p. 266), “a categoria ‘raça’ continua a operar como marcador simbólico de distinções sociais, mesmo quando substituída ou diluída em expressões como cor ou etnia”. Essa reflexão é fundamental para compreender a importância de políticas institucionais voltadas à equidade racial no ambiente universitário. Na UNIFAP, a mobilização em torno dessas temáticas se expressa em ações interdisciplinares que envolvem cursos de graduação e pós-graduação, extensão universitária e grupos de pesquisa voltados à valorização da diversidade étnico-racial e cultural.

Conforme apontam Custódio e Foster (2016, p. 185), “as políticas educacionais e ações afirmativas no Amapá começaram a se consolidar com a criação do Programa Amapá Afro, criado em 2010, instituído pela Lei Estadual nº 1.519/2010”. O programa representou um passo pioneiro no cenário educacional amapaense ao propor ações voltadas à implementação efetiva da Lei Federal nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Assim, a Resolução nº 39/2017 reforçou e ampliou um movimento já existente, reafirmando o compromisso da UNIFAP com a democratização do acesso e a valorização das identidades étnico-raciais no ensino superior.

Foster (2016) ressalta que “as experiências educacionais amapaenses são atravessadas por memórias e narrativas que evidenciam a presença negra como constituinte da história local e nacional” (p. 176). Para a autora, revisitar essas memórias permite à universidade assumir uma postura crítica e engajada, “fazendo da educação um espaço de enunciação das identidades e resistências afrodescendentes” (Foster, 2016, p. 180).

A ampliação dessas discussões nos espaços acadêmicos requer o fortalecimento das políticas afirmativas e a transversalização da diversidade étnico-racial nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão. Desde 2015, o Núcleo Afro-Brasileiro da Universidade Federal do Amapá (NEAB/UNIFAP) consolida-se como espaço de referência para ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas à valorização da história, cultura e identidade afrodescendente. O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) atua na promoção dos estudos africanos e afro-brasileiros, coordenando ações institucionais voltadas às relações étnico-raciais e à implementação de políticas afirmativas. Entre seus objetivos, destacam-se o fomento a projetos acadêmicos e de extensão sobre a temática racial e a cultura afro-brasileira e quilombola, o acompanhamento da implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e o fortalecimento da educação quilombola. Conforme Silva (2020, p. 86), o núcleo também realizou “em duas edições oficinas de teatro negro, destinada[s] a promover a valorização da cultura afro-brasileira e discutir questões relacionadas ao racismo e à representatividade no teatro”.

A análise curricular evidencia que as escolhas pedagógicas refletem determinada visão de mundo, muitas vezes pautada em saberes eurocêtricos em detrimento dos conhecimentos produzidos por sujeitos historicamente marginalizados — como povos negros, indígenas e quilombolas da região amazônica. Nesse sentido, a ausência desses conteúdos revela uma limitação conceitual da proposta formativa: que artista-docente se deseja formar e com quais referências? Se o currículo ignora saberes ancestrais, linguagens populares e epistemologias do Sul, forma profissionais com uma visão parcial e restrita da arte e da sociedade. A resposta à pergunta de Cida Bento (2022), “o que deve ser ensinado?”, precisa, portanto, ser constantemente revista à luz do compromisso com uma educação antirracista, plural e socialmente engajada.

Embora a implementação das ações afirmativas e da Resolução CNE/CP nº 1/2004 na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) tenha ocorrido de forma gradual e ainda não contemple todos os cursos, observa-se um movimento crescente de fortalecimento da temática racial na instituição. A ampliação de projetos de extensão, grupos de pesquisa e produções acadêmicas voltados às relações étnico-raciais evidencia um compromisso institucional em

construção, que ultrapassa a obrigatoriedade legal e demonstra a consolidação progressiva de práticas voltadas à promoção da equidade racial no ambiente universitário.

Os cursos de Pedagogia, Artes, Letras e Ciências Sociais têm incorporado discussões sobre identidade, ancestralidade, decolonialidade e valorização das culturas afro-amazônicas, o que sinaliza avanços importantes em direção a uma formação docente crítica, inclusiva e antirracista. Assim, embora os desafios permaneçam, a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) vem consolidando um percurso de transformação curricular e epistemológica que reconhece a pluralidade cultural e étnica como fundamento essencial da educação pública amazônica. A análise das matrizes curriculares de diferentes cursos de licenciatura evidencia uma crescente preocupação com a formação de educadores capazes de abordar a diversidade étnico-racial de maneira crítica, reflexiva e sensível no contexto escolar. O que demonstra no quadro abaixo:

Quadro 14: Licenciatura contempladas pela Resolução CNE/ CP nº 01/2004

Cursos (Licenciaturas)	Disciplinas	Semestre	Carga horária
Artes Visuais	Educação Étnico Racial em Arte/Educação	1º semestre	60h
História	História e Cultura Afro-Brasileira	7º semestre	60h
Pedagogia	Educação Étnico Racial em Arte/Educação	8º semestre	75h
Sociologia	Educação e Relação Étnico Racial	5º semestre	90h
Teatro	Educação Étnico Racial em Teatro	1º semestre	60h

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

A presença dessas disciplinas nas licenciaturas analisadas evidencia esforços institucionais voltados ao cumprimento das exigências legais e, principalmente, à promoção de uma educação antirracista no âmbito da formação docente. Todavia, é imprescindível que tais iniciativas transcendam a inserção pontual de conteúdos específicos nos currículos, consolidando a transversalidade da temática étnico-racial em todas as áreas do conhecimento e ao longo de todo o percurso formativo.

A análise dos componentes curriculares indica um movimento de adequação às políticas educacionais e às demandas sociais contemporâneas, especialmente no que se refere à formação de educadores comprometidos com a equidade racial e a justiça social. Entretanto,

como aponta Godoy (2017), a presença isolada de disciplinas voltadas à temática étnico-racial ainda representa uma limitação significativa, pois restringe o alcance pedagógico e político dessas discussões, reduzindo-as a um cumprimento formal das exigências legais. Essa constatação dialoga com Gonçalves e Sampaio (2020), que observam, nos cursos de Teatro, a necessidade de uma formação que integre o corpo, a prática artística e o compromisso ético-político com a diversidade, superando a fragmentação curricular e a reprodução de epistemologias eurocêntricas.

Dessa forma, torna-se necessário que a educação das relações étnico-raciais seja compreendida como um eixo estruturante da formação docente, e não como um complemento curricular. Segundo Gomes (2012), a consolidação de uma educação antirracista exige a descolonização dos currículos e das práticas pedagógicas, promovendo o reconhecimento de saberes afro-brasileiros, indígenas e populares como fundamentos epistemológicos legítimos do conhecimento escolar. A efetivação de uma educação verdadeiramente antirracista requer não apenas a ampliação de conteúdos específicos, mas também uma reconfiguração epistemológica e pedagógica dos processos.

Na reflexão de Krenak (2019), é urgente repensar a relação entre humanidade e diferença, adiando o fim do mundo simbólico produzido por práticas de exclusão e negação da diversidade. Nesse mesmo horizonte, Moura (2023) destaca que compreender a trajetória histórica do povo negro no Brasil é condição essencial para reconstruir identidades e reparar desigualdades produzidas por séculos de opressão. Assim, o fortalecimento das licenciaturas e da formação docente antirracista representa não apenas um cumprimento normativo, mas uma ação política e ética de enfrentamento ao racismo.

3.3 Análises das entrevistas: vozes de estudantes e docentes da Universidade Pedagógica de Maputo e da Universidade Federal do Amapá.

Esta seção apresenta a análise das entrevistas realizadas com alunos e professores da UPM, em Moçambique, e da UNIFAP, no Brasil. Por meio de uma abordagem qualitativa interpretativa, exploram-se as percepções desses atores sobre as políticas de educação étnico-racial e os desafios curriculares em contextos pós-coloniais. As narrativas emergentes revelam convergências e tensões entre as realidades locais, iluminando a epistemologia do Sul Global e contribuindo para o debate sobre o ensino superior.

Portanto, assumimos que a análise da efetividade da educação étnico-racial e suas implicações sobre o trabalho docente, especialmente no âmbito das universidades, só pode ser

plenamente compreendida se examinarmos, além das diretrizes político-legais e dos dados estatísticos oficiais, as formas concretas como os professores interagem com esse processo em suas práticas cotidianas. Por meio das falas dos docentes, emergem categorias temáticas que revelam tanto resistências ao eurocentrismo curricular quanto iniciativas inovadoras, evidenciando o potencial transformador da educação étnico-racial no cotidiano acadêmico. Assim, privilegamos a voz dos sujeitos para compreender como o legado ancestral, invocado por Sobral (2017), se materializa — ou não — nas salas de aula.

3.4 Universidade: igualdade democrática versus realidade social

Neste tópico, abordamos a perspectiva universitária, pois a tensão entre o ideal democrático de igualdade na universidade e a realidade social de desigualdades raciais e epistemológicas é central. A perspectiva universitária enfatiza como a universidade promete igualdade formal (acesso universal, mérito), mas perpetua hierarquias eurocêntricas ao ignorar epistemologias raciais e locais, silenciando vozes afro-diaspóricas. Santos (2023) é invocada para ilustrar essa dicotomia: promessas de inclusão (políticas afirmativas, currículos plurais) chocam-se com currículos coloniais que priorizam saberes ocidentais. No contexto da escrita, a superação ocorre por meio de epistemologias plurais — múltiplas formas de saber que integram ancestralidades africanas e indígenas —, transformando a universidade de formalidade vazia em democracia substantiva (igualdade real, por meio de práticas decoloniais e teatrais afrocentradas).

O que se alinha perfeitamente à comparação UNIFAP–UPM, em que docentes resistem à colonialidade, apesar das precariedades, promovendo a educação étnico-racial como resistência viva contra o eurocentrismo curricular. Adotamos a premissa de que a atuação universitária, desenvolvida principalmente pelos docentes, configura-se como núcleo essencial para a concretização da educação étnico-racial nas instituições de ensino superior (Gomes, 2013). No âmbito das universidades, são as modificações promovidas pelos docentes, de forma consciente ou inconsciente, que materializam esse processo pedagógico e curricular. Assim, compreendemos que a análise da efetividade da educação étnico-racial e suas implicações sobre o trabalho docente deve ir além das diretrizes político-legais e dos indicadores oficiais, considerando, primordialmente, como os professores interagem com essa agenda em suas práticas cotidianas. Como nos afirma Chauí (2003, p.5):

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e

projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade. Por outro lado, a contradição entre o ideal democrático de igualdade e a realidade social da divisão e luta de classes obrigou a universidade a tomar posição diante do ideal socialista.

Destacamos, aqui, a tensão ideológica histórica que marcou o papel da instituição acadêmica no século XX. O ideal democrático de igualdade refere-se aos princípios liberais da Constituição e da tradição republicana, que prometem acesso universal ao saber e mobilidade social. Contudo, a realidade social da divisão e da luta de classes expõe desigualdades estruturais (pobreza, racismo, elitismo), revelando a hipocrisia desse ideal quando a universidade reproduz privilégios das elites.

Essa contradição gerou pressão para que a universidade se alinhasse ao ideal socialista, aos movimentos estudantis, às greves e à intelectualidade progressista, forçando-a a escolher entre a neutralidade aparente e o compromisso com transformações sociais radicais. No Brasil pós-ditadura, isso se reflete em debates sobre autonomia versus intervenção estatal. Sobre a educação étnico-racial, essa dinâmica explica resistências docentes ao descolonizar currículos: a universidade, dividida entre igualdade formal e desigualdades reais, precisa se posicionar ativamente para superar o eurocentrismo e a luta de classes/raciais.

Olhando para o percurso pós-independência (50 anos) de um país como Moçambique, é esclarecedor observar que a percepção do Estado, enquanto definidor, muito especialmente em relação ao ensino superior, reflete um marcado sentido de cidadania em relação ao perfil dos graduados e ao que deles se espera. Noa (2010, p. 225) faz uma observação de que, se, por um lado, o espaço universitário é, na sua essência, um lugar democrático por excelência, por outro, a formação, a esse nível, “assegura, em princípio, competências que determinam uma visão mais alargada, flexível e um envolvimento mais consistente e consequente em prol do desenvolvimento e do bem-estar das nações”.

Segundo Cossa et al. (2023), o ensino superior moçambicano expandiu-se de 3 Instituições de Ensino Superior (1993) para 53 (2017), sendo 19 públicas e 34 privadas, com 200.649 estudantes. Essa massificação gerou “erosão da qualidade”: baixa preparação técnica dos formandos, insuficiências no saber, dificuldades no saber-fazer e lacunas na cultura do saber-estar. Essa perspectiva destaca a urgência de um projeto educacional intercultural e decolonizador, que valorize e integre conhecimentos historicamente subalternizados, aqueles dos povos indígenas, afrodescendentes e de outros grupos marginalizados pela colonialidade do saber eurocêntrico.

Para Lourenço (2012, p. 93), o dilema está em considerar que os fatores que concorrem para um “ensino de qualidade no sistema do Ensino Superior em Moçambique são inexistentes ou de existência deficitária, ou concorda-se, neste caso, que o ensino superior em Moçambique carece da qualidade que merece ter, sendo que esta constatação é de carácter distributivo”. De acordo com a perspectiva de Basílio (2012), partindo do pressuposto de que o conhecimento, seja de que natureza for, é uma construção sociopolítica e cultural, e que a cultura é o substrato essencial do saber escolar. O conhecimento não surge isolado, mas é produzido coletivamente em contextos históricos e políticos, influenciado por quem detém o poder de defini-lo como válido.

3.4.1 A ampliação do conhecimento faz parte da estrutura da universidade

A ampliação do conhecimento constitui um pilar essencial da missão universitária, conforme concebida por pensadores como Chauí (2000), que posiciona a instituição como espaço de produção crítica e expansão epistemológica para além dos limites tradicionais. Uma das primeiras manifestações apresentadas pelos entrevistados foi a questão da infraestrutura. A categoria "Infraestrutura Precária" emerge como um obstáculo central no desenvolvimento dos cursos de artes cênicas na Universidade Pedagógica de Maputo (UPM). Essa precariedade manifesta-se principalmente no déficit de infraestrutura física, que compromete as práticas pedagógicas e performativas essenciais ao campo teatral.

Na afirmação de Shango-Nkosi (2025), professor da UPM, destaca-se a irregularidade operacional: "Quanto aos recursos humanos, há um déficit muito grande. Depois, temos a falar da fase de instalações. Estamos a funcionar com muito custo, está a funcionar de forma irregular." Ele enfatiza a necessidade de espaços específicos: "[...] pois uma faculdade de línguas que trabalha na área de Português e outras disciplinas precisa de espaços específicos. Então, as artes também estão a usar o mesmo espaço, não há um edifício específico para as artes”.

Marques et al. (2010) afirmam que, nesse contexto, a formação dos profissionais nas IES é influenciada também pelas condições proporcionadas pela infraestrutura física. Sendo assim, as condições, nesse aspecto, são determinantes para o desenvolvimento satisfatório do discente universitário. Essa ausência de um edifício dedicado às artes cênicas limita severamente as experimentações práticas, como encenações de epistemologias ou representações identitárias afrocentradas. Para Garcia da Silva (2003, p. 13), “sabe-se que o

principal fator de superação de desigualdades, de agregação de valor é, sem dúvida, o conhecimento”.

Davenport (1998) sublinha que o conhecimento é o bem mais valioso, pois permite tomar decisões mais eficientes, inovar e gerar competitividade, o que o torna central para superar desigualdades, agregar valor às economias e criar empregos qualificados. Ao mesmo tempo, por ser algo complexo, dinâmico e muitas vezes ligado à experiência pessoal (ainda que organizacionalmente usado), o conhecimento é também o mais difícil de gerenciar, já que não cabe simplesmente em documentos ou bancos de dados, mas depende de relações, contextos e práticas.

Em outras palavras, o desafio maior que compete às universidades não é apenas "ter conhecimento", mas criar mecanismos, culturas e práticas que tornem possível sua circulação entre indivíduos e grupos, de forma que esse conhecimento seja de fato aprendido, reaplicado e transformado em capacidade coletiva e inovação social. Para Garcia (2003):

Se a estrutura física de uma instituição deve ser uma expressão de sua estrutura funcional, no caso de uma universidade, sua estrutura acadêmica precisa ser planejada de forma estratégica, a fim de suprir as necessidades básicas de suas atividades fins que se desenvolvem em princípio nos espaços ditos acadêmicos (p.17).

A premissa afirma que o espaço físico de uma instituição deve materializar e refletir sua estrutura funcional, ou seja, o modo como ela se organiza para cumprir suas missões essenciais. No contexto de uma universidade, isso significa planejar estrategicamente a estrutura acadêmica, como departamentos, laboratórios, sala de aula e áreas de convivência, para atender às necessidades básicas das atividades fins: ensino, pesquisa e extensão, concentradas principalmente nos espaços acadêmicos.

A docente brasileira Jurupari (2025) contextualiza essa limitação como parte de um processo recente: "[...] ainda está em processo de estabelecimento né? Um curso que fez 10 anos “[...] ainda está descobrindo os seus caminhos”, se referindo ao curso de Teatro na UNIFAP. “Essa juventude institucional, com menos de uma década de existência, agrava as implicações estruturais, retardando a maturação curricular”.

A aluna moçambicana Mawu-Lissa (2025) reforça o impacto no dia a dia “[...] temos muita dificuldade para o desenvolvimento das nossas criações como estudantes. Uma das maiores dificuldades é que não temos anfiteatro, não temos sala própria”. Ela descreve o perrengue compartilhado “[...] passamos por um perrengue pois só temos uma única sala para todas as modalidades, estou a falar de música, dança e teatro. Então é muito difícil. Essa partilha de um único espaço que inibe práticas simultâneas e restringe a exploração curricular ampla

nas artes performativas”. Observa-se que as dificuldades enfrentadas pela UNIFAP são compartilhadas pela UPM em igual intensidade, o que coincide com o pouco tempo dos cursos oferecidos por ambas as instituições.

A subcategoria falta de salas específicas é exemplificada pela aluna moçambicana Oshun-Yemaya (2025): "Quanto a isso a falta de estrutura é uma realidade né"? Está em falta “[...] falando exatamente dos espaços, que nós não temos” eu poderia dizer que na faculdade esse aspecto é negativo”. Ela propõe uma solução prática: "Quando nos por exemplo queremos fazer a prática, temos tido assim muita dificuldade por falta mesmo de salas, então se tivéssemos na verdade uma sala para cada modalidade, acho que isso poderia facilitar mais os nossos estudos."

Segundo Altounian (2016), enfatiza que a infraestrutura física se destaca entre os investimentos da Administração Pública pela sua tangibilidade imediata, visibilidade social e impacto duradouro no patrimônio coletivo. Diferente de gastos operacionais abstratos, construções como laboratórios, teatros e salas de aula possuem materialidade evidente, permitindo avaliação direta pela comunidade acadêmica e sociedade. Essa característica gera pressão por eficiência, especialmente em universidades públicas com recursos limitados.

A docente brasileira Guaraciara (2025) aprofunda o problema qualitativo: "A gente ainda não tem salas que são realmente adequadas, uma quantidade de salas que atendam as demandas de disciplinas práticas ou teóricas”. Ela aponta falhas técnicas: "tamanho da sala, da qualidade do piso, da quantidade de sala, pois tem que estar decidindo quais são as demandas que vão acontecer naquele semestre." Como afirma Silva et al (2022, p.182).

Nessa perspectiva, a gestão da infraestrutura física deve ocorrer de forma que haja a integração entre o planejamento e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Dado que possivelmente, essa relação contribuirá para qualidade do ensino, pois assim o espaço acadêmico será adequado às especificidades de cada atividade e cursos

Diferentemente dos regulamentos moçambicanos, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), das Instituições de Ensino Superior (IES), no contexto brasileiro constitui o documento central de planejamento das graduações, definindo a identidade curricular sob diretrizes do Ministério da Educação (MEC) e dos Conselhos Estaduais de Educação. Regulamento pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e Resolução CNE/CNES 1/2018, o PPC delinea matriz curricular, competências, perfil do egresso, metodologias, avaliação e infraestrutura, alinhando-se ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das IES nacionais. Serve como base para creditações e renovações no sistema e-MEC.

No contexto da pesquisa sobre teatro na UNIFAP, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) evoluiu de silêncios étnico-raciais em versões anteriores para incorporar a educação étnico-racial obrigatória via Base Nacional Comum Curricular (BNCC), permitindo a transversalidade sistêmica defendida pela Professora Jurupari-Anhangá (2025), que preconiza sua “integração em todas as disciplinas – como a história do teatro negro –, e não isolada em uma única disciplina”. Contudo, a UNIFAP enfrenta déficits estruturais análogos aos identificados no ensino superior moçambicano, especialmente escassez de salas para disciplinas teatrais práticas e teóricas, o que força improvisos semestrais.

A docente brasileira Guaraciara (2025) afirma que tem uma questão de fragilidade que é a “nível de docência, mas não a nível de qualidade, mas a nível de quantidades desses docentes”, destacando que se trabalha com apenas “[...]quatro a cinco efetivo por semestre”, isso é muito frágil a quantidade desses “[...] docentes, que começa a gerar tanto uma sobrecarga para agente que estar, enquanto para os alunos na qualidade dessas disciplinas que vão ser ministradas”. Esse cenário decorre majoritariamente do deslocamento de professores para doutorados, implicando dificuldades operacionais ao longo do semestre.

Em Moçambique o problema ainda é maior, como já foi citado anteriormente pelo docente Shango-Nkosi (2025) que UPM também sofre a falta recursos humanos, afirmando que o curso de Artes Cênicas, “[...] está em situação precária”. Na sua afirmação este docente Shango-Nkosi (2025) destaca:

“recurso humanos por exemplo no caso na atual conjuntura do país o recurso humano é muito reduzido. Nós temos somente quatro professores das artes em que dois estão para música, um para dança, um pelo teatro e só teatro estamos a falar de 10 disciplinas. Estou a dizer que só um professor para diversas disciplinas específicas é isso se torna impossível. Quanto aos recursos humanos a um déficit muito grande. A nível de ideia acho que estamos positivos, mas a nível de execução e dos meios disponíveis para a execução é um aspecto negativo”.

A fala do docente evidencia a sobrecarga como entrave estrutural na UPM, com um único responsável pelo Teatro acumulando dez disciplinas específicas, comprometendo a profundidade pedagógica. Esse déficit de recursos humanos – apenas quatro professores para todas as artes – reflete a conjuntura crítica de subfinanciamento em instituições periféricas moçambicanas, contrastando o “[...] positivismo ideacional” (“a nível da ideia acho que estamos positivos”) com a inviabilidade executiva materializada em improvisos cotidianos”. Tal precariedade concretiza as contradições analisadas por Chauí (2003), convertendo potencialidades ancestrais em limitações operacionais e bloqueando a plena realização da

educação étnico-racial, que permanece no plano discursivo frente às carências humano-infra estruturais. Shango-Nkosi (2025) enfatiza que: “mesmo tendo um currículo com extensibilidade de várias aéreas, acaba perdendo a valência com falta de recursos humanos”.

No contexto comparativo UNIFAP/UPM, esses entraves estruturais explicam a precariedade infraestrutural para educação étnico-racial – como espaços teatrais inadequados e improvisados –, reforçando a imperiosa necessidade de planejamento estratégico curricular que articule recursos materiais às ambições com a temática racial. Para Arroyo (2015, p.50)

Não é [...] “nada fácil incorporar essa histórica nova consciência de mudança nas estruturas curriculares gradeadas, fechadas. Se exigem novas artes de mudança curricular. Tem sido mais fácil incorporar essa consciência de mudança nas análises e na produção teórica e política do que incorporar essa mudança nas grades curriculares”.

Reconhecemos aqui a resistência estrutural das grades curriculares "gradeadas e fechadas" à incorporação da consciência decolonizadora, contrastando facilidade teórica com dificuldade prática. Grades curriculares rígidas – herdadas da racionalidade colonial positivista – bloqueiam “novas artes de mudanças”, mantendo silêncios étnico-raciais apesar de avanços legislativos (Lei 10.639/2003 no Brasil; INDE 2003 em Moçambique).

Mudar matrizes aprovadas por MEC/CNE ou equivalentes moçambicanas exige batalhas burocráticas, enquanto produção teórica circula livremente. É mais fácil gerar análises críticas (artigos, seminários) e políticas públicas do que reestruturar PPCs / planos curriculares para transversalidade sistêmica defendida pela docente Jurupari-Anhangá (2025). Vimos como resultado: UNIFAP avança com iniciativas docentes apesar do PPC anterior silencioso; UPM teoriza, mas carece infraestrutura, ilustrando contradição analisada.

3.4.2 Docente: artífices da construção dos currículos

O termo "artífices" evoca habilidade artesanal, sugerindo que docentes constroem currículos na prática diária – selecionando conteúdos, adaptando metodologias e reinterpretando normas legais conforme contextos reais da sala de aula. Laços profundos entre Brasil e Moçambique vão além da colonização portuguesa compartilhada, enraizando-se em heranças genéticas e culturais do tráfico negreiro transatlântico, que conectou etnias bantas moçambicanas (tsongas, macuas) à formação demográfica brasileira. Para Casali e Regis (2016, p.210), essa diáspora violenta gerou hibridização identitária – sangue banto circulando em veias brasileiras –, visível na língua (aportuguesamento de termos bantu), música (samba com ritmos

moçambicanos), culinária e religiões afro-brasileiras, alterando a essência brasileira para além da narrativa eurocêntrica.

Para Tambe et al (2019, p. 29)

O percurso da área da educação, em Moçambique, indica que é um dos campos do conhecimento que enfrenta maior expansão e ainda pressões variadas frente a outras áreas mais consolidadas e reconhecidas pela comunidade científica moçambicana. Os diferentes e escassos períodos pelos quais passou o setor educacional mostram certa fragilidade da área se tomarmos em conta o tempo de maturação necessário para o aprofundamento de todo e de qualquer conhecimento científico.

Para Bene et al, (2023) na expansão e pressões no setor educacional, a educação moçambicana experimenta crescimento acelerado, especialmente no ensino superior, passando de cerca de 12 mil estudantes em 2000 para mais de 101 mil em 2010, impulsionado por políticas estatais. No entanto, enfrenta pressões maiores que áreas maduras, como ciências exatas, devido a desigualdades no acesso, dependência de financiamento externo e baixa priorização da pesquisa.

Nos períodos históricos escassos, o setor passou por fases curtas: colonial (até 1974, com acesso restrito); pós-independência (1975-1990, com Universidade Eduardo Mondlane - UEM como única IES); e expansão pós-1992 (Lei 6/92, criando mais instituições, mas com fragilidades). Esses "escassos períodos" — marcados por guerras civis, reformas rápidas e cooperantes estrangeiras — limitaram a consolidação (Noa, 2019).

Segundo Tambe et al (2022) a fragilidade pela falta de maturação científica decorre do tempo insuficiente para aprofundamento científico, com foco em graduação (95% dos alunos) em detrimento de pós-graduação e investigação, resultando em baixa produção acadêmica e reconhecimento. Diferente de áreas consolidadas, a educação prioriza diplomas para o mercado, secundarizando o conhecimento crítico necessário para maturação.

A categoria "currículo" revela contrastes entre UPM e UNIFAP na incorporação de perspectivas étnico-raciais, convergindo com o exame crítico que é reconhecimento da naturalização eurocêntrica. Casali e Regis (2016, p. 213) afirma que:

as irreduzíveis especificidades históricas, culturais, sociais e econômicas destes países, cotejamos⁴⁹ aspectos para a inserção destas temáticas nos currículos [...] a perspectiva eurocêntrica segue fundamentando fortemente os currículos escolares no Brasil e em Moçambique, e está relacionada a impedimentos ideológicos e culturais de inserção da diversidade nas práticas curriculares destes dois países.

⁴⁹ Cotejar significa comparar ou confrontar algo com outra coisa para verificar semelhanças, diferenças ou erros, frequentemente usando uma referência como base. [Dicionário Online - Dicionário Caldas Aulete - Significado de cotejar.](#)

Os autores reconhecem especificidades históricas únicas de Brasil e Moçambique, mas identifica o eurocentrismo curricular como obstáculo comum à inserção de temáticas étnico-raciais/afro-diaspóricas. Apesar de trajetórias distintas – Brasil com escravidão transatlântica e Lei 10.639/2003; Moçambique com colonização assimilacionista e o Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação (INDE) que em 2003, foi responsável pela reforma curricular definindo 20% do tempo previsto para cada disciplina para articulação do currículo local (Basílio, 2012), ambos compartilham impedimentos: matriz lusitana colonial que naturaliza silêncios africanos em PPCs/UNIFAP e UPM. Persiste visão teleológica europeia na história do teatro (grega/hegeliana), bloqueando transversalidade de epistemologias bantu/changana.

Nesse contexto, o Brasil avança pós-2003, reelaborando políticas sociais com leis que garantem direitos à população negra, inaugurando ciclo político antirracista decisivo na educação para superar desigualdades étnico-raciais históricas. Leis como 10.639/2003⁵⁰, 11.645/2008 e políticas subsequentes (Diretrizes 2004/2012, PNE 2014, cotas e STF 2012) tensionam o currículo hegemônico, questionando acesso/permanência a racializados, práticas pedagógicas, livros didáticos, gestão escolar e participação social em novo ciclo histórico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (2004) valorizam o ensino positivo da História da África — reinos pré-coloniais, escravidão pela ótica dos escravizados, ocupação colonial africana, independências, diáspora e acordos Brasil-África —, articulando-a à história dos negros brasileiros. O avanço jurídico-político brasileiro pós-2003 legitima lutas negras e assegura direitos econômicos, sociais e culturais negados, materializando o dever estatal de garantir cultura, identidade e diversidade étnico-racial (Arroyo, 2007).

Compreender a perspectiva moçambicana sobre a África é condição epistemológica essencial para validar o ensino brasileiro de História e Cultura Africana/Afro-Brasileira, transformando-o de política formal em reconhecimento identitário autêntica. Segundo Araújo (2015, p. 129)

as resistências à implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais no interior de grande parte das escolas e das políticas educacionais de secretarias municipais e estaduais intensificam-se à medida que a ideia de “Lei” ganhe novos tons discursivos. Um deles é a direta associação entre a Lei 10.639/2003 e a “imposição” dos “novos” sujeitos da diversidade, sugerindo a ideia de que se trata de uma lei específica para abordar temas “dos negros”

Essa percepção reducionista da Lei 10.639/2003 como legislação "exclusiva para negros" revela uma resistência discursiva que fragmenta a diversidade étnico-racial, ignorando

⁵⁰ A expressão “Lei 10.639/2003” tem sido associada a um símbolo de reconhecimento de seu contexto de aprovação por contemplar, mesmo que não a contento, importantes reivindicações do Movimento Negro apresentadas ao longo do século 20 (Araújo, 2015, p.129).

sua abrangência transversal sobre relações plurais e formação cidadã. Tal narrativa reifica o eurocentrismo curricular ao opor conteúdo universal versus temas identitários, despolitizando a obrigatoriedade legal como mera "cotização cultural". Na prática, essa retórica neutraliza o potencial da norma, mantendo silêncios epistêmicos que a educação étnico-racial pretende romper, conforme evidenciado nas análises docentes da UNIFAP e UPM.

A docente brasileira Guaraciara (2025) “reconhece que a obrigatoriedade da disciplina de educação étnico-racial assegura a todos os alunos um aprimoramento conceitual da temática, impulsionada por professores engajados que promovem discussões permanentes e articuladas”.

Segundo a docente brasileira Jurupari-Anhangá (2025) relata que “a evolução da incorporação de questões étnico-raciais no curso de teatro da UNIFAP, destacando a influência pioneira do Professor Emerson e a transição para uma abordagem transversal.

“Ao chegar na UNIFAP, encontro Emerson já incorporando essas discussões em todas as disciplinas, apesar da minha graduação não ter formação específica. Ele, pós-mestrado, passou a pesquisar e sistematizar a temática, trazendo-a para história do teatro, dramaturgia e outras áreas, criando precedente para replicação (Jurupari-Anhangá, 2025)

A trajetória do Professor Emerson na UNIFAP exemplifica a agência docente como "artífice" curricular, superando silêncios epistêmicos pré-Lei 10.639/2003 via pesquisa pós-mestrado e transversalidade sistêmica. Docentes precursores expressam satisfação em oferecer pertencimento a alunos negros, elevando autoestima e sucesso acadêmico, como evidenciado em análises qualitativas das entrevistas.

Em contraste, Moçambique mantém silêncio epistêmico: o currículo atual da UPM destaca-se pelo equilíbrio multidisciplinar - explicitado na fala do docente moçambicano Shango-Nkosi (2025) “O que nós temos de bom é o currículo, acho que é um dos poucos que nós temos aqui “[...] consegue dedicar-se a dança, a música e teatro” e também “[...] consegue formar um ator completo e que tem a extensibilidade de várias áreas”. Para Basílio

a reforma curricular [...] do ensino moçambicano dá relevo a busca e o resgate dos aspectos da vida quotidiana, ou seja, resgata a cultura local construída e partilhada pelos sujeitos nas suas relações vitais. Ainda na lógica do currículo local, a Universidade Pedagógica de Maputo (UPM) introduziu um curso de licenciatura em Ensino Básico no qual se leciona Metodologia do currículo local e, em 2008, no Curso de Mestrado em Educação Formação de Formadores, introduziu a disciplina de Práticas curriculares na escola: currículo local e prática pedagógica dos professores (Basílio, 2012, p. 81)

A afirmação indica que a reforma curricular do ensino moçambicano representa uma mudança paradigmática em relação aos modelos curriculares tradicionais, historicamente marcados por referências externas e coloniais. Ao dar relevo à busca e ao resgate dos aspectos da vida quotidiana, o currículo passa a reconhecer que o conhecimento escolar não se limita a conteúdos universais abstratos, mas se constrói a partir das experiências, práticas culturais, saberes locais e modos de vida das comunidades onde a IES está inserida.

Mas persistem lacunas críticas sobre racismo na fala de uma aluna moçambicana: "[...] não temos nenhuma disciplina que tratem diretamente dessa problemática o curso precisa sim rever o currículo pra dar oportunidade para os estudantes de saber e entender o que é racismo" (Mawu-Lissa, 2025). Importa esclarecer que Moçambique se encontrou sob a administração colonial de Portugal desde o século XV até os anos setenta e cinco do século XX" (Bavo e Coelho, 2022, p.2). Enquanto o Brasil enfrentou por cerca de 350 anos de escravidão portuguesa, Moçambique viveu colonização mercantil mais longa, justificando abordagens complementares: legislação prescritiva brasileira versus currículo local moçambicano. Ambas demandam práticas docentes anti racistas urgentes, capazes de desconstruir hierarquias coloniais enraizadas nos currículos e nas dinâmicas de sala de aula. Essas práticas, exigem não apenas a inclusão de perspectivas afrocentradas e indígenas, mas também uma autocrítica contínua dos próprios preconceitos dos educadores, promovendo diálogos interculturais que valorizem as epistemologias marginalizadas dos alunos.

3.4.3 Transversalidade sistêmica⁵¹: integração holística no saber educacional

A sistematização dos avanços promovidos pela inclusão da educação étnico-racial nos cursos de Artes Cênicas evidencia um processo gradual de transformação curricular e pedagógica, marcado inicialmente por iniciativas individuais de docentes comprometidos com a ampliação da representatividade e da diversidade no ensino teatral. Em sua fase inicial, essas ações manifestaram-se por meio da inserção pontual de autores negros, da problematização das relações raciais em componentes específicos e da valorização de práticas artísticas vinculadas às matrizes afro-brasileiras e indígenas. Embora relevantes, tais experiências dependiam, em

⁵¹ A transversalidade consiste em contextualizar os conteúdos e resgatar a memória dos acontecimentos, interessando-se por suas origens, causas, consequências e significações, ampliando as possibilidades do aluno de se tornar um cidadão leitor. Pode ser considerada uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real. É aprender na realidade e da realidade ([O que é transversalidade na educação? – COC](#)).

grande medida, do engajamento pessoal dos professores e da autonomia exercida em suas disciplinas, o que limitava sua abrangência e continuidade institucional.

Com o amadurecimento dos debates sobre diversidade, inclusão e justiça social no ensino superior, observa-se a passagem dessas iniciativas isoladas para processos mais estruturados de institucionalização. Esse movimento se materializa na reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso, na criação de componentes curriculares específicos, na ampliação de atividades de pesquisa e extensão voltadas às questões étnico-raciais e na incorporação de referenciais teóricos que reconhecem a pluralidade de saberes e experiências historicamente marginalizadas. A institucionalização dessas práticas contribui para consolidar uma perspectiva formativa mais crítica e comprometida com a superação das desigualdades raciais presentes tanto na sociedade quanto no campo das artes. Segundo Basílio (2012, p. 96)

O acesso epistemológico significa a redução da distância entre o aluno e o saber. Essa redução ocorre por meio da disponibilização do conhecimento aos estudantes. É importante frisar que uma das principais funções da escola é socializar o conhecimento. O conhecimento é um valor que não é propriedade de ninguém. O acesso epistemológico não se reduz apenas ao acesso ao material escolar, mas à criação de condições analíticas para que o aluno possa ler e interpretar o mundo que o circunda.

Transcende o fornecimento de livros ou de conteúdos didáticos; exige a criação de condições analíticas para que o estudante desenvolva competências críticas, como a leitura crítica de textos, a interpretação de fenômenos sociais e a compreensão do mundo que o cerca. Por exemplo, atividades que estimulem o pensamento reflexivo e a articulação entre teoria e realidade cotidiana tornam o estudante um agente ativo na construção do conhecimento.

Moçambique (UPM) apresenta segundo o docente entrevistado abertura tímida via temas transversais flexíveis. O prof. Shango-Nkosi (2025) a respeito da inserção das questões raciais expõe [...] “nós temos temas transversais que variam então, havendo uma necessidade nós podemos ter um módulo para discutir assuntos raciais”. Percebe-se na sua fala que não há um interesse por parte dos docentes, “[...] a esta abertura nós podemos colocar para que haja a discussão desta temática” essa abordagem propositiva depende de contingente, sem formulação formal do PPC. Contudo o próprio PPC da instituição deixa explícito que:

O Curso de Licenciatura em Artes Cénicas tem um carácter teórico e prático, habilita o formando a exercer profissionalmente o ensino de conteúdos em música, dança e teatro. Este curso habilita igualmente o formando na concepção, programação, animação, gestão, prática, promoção e disseminação de artes cénicas nas comunidades e em instituições ligadas a cultura. O plano curricular procura igualmente englobar, tanto quanto possível, as manifestações da cultura moçambicana, africana e universal, tendo como base expressões regionais, registos etnográficos, tradições culturais que

revelam evidentes traços identitários que são reinterpretados e recriados (Maputo, PPC/2023).

O plano curricular prioriza manifestações moçambicanas, africanas e universais, reinterpretando expressões regionais e tradições etnográficas com traços identitários. Essa base pluricultural contrasta “[...] com silêncios epistêmicos raciais” identificados nas entrevistas (Mawu-Lissa e Shango-Nkosi, 2025), revelando tensão “[...] entre aspiração multicultural e ausência de disciplinas específicas sobre racismo”.

Na disciplina História de Teatro Universal (1º semestre, 100 horas: 48h contato + 52h estudo), as competências centram-se na utilização de conceitos básicos para compreender fenômenos artísticos com contextos históricos e na análise de obras teatrais desde o período greco-romano até o moderno/contemporânea. Observa-se, contudo, a ausência de menção ao teatro negro moçambicano, configurando silenciamento epistêmico de expressões locais africanas.

Nota-se um contraste curricular relevante, no 2º semestre, a disciplina História dos Povos e Línguas Bantu aborda análise de fatos históricos bantu, relacionando fatores que condicionam seus estágios atuais, com enfoque moçambicano. Paralelamente, Lopes (2024, p.5) evidencia a segregação colonial: “enquanto práticas culturais moçambicanas como o Mapiko resistiam, as elites portuguesas em Maputo construía espaços teatrais elitizados, excluindo negros e não-colonizados”.

Estamos diante de uma lacuna epistêmica identificada, a dicotomia – teatro “universal” (eurocêntrico) versus história bantu (local) – sem integração revela fragmentos curricular que naturaliza ausência de narrativas teatrais afro-moçambicanas, perpetuando heranças coloniais identificadas por Casali e Regis (2016) nos contextos lusófonos analisados. Em síntese a aluna moçambicana Mawu-Lissa (2025) em sua entrevista revela ausência estrutural de narrativas afro-moçambicana no curso de Artes Cênicas da UPM, confirmando inexistência de disciplinas específicas sobre racismo ou educação étnico-racial “[...] discussões ocorrem esporadicamente via experiências de mobilidade internacional, mas sem compromisso institucional”. Já na perspectiva da aluna Oshum-Yemaya (2025), relata a ausência de narrativas teatrais afro-moçambicana e “[...] reconhece a necessidade urgente de disciplinas específicas, inclusive com temática racial”. Essa demanda por inclusão epistêmica reforça a urgência de políticas que integrem não somente saberes locais, mas uma formação teatral verdadeiramente pluriversal⁵².

⁵² Refere-se à convivência de diversas ontologias, epistemologias e cosmovisões – especialmente de povos indígenas, afrodescendentes e do Sul Global –, reconhecendo que não há um único “mundo” válido, mas plurais

3.4.4 Ausência da educação étnico racial

Professores e alunos coincidem ao afirmar a inexistência de debates institucionais sobre o tema, evidenciando uma desconexão entre formação teatral e epistemologias anti racista. Em Moçambique o docente Shango-Nkosi (2025) destaca a ausência total de fóruns deliberativos, [...] “nunca falamos disso [...] nunca teve a coisa de sentar-se à mesa para discutir sobre isso”, configurando uma negação curricular da questão racial. A colonização de Portugal em Moçambique, assim como nos outros territórios africanos [...] “foi exclusivamente exploratória e seu modelo de dominação estruturou-se prevalentemente mediante a construção de barreiras raciais” (Villen, 2019, p. 52). O modelo colonial português visava sujeição e obediência dos povos nativos africanos aos colonizadores.

Aqui no Brasil as docentes Jurupari-Anhangá (2025) relatam ignorância sobre a temática racial na graduação inclusive sobre o “[...]Teatro Experimental Negro, desconhecidos até o mestrado”; Guaraciara (2025) confirma omissão total na graduação/mestrado, com avanços apenas no doutorado por iniciativa própria. Araújo (2015, p.128) explica que: “processos de resistência a institucionalização de políticas podem gerar a descontinuidade nas linearidades do processo que iniciaria em implantação e depois culminaria na implementação”, explicando tais lacunas estruturais.

Segundo a docente Jurupari-Anhangá (2025), sua formação em teatro revela o silenciamento epistêmico racial na educação superior brasileira:

[...] minha formação teatral na universidade (1999-2003) foi "extremamente branca": poucas pessoas negras na turma, omissão total do Teatro Experimental do Negro e de autoras/teóricos negros. Somente no mestrado (2011), com o Prof. Marcos Alexandre (UFMG), descobri a temática racial, reinterpretando minhas vivências como mulher negra e reestruturando minha trajetória para romper esse silenciamento epistêmico.

A omissão do Teatro Experimental do Negro (TEN) — marco da dramaturgia negra brasileira nos anos 1940-1960 — reflete eurocentrismo persistente, onde autores como Abdias do Nascimento são invisibilizados. Essa “[...]formação extremamente branca” não apenas exclui epistemologias negras, “[...] mas impede a ressignificação de experiências racistas vividas (Jurupari-Anhangá, 2025). Requer reformulações curriculares obrigatórias, como previsto na Lei 10.639/2003, para integrar perspectivas antirracistas desde a graduação,

evitando que o silenciamento epistêmico se perpetue em práticas performativas contemporâneas.

Essa omissão reflete branquitude como estrutura racista: Schucman (2014) demonstra como paulistanos brancos internalizam superioridade moral/intelectual via racismo, perpetuando eurocentrismo epistêmico em currículos teatrais. Em Moçambique, Ribeiro (2012) analisa estereótipos depreciativos contra mulatos ("É pena seres mulato!"; "mulato não tem bandeira"), domesticando ansiedades negras pós-colonial. Césaire (1950, p.7) corrobora afirmando que: o colonialismo europeu adiciona "racismo odioso à velha desigualdade", descivilizando colonizador e colonizado.

Humbane e Chemane (2021) complementam ao argumentar que a escola moçambicana pós-independência não superou a ideologia racista colonial de inferioridade negra: "[...] não foi suficientemente transformada na sua ideologia racista", no sentido de "[...] contribuir de forma efetiva para a não inferiorização do negro", perpetuando a quebra de autoestima e os silêncios epistêmicos na educação. Essa persistência resulta na falta de multiculturalismo efetivo na educação formal, perpetuando a quebra de autoestima nas práticas pedagógicas contemporâneas.

Complementarmente, a aluna moçambicana Mawu-Lisa (2025) aponta que o tema "[...] “nunca foi tratado nas aulas” se limitando a menções superficiais sem lastro institucional. Enquanto que a aluna também de Moçambique Oshum-Yemaya (2025) reforça essa precariedade, reconhecendo que tomou conhecimento sobre a temática racial com diálogo em sala, exclusivamente por uma professora⁵³ visitante. Poz (2021, p.1002) sintetiza que:

[...] mesmo diante de toda a retórica que nega o racismo, muitas vezes por meio do silêncio, que, ao fim e ao cabo, é acusador, há os que não permitem a camuflagem dos fatos e trazem à lume o racismo à portuguesa.

Esse "racismo à portuguesa" refere-se a uma discriminação sutil, enraizada no colonialismo, que se manifesta por omissões ou negações veladas. No contexto da UPM, essa análise explica a declaração das entrevistadas sobre a ausência curricular de educação étnico-racial, confirmando que o silenciamento não é casual, mas herança ideológica colonial não desmontada. A respeito Césaire (2017, p.7) responde que:

Tudo isso permite apreender melhor a essência do colonialismo que, segundo a sua demonstração, se reveste de dois aspectos: o de um regime de exploração desenfreada

⁵³ Mestranda (Nelma Socorro Lima da Silva) do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, aprovada no edital Abdias Nascimento, que cursou mestrado sanduíche em Maputo/Moçambique na Faculdade de Linguagem, Ciência Comunicação e Arte.

de imensas massas humanas que tem a sua origem na violência e só se sustém pela violência, e o de uma forma moderna de pilhagem. Sendo o genocídio a lógica normal, o colonialismo é portador de racismo. E é nesta gigantesca catarsis coletiva que o colonialismo desciviliza simultaneamente o colonizador e o colonizado.

Exemplos incluem o genocídio indígena nas Américas, com remoção forçada, escravidão e doenças impostas, ou a exploração colonial em África, onde violência e pilhagem sustentaram impérios europeus. Essa visão persiste em debates atuais sobre heranças coloniais no Brasil e Moçambique. Segundo Césaire (1978, p.21) esta colonização não está nada próxima de ser uma civilização, está longe de ser colocada como inocente ou impunemente, uma nação que coloniza ou justifica a colonização, é uma nação doente e moralmente ferida, “é a negação pura e simples da civilização”.

Para Dias, Onuma e Santos (2022) a verdade é que não há laços, não há empatia e muito menos a extensão de direitos na relação entre colonizador e colonizado, o que há é desprezo pelos indígenas, pelos negros, pelos árabes; a ação colonial desumaniza, intimida, impõe e viola, dessa forma, a única relação encontrada entre colonizador e colonizado é a de dominação e submissão, que a trabalho do capitalismo, continua a transformar o homem não branco em instrumento de produção.

Entendemos a fala da estudante Oshum-Yemaya (2025), que, no momento da entrevista, está em condição de mobilidade acadêmica na Itália: “[...] em Moçambique, nós precisamos falar sobre o racismo, pois, em nenhum lugar, nós, pessoas pretas, não estaremos livres desse mal”. Morando atualmente com colegas brancas, rejeitam sistematicamente seus hábitos culturais: “[...] tudo que eu faço é errado”, sem reciprocidade adaptativa, atribuindo rejeição explícita à sua negritude: “[...] por eu ser negra, tudo, estou a passar por situações difíceis aqui”. Em silêncio, demonstra uma certa desilusão: “é horrível”.

Na obra *Caderno de memórias coloniais* (2018), de Isabela Figueiredo, a escritora moçambicana Paulina Chiziane relata um episódio de racismo durante o período colonial. Ela atesta que, mesmo após quarenta anos da independência, persistem privilégios e segregação racial, ainda que proibidos legalmente. Embora afirme não recordar situações racistas pós-independência, Paulina Chiziane narra que, em dado momento, quando criança, sendo uma das melhores alunas da turma, uma professora branca portuguesa recusou sua nota máxima:

“[...] furiosa com a melhor nota de Chiziane em Matemática, exclamou: “Seus brancos [...], até uma preta foi capaz de ser melhor?”, rasgou o teste, forçou reteste com nota inferior e declarou: “o branco nasceu para ser superior e o lugar do negro é no chão” (Figueiredo, 2018, p. 208).

A colonização portuguesa em Moçambique foi assimilacionista, usando a escola racista para "portuguesizar"⁵⁴ nativos, quebrando sua autoestima. Pós-independência (nacionalistas anticoloniais combateram racismo), persistem consequências sociais, apesar da bandeira antirracista. Essa trajetória comum entre Moçambique e Brasil expõe currículos teatrais recentes como reprodutores de eurocentrismo epistêmico, demandando políticas de inclusão étnico-racial sistemáticas para práticas performativas transformadoras. A aluna brasileira Iara (2025) “[...] ainda não tinha uma disciplina específica sobre relações étnico-raciais, isso veio com a reformulação curricular”. Essa declaração ilustra avanços tardios e pontuais na estruturação curricular, mas reforça a persistência de lacunas históricas na formação teatral, demandando maior sistematização para superar o silenciamento epistêmico em contextos afrocentrados tanto no Brasil quanto em Moçambique.

3.5 Formação docente em contextos de descompromisso político: desafios e perspectivas críticas.

A inclusão de questões raciais na formação inicial de professores é relevante para desconstruir distorções históricas, como o apagamento de contribuições afro-brasileiras e a perpetuação de narrativas eurocêntricas que marginalizam negros e afrodescendentes (Godoy, 2017). A partir da questão central, estabelece-se a vinculação ao debate sobre a categoria "Formação de Professores", que sistematiza lacunas epistemológicas estruturais compartilhadas entre os entrevistados da UPM – Maputo e da UNIFAP – Brasil. O docente moçambicano afirma que a ausência total da perspectiva racial é sentida, com branqueamento histórico: “[...] na minha formação na época, os professores com formação em teatro eram todos brancos” (Shango-Nkosi, 2025).

Na UNIFAP, a docente brasileira Guaraciara (2025) corrobora a ausência total, afirmando que “[...] durante a minha graduação inteira não tinha nenhum resquício da temática racial, nem no mestrado, nenhum mesmo”, enquanto a docente Jurupari-Anhangá (2025) detalha: “[...] formação extremamente branca, não li nenhum teórico negro de Teatro”. A ruptura reparatória ocorre no mestrado: “Só no mestrado que eu conheci o Professor Marcos Alexandre, aí que eu fui começar a pensar sobre o Teatro Negro” e “[...] refazer o meu caminho todo”, evidenciando maturação tardia, mas concreta, no contexto brasileiro.

A inércia discursiva sem reformulação na UPM em Moçambique ainda persiste a ausência institucional: “[...] nunca teve a coisa de sentar-se a mesa para discutir sobre isso”

⁵⁴ Refere-se ao processo de adaptar palavras, termos ou conceitos estrangeiros à fonologia, ortografia e morfologia do português, tornando-os naturais para falantes lusófonos (Silva e Barauna, 2023).

(Shango-Nkosi, 2025), constatando a estagnação moçambicana com iniciativas repatórias brasileiras. A gradação formativa descreve uma progressão na consciência epistêmica dos docentes entrevistados, do silenciamento total na graduação/mestrado à consciência crítica apenas em estágios. De acordo com Veras et al (2023, p.12),

É fato que as epistemologias dominantes têm suprimido há muito tempo as epistemologias do sul. E isto é um grande reflexo de como a colonialidade atua perversamente até hoje alimentando um sentimento de subalternidade naqueles povos e locais fora do eixo eurocêntrico.

As epistemologias dominantes, de matriz eurocêntrica, historicamente suprimiram as epistemologias do sul — saberes produzidos por povos do Sul Global em contextos de luta contra opressões capitalistas, coloniais e patriarcais —, impondo uma hierarquia de conhecimentos que invalida alternativas não ocidentais (Menezes, 2012).

Para Andrade (2024) a colonialidade, conceito de Quijano (2005) e desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos (2006), persiste além das independências formais, atuando como "pensamento abissal": divide o mundo em zona do ser (eurocêntrica, humana, válida) e zona do não-ser (subalterna, invisível), eliminando modos de saber locais por meio de dominação epistêmica. Isso reflete relações desiguais de poder-saber, onde o colonialismo não só explorou recursos, mas apagou cosmologias indígenas, africanas e sul-americanas, relegando-as a ignorância ou folclore.

Professores formados em epistemologia colonial – reproduzem o mesmo silenciamento para novas gerações – ciclo se perpetua. O currículo de graduação deve institucionalizar epistemologias negras desde o início, evitando que cada professor precise refazer seu caminho todo individualmente (Menezes, 2012).

Boaventura de Sousa Santos, em obras como *Epistemologia do Sul*⁵⁵ (2009, p.2) esclarece que:

As Epistemologias do Sul são uma proposta epistemológica que pretende identificar, validar os conhecimentos nascidos nas lutas, nas lutas sociais contra a opressão que, na época moderna, foram fundamentalmente produzidas por três formas de dominação: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. São epistemologias porque procuram validar conhecimentos, conhecimentos outros, que não aqueles que estão validados pelas epistemologias do Norte. Desde o século XVII, as epistemologias do Norte têm vindo a construir a ideia de que o único saber científico é a ciência. Nessa altura, havia dois outros conhecimentos, que rivalizavam com a ciência a hegemonia nas universidades: a filosofia e a teologia.

⁵⁵ Site Escola Brasileira de Psicanálise - EBP: <https://ebp.org.br/epistemologia-do-sul> (Entrevista com Boaventura de Sousa Santos, por Cleyton Andrade).

A formação de professores sistematiza lacunas epistemológicas estruturais compartilhadas entre entrevistados da UPM e UNIFAP, revelando silenciamentos raciais na graduação que perpetuam eurocentrismo teatral. Inércia discursiva e ausência de perspectivas étnico-raciais marcam formações iniciais, com reparações tardias via pós-graduação. Na UPM, o docente Shango-Nkosi (2025) descreve o branqueamento docente histórico: "na minha formação na época também era uma escola recente e o grosso dos recursos humanos eram todos brancos, professores moçambicanos que estavam lá eram todos pela experiência,".

Essa maturação individual contrasta com estagnação moçambicana, onde inércia persiste sem reformulação curricular. Adany e Oliveira-Mendes (2024) analisam a formação inicial de professores em Moçambique: passou por modelos heterogêneos, desde cursos acelerados até as licenciaturas, mas persiste baixa qualificação epistemológica para contextos plurais. Essa heterogeneidade não aborda racismo estrutural. Ecoando a fala do docente Shango-Anhingá (2025): professores brancos formam gerações sem sentar "à mesa" para racializar o teatro. A formação inicial carece de transversalidade étnico-racial, limitando-se a conteúdos neutros que ignoram diversidades locais (Mendes, 2024). Como aponta Adany e Oliveira-Mendes (2024, p.6)

Em síntese, entende-se que ao longo da história da educação moçambicana, um dos grandes desafios do Estado para este setor é a formação docente, especificamente do professor primário, com vistas a melhorar o desempenho e dar respostas aos novos desafios assumidos pelo governo para a promoção de uma educação para todos.

Desde a independência em 1975, Moçambique enfrentou rupturas no sistema educacional colonial português, que priorizava elites. A guerra civil (1977-1992) agravou déficits, levando a modelos emergenciais de formação docente — como cursos acelerados — para suprir vagas, mas com baixa qualificação pedagógica e epistemológica (Langa, 2023).

Para Ussene (2006) o foco no "professor primário" reflete realidades como superlotação de salas, falta de materiais didáticos e currículos descontextualizados de diversidades locais (línguas bantu, realidades rurais). O Estado busca "educação para todos" via políticas como o Plano Estratégico de Educação (PEEM), mas persistem inércias: formadores pouco preparados, salários baixos e ausência de autonomia docente.

Brasil, especificamente na UNIFAP, a professora entrevistada Jurupari-Anhangá (2025) inicia reparações epistemológicas por meio do mestrado profissional, mas, na graduação, persiste uma "formação extremamente branca". Karolina Carvalho do Amarante (2022) alerta que os cursos de Pedagogia no Pará exibem currículos desracializados, com 80% dos docentes despreparados para a implementação da Lei 10.639/2003, perpetuando ciclos de

silenciamento. Essa realidade se aplica ao curso de Teatro da UNIFAP, no qual as docentes Jurupari-Anhangá e Guaraciara (2025) não incorporam leituras de teóricos negros nas suas respectivas graduações.

Rizzo (2018) sistematiza que a formação inicial em Pedagogia gera implicações negativas para as relações étnico-raciais, uma vez que a ausência de disciplinas específicas deixa os professores despreparados para lidar com audiências plurais. Rizzo (2018, p.5) expõe que;

Com o professor como mediador principal no processo educacional, torna-se indispensável que na sua formação inicial seja garantido o ensino da história e da cultura afro brasileira e africana, bem como que lhe sejam apresentadas reflexões sobre a existência de situações de discriminação e preconceito que ocorrem no ambiente escolar.

Os estudos de Amarante (2012) e Rizzo (2025) convergem ao evidenciar a necessidade de uma revisão crítica dos currículos de formação docente para a efetiva implementação da educação étnico-racial. Ao analisar cursos de licenciatura no estado do Pará, Amarante (2012) destaca que a formação para as relações étnico-raciais exige uma leitura crítica dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), identificando a permanência de perspectivas eurocêntricas em grande parte das matrizes curriculares analisadas. Tal constatação revela desafios estruturais que limitam a inserção de abordagens voltadas à valorização da diversidade cultural e racial no contexto educacional.

Em diálogo com essa perspectiva, Rizo (2025) argumenta que as implicações para a educação étnico-racial demandam a inclusão de componentes curriculares específicos ainda na formação inicial dos docentes, evitando que o contato com essas temáticas ocorra de forma tardia ou superficial ao longo da trajetória profissional. Para a autora, a consolidação de práticas pedagógicas antirracistas depende da institucionalização desses conteúdos nos currículos, assegurando que a discussão sobre relações étnico-raciais constitua um elemento estruturante da formação e não apenas um complemento eventual.

Desse modo, as contribuições de ambos os estudos reforçam a compreensão de que a superação das lacunas históricas presentes na formação docente requer não apenas o reconhecimento crítico das limitações curriculares existentes, mas também a adoção de estratégias institucionais capazes de promover uma formação comprometida com a diversidade, a equidade e a construção de práticas educacionais antirracistas.

Para a docente brasileira Jurupari (2025) exemplifica: que no mestrado com a falta de epistemologia foi obrigada a “refazer o caminho todo”, porém já como docente se sente na obrigação de não deixar lacuna. Essa trajetória pessoal ilustra a transição de vítima de

silenciamentos curriculares para agente reparadora, preenchendo ausências raciais em prol de uma docência transformadora.

3.5.1 Professores negros: formação, epistemologia, lugar de memórias e suas lacunas

Um dos maiores entraves enfrentados pelos docentes negros na atualidade é a ausência de professores negros como referências raciais ao longo de sua formação acadêmica. Em contrapartida, um dos maiores motivos de orgulho para esses profissionais consiste em tornar-se essa representação transformadora no ambiente escolar. A ausência de modelos negros durante a graduação contribui para a perpetuação de ciclos de sub-representação, impondo trajetórias frequentemente solitárias a docentes brasileiras, como Jurupari-Anhangá e Guaraciara, que precisam "refazer o caminho" diante da escassez de epistemologias plurais em sua formação. Nesse contexto, assumir o papel de referência representa um rompimento com processos históricos de silenciamento, além de catalisar práticas de inclusão e diversificação curricular, como aquelas observadas nos cursos de Teatro da UNIFAP.

Os dois docentes ressaltam, em seus depoimentos, a ausência de representatividade de professores negros nos cursos de formação. No caso de Maputo, o entrevistado afirma que, durante sua formação em Artes Cênicas, não teve professores negros, pois “eram todos brancos” (Docente Shango-Nkosi, 2025). Nesse contexto, observa-se que os professores negros que compõem o corpo docente da educação em Moçambique enfrentam uma formação inicial marcada por uma heterogeneidade histórica e por uma base epistemológica ainda frágil para responder às demandas de contextos plurais e multiculturais (Adany; Oliveira-Mendes, 2024).

Segundo Nicaquela e Assane (2021), desde o período colonial, a formação docente priorizou a ampliação quantitativa do quadro de profissionais para suprir déficits educacionais, em detrimento da valorização das identidades negras e dos saberes africanos. Esse processo contribuiu para a perpetuação de currículos eurocêntricos, orientados mais para a assimilação do que para a emancipação dos sujeitos.

De acordo com Siteo (2024), persistem lacunas epistemológicas na formação docente, evidenciadas pela ausência de conteúdos relacionados às epistemologias bantu, às línguas locais e à educação antirracista. Essa realidade deixa os professores despreparados para atuar em salas de aula superlotadas e marcadas por ampla diversidade étnica, composta por aproximadamente 65 grupos. Como consequência, reforça-se o racismo estrutural, por meio do silenciamento das histórias e dos conhecimentos das populações negras, além da limitação do acesso epistemológico de estudantes historicamente subalternizados.

No entendimento de Silva, Santana e Jesus (2025), a ausência de letramento racial e de políticas de formação continuada contribui para a permanência de práticas pedagógicas excludentes, comprometendo a efetivação de uma educação inclusiva e equitativa. Diante desse cenário, os autores defendem a adoção de estratégias urgentes, como a implementação de currículos interculturais e o fortalecimento de parcerias entre Brasil e Moçambique, com vistas ao empoderamento e à valorização da atuação desses docentes. Ao comparar a realidade brasileira com a moçambicana, um dos entrevistados destaca que: "[...] no Brasil, temos cursos muito mais antigos; porém, ainda não há representatividade de professores negros." (Docente Jurupari-Anhangá, 2025).

Essa realidade também é observada em instituições localizadas em estados com expressiva população negra. Como exemplo, o entrevistado menciona a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), afirmando que:

"A UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), por exemplo, tem um curso que somente neste ano passou a contar com dois professores negros, apesar de possuir mais de vinte anos de existência." (Docente Jurupari-Anhangá, 2025).

Em Maputo, a realidade atual apresenta-se de forma distinta. Conforme destacou a estudante Mawu-Lissa (2025), em seu curso de Artes Cênicas, "todos os professores são negros". A participação de professores negros no curso mantém relação direta com a inserção das temáticas étnico-raciais no processo formativo. Essa questão foi destacada pelas duas estudantes entrevistadas. O depoimento de Caipora Yanca (2025) é elucidativo nesse sentido:

"Nas disciplinas iniciais, mesmo quando a proposta da ementa não contemplava as temáticas étnico-raciais, esses professores negros já traziam, de forma sistemática, essas discussões. Tivemos contato com essas temáticas desde o primeiro semestre, por iniciativa e compromisso desses professores, decorrentes de seu pertencimento étnico-racial." (Caipora Yanca, 2025).

A sistematização das percepções sobre relações étnico-raciais nos currículos de artes cênicas da UPM e de Teatro da UNIFAP, revelam contrastes entre negação local, revelações transnacionais e avanços representativos. Em Moçambique, predomina a negação do racismo via mito da homogeneidade racial: "Essa questão não é uma realidade nossa [...] graças a Deus nós não temos essa questão de racismo" (Docente Shango-Nkosi e a discente Mawu-Lissa, 2025). Complementarmente, o branqueamento histórico docente reforça essa invisibilização: "o grosso dos recursos humanos eram todos brancos [...] os professores que tenham formação em teatro eram todos brancos" (Shango-Nkosi, 2025), perpetuando epistemologias eurocêntricas na formação teatral.

No Brasil, a UNIFAP evidencia visibilização negra crescente: [...] "presença um pouco mais relevante de professores negros [...] mulher negra, de atriz negra [...] alunos negros e alunas negras", confrontando o "pacto da branquitude" como estrutura relacional (Jurupari-Anhangá).

A falta de professores pretos nas universidades brasileiras é uma realidade preocupante e que reitera a estrutura marcada por preconceitos raciais do sistema educacional do país. De acordo com as pesquisas mais recentes do IBGE, o percentual de autodeclarados pretos e pardos chega a 57,1% da população, mas nas salas de aula das faculdades, o número nem chega perto de expressar essa condição (rodriguesanafla, 2023).

Para a docente entrevistada Guaraciara (2025), esse processo de amadurecimento culmina na valorização de referenciais teóricos do teatro negro e afro-referenciado, produzindo impactos significativos na formação acadêmica e na prática pedagógica. Conforme relata a docente, essas discussões contribuíram para a transformação de colegas e para o fortalecimento da identidade racial de estudantes, evidenciado pelo reconhecimento de que havia "[...] alunos que se identificavam como negros" (Guaraciara, 2025).

Os depoimentos de Iara e Caipora-Yança (2025) corroboram essa perspectiva ao evidenciarem que a presença de docentes negros e a inserção das discussões étnico-raciais no currículo favorecem processos de identificação, pertencimento e valorização das identidades negras no espaço universitário.

Essa comparação entre os contextos de Moçambique e do Brasil revela diferentes estágios de amadurecimento das discussões sobre relações étnico-raciais na formação em Artes Cênicas. Enquanto um contexto ainda evidencia marcas da negação epistemológica, o outro demonstra avanços na construção de uma representação performativa e epistemológica negra. Tal constatação reforça a urgência da implementação de políticas curriculares que integrem a questão racial como eixo transversal da formação, contribuindo para a descolonização dos currículos de teatro africano e afro-brasileiro.

Nilma Lino Gomes (2012), amplamente referenciada nos estudos sobre ações afirmativas, enfatiza que políticas públicas, como a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), extrapolam a ampliação do acesso estudantil ao ensino superior, promovendo a equidade racial e criando condições para a ampliação da presença de docentes negros nas universidades. Essa perspectiva evidencia transformações culturais, institucionais e pedagógicas em espaços historicamente marcados pela hegemonia branca, contribuindo para o enfrentamento da discriminação estrutural.

A autora define as ações afirmativas como medidas compulsórias ou voluntárias destinadas à promoção da igualdade material, por meio da adoção de políticas que ampliem o

acesso e a permanência de grupos historicamente discriminados, incluindo a implementação de cotas para a população negra na graduação e em outros espaços de formação e atuação profissional. Tais medidas buscam combater as desigualdades raciais produzidas pelo racismo estrutural (GOMES, 2012).

No contexto da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), instituição em que atuou, Gomes participou da implementação de um programa pioneiro de ações afirmativas, em 2002, cuja experiência contribuiu para a consolidação da Lei nº 12.711/2012. Esse processo favoreceu o aumento da presença de estudantes negros na universidade e fortaleceu o debate sobre a democratização do ensino superior e a ampliação da representatividade racial no espaço acadêmico.

Nessa perspectiva, as ações afirmativas possibilitam não apenas o ingresso, mas também a permanência, a ascensão acadêmica e o protagonismo da população negra em espaços historicamente restritos. Dessa forma, contribuem para a construção de uma docência mais representativa e para a valorização de epistemologias negras, promovendo a ressignificação da produção do conhecimento e das práticas acadêmicas nas universidades brasileiras.

Este capítulo revelou convergências e divergências cruciais entre os cursos de Teatro da UNIFAP e Artes Cênicas da UPM na abordagem a educação étnico-racial, destacando silêncios curriculares eurocêntricos e iniciativas docentes como pontes para epistemologias plurais. As entrevistas expuseram precariedades infraestrutura compartilhadas, ausência de disciplinas específicas sobre racismo e a agência de professores negros como artífices de transformações, rompendo ciclos de invisibilização afro-diaspórica apesar de avanços legislativo brasileiros (Lei 10.639/2003 e 11.645/2008) e aspiracional multiculturalismo moçambicano. Minha trajetória como mulher negra, quilombola e mestranda no PPGED/UNIFAP – viabilizada por editais afirmativos – ilustra o potencial evocada por Cristiane Sobral (2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as configurações da formação de professores de teatro na perspectiva antirracista nos cursos de Teatro da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), no Brasil, e de Artes Cênicas da Universidade Pedagógica de Maputo (UPM), em Moçambique. A investigação foi orientada pela questão central: quais configurações se apresentam na formação de professores, na perspectiva antirracista, nesses dois contextos universitários?

A análise dos dados revelou que a formação docente em teatro nos contextos investigados apresenta características marcadas por tensões entre avanços institucionais, lacunas curriculares e iniciativas pedagógicas individuais. De modo geral, os resultados indicam que a inserção da temática étnico-racial ainda ocorre de forma desigual e em processo de consolidação nos cursos analisados.

No caso da UNIFAP, observa-se um movimento gradual de incorporação das discussões sobre relações étnico-raciais no currículo e nas práticas pedagógicas. Esse processo é influenciado, sobretudo, por marcos legais da política educacional brasileira voltados à promoção da educação antirracista e à valorização da história e cultura afro-brasileira e africana. Apesar dos avanços, ainda se identificam lacunas na institucionalização dessas discussões, evidenciando a permanência de referências eurocêntricas em parte da formação acadêmica nas artes cênicas. No contexto da UPM, por sua vez, a temática racial aparece de forma mais pontual e menos sistematizada no currículo do curso de Artes Cênicas. Embora haja valorização das culturas e tradições locais no campo artístico e performativo, as discussões específicas sobre racismo, colonialidade e educação antirracista ainda não se apresentam de forma estruturada no processo formativo. Nesse sentido, observa-se que a presença dessas reflexões depende, em grande medida, da iniciativa individual de docentes e de experiências acadêmicas desenvolvidas no âmbito de projetos ou disciplinas específicas.

Em ambos os contextos investigados, os resultados evidenciam desafios estruturais semelhantes, relacionados à infraestrutura, à limitação de recursos institucionais e ao número reduzido de docentes. Ainda assim, as entrevistas revelam que professores e professoras desempenham papel fundamental na promoção de reflexões críticas sobre identidade, ancestralidade e relações étnico-raciais no ensino do teatro, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade cultural e às epistemologias africanas e afro-diaspóricas. Dessa forma, conclui-se que a formação de professores de teatro na perspectiva antirracista nos cursos analisados configura-se como um processo em construção, marcado

simultaneamente por silenciamentos históricos, resistências institucionais e iniciativas pedagógicas contra hegemônicas. Tais elementos evidenciam a necessidade de fortalecimento de políticas institucionais voltadas à educação antirracista, bem como de processos de reformulação curricular que ampliem a presença de saberes africanos, afro-brasileiros e afro-diaspóricos na formação docente em artes cênicas.

Por fim, este estudo contribui para o campo da educação, das artes cênicas e dos estudos étnico-raciais ao oferecer uma análise comparativa entre contextos universitários do Brasil e de Moçambique, evidenciando desafios e possibilidades para a construção de uma formação docente comprometida com a justiça racial e com a valorização da pluralidade de saberes no ensino superior.

REFERÊNCIAS

- ABU, Cátia Torres, **Análise comparativa das políticas de educação em Moçambique e no Brasil: diferenças e semelhança**. Revista de Educação da Universidade Pedagógica UAZIWI, ano VII, número 26, 2016.
- ANDI – Comunicação e Direção. **Pesquisa inédita mostra engajamento das secretarias de educação com aplicação de Lei 10.639/2003**. Brasília. Disponível em: <https://andi.org.br/2023/04/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/>. Acesso em: 8 out. 2025.
- ANDRADE, Cleyton. **Entrevista com Boaventura de Sousa Santos**. Epistemologia do Sul. Escola Brasileira de Psicanálise. 2024.
- ANDRADE, Alexandra Gabriela Zen de; BURIGO, Carla Cristina Dutra. **A concepção de universidade e o processo de formação dos gestores universitários**. UFSC. 2019.
- ADANY, Malva Mateus; OLIVERIA-MENDES; Solange Alves de. **Formação inicial de professores em Moçambique: antigos e novos desafios do ensino primário**. Lumen, Recife, v.33, n.1, p.04-26, jan/jun. 2024.
- AGIBO, Maria Luísa Lopes Chicote; SANTOS, Nobre Roque dos. **Qualidade do ensino superior em Moçambique tendências e desafios**. Academia Forges. 2024.
- ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Júlia Romeu. Companhias das Letras. 2009.
- AIDAR, Laura. Artes cênicas. **Toda Matéria**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/artes-cenicas/>. Acesso em: 14 abr. 2026
- AFRIMAP. Moçambique: **A prestação efectiva de serviços públicos no sector da educação**. Joanesburgo: África do Sul, 2012. 172p.
- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. Ed. Leitura, São Paulo, 2018.
- _____, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Ed. Pólen, 2019.
- ALTHUSSER, Lovis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Biblioteca Universitária Presença. Tradução: Joaquim José de Moura Ramos. 1970
- ALANA. **Lei 10.639/03: 20 anos do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas**. * São Paulo, 2023. Disponível em: <<https://alana.org.br/lei-10639-ensino/>>. Acesso em: 8 out. 2025.
- AMARANTE, Karolina Carvalho do. **Formação de professores/as para o ensino das relações étnico-raciais em cursos de Pedagogia no Estado do Pará**. Dissertação mestrado em Educação – Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém, PA. Disponível em <https://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertações/turma> 2020.

AMÉRICO, Márcia Cristina. **Formação de professores para a implementação da lei 10.639/03: o ensino da história a cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar.** Poiésis, Tubarão. v.8, n.14, p. 515 a 534, Jul/Dez 2014.

ANUNCIADA, Patrícia. **Com a minha carapinha: a poesia de Cristiane Sobral e o feminismo negro.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras na Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2021.

ARAÚJO, Débora Cristina de. **A educação das relações étnico-raciais, histórico, interfaces e desafios.** Intermeio: revista do Programa de Pós graduação em Educação. Campo grande, MS, v.21, n.41, p.127-145; jan/jun. 2015.

ARROYO, Miguel G. **Os movimentos sociais e a construção de outros currículos.** Educar em revista, Curitiba, Brasil, n.55, p.47-68, jan/mar.2015. editora na UFPR.

ASSANE, Adelino Inácio; JULIASSE, Arlindo Cornélio Nthunduata; BATA, Eduardo Jaime; SANTOS, Mário Jorge C. Brito dos; FREI, Vanito Viriato Marcelino. **Estratégia de desenvolvimento da educação em Moçambique: caminhos para uma educação de qualidade no ensino secundário.** Ponta Grossa: UEPG, 2023.

ASSANE, Adelino Inácio; AGIBO (org.), Maria Luísa Lopes Chicote. **Política Educacional em Moçambique.** Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2023. 166p.

ANDERSON, Benedict, **Comunidade Imaginadas: reflexões sobre a origem a difusão do nacionalismo;** Tradução: Denise Bottmam – São Paulo: Companhias das Letras, 2008.

BAVO, Názita Anita Cardos Nhongo. COELHO, Orquídea. **A Educação de Populações Indígenas em Moçambique.** Revista Brasileira de História da Educação. v.22, 2022.

BARDIN, Laurence, **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2004, 229p.

BASÍLIO, Guilherme, **O Currículo local nas escolas moçambicanas: estratégias epistemológicas e metodológicas de construção de saberes locais.** Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.2, n.5, p.79-97, maio/ago. 2012.

BALIBAR, Étienne, WALLERSTEIN, Immanuel. **Raça, Nação, Classe: as identidades ambíguas.** Tradução Wanda Caldeira Brant. 1 ed. – São Paulo: Boitempo, 2021.

BENE, Leonel Elias; RUMBANE, Sebastião Juvêncio; GARCIA, Fabiane Maia; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **As tensões entre a expansão e as desigualdades sociais no acesso ao ensino superior em Moçambique.** Regare: Revista de Gestão e Avaliação Educacional. V.11, nº20. Santa Maria. 2023.

BELLUCCI, Beluce; LAMY, Philippe. **A exploração colonial na África.** África e Brasil, p. 228, 2015.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** 1ª ed. – São Paulo: Companhias das Letras, 2022.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

BERO, Sontina Benjamim; LIMA, Agostinho Viana. **Educar para separar e educar para unificar: A tônica racial dos propósitos de educação no Moçambique Colonial (1930-1974) e Pós-independente (1974-1985).** AbeÁfrica: Revista da Associação Brasileira de Estudos Africanos, AbeÁfrica: Revista da Associação Brasileira de Estudos Africanos, v.05, n.05, Abril

de 2021 Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/abeafrica/article/view/43394/0>. Acesso em: 8 out. 2025. [Revistas UFRJ](#)

BONDE, Rui Amadeu, ROVERE, Renata Lèbre Laop. Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Políticas Públicas de Educação e Qualidade de Ensino em Moçambique**. UFRJ, 2025.

BUZA, Alfredo; NKULA, Ndilu Mankenda; BRITO, Arnaldo; VICENTE, Neusa Barbosa; JOAQUIM, José Amilton; COSSA, Eugénia; CABRITO, Belmiro; CERDEIRA, Luísa; MACHADO, Maria de Lourdes; PATROCÍCIO, Tomás. **Expansão, qualidade e desafio no ensino superior na CPLP: os casos de Angola, Cabo Verde, Moçambique e Portugal**. In: CASTRO, Alda Maria D. A. (org.). *Educação superior em países e regiões de língua portuguesa: desafios em tempos de crise*. Lisboa: Educa, 2018. p. 137-192.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1939.htm (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB).

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120, p. 1–7, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 18 set. 2025.

_____. **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] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.369.htm.

_____. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Diário oficial da União, poder Executivo, Brasília.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de maio de 2004. Institui as 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, 20 de maio de 2004. Seção 1, p.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL ESCOLA. Portal educacional. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br>. Acesso em: 17 set. 2025.

BUQUE, Suzete Loureço. **Estudos em rede sobre os princípios da formação docente na contemporaneidade na UP/Moçambique**. Ensino em Revista / Uberlândia, MG/v.29/p. 1-20/2022.

CAPELA, José. **O tráfico de escravos nos portos de Moçambique: 1733-1904**. Maputo: Arquivo Histórico de Moçambique, 2010.

_____, José. **Moçambique pela história**. Ed. Humus, Ltda. 2010. Portugal.

CABRAL, Amílcar. **A luta pela libertação da África, Lider da luta independência da Guiné – Bissau e Cabo Verde**.

CAMPOS, Luiz Augusto; LIMA, Marcia. **As transformações do racismo estrutural: Entrevista com Eduardo Bonilla-Silva**. Tempo Social, v. 36, n. 02, p. 261-271, 2024.

CAMPOS, Daniela Silva Costa. **Afetos da branquitude na formação de professores: por uma ética decolonizante**. Tese (doutorado em educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2023.

CARVALHO, Adélia Aparecida da Silva, Dissertação de Mestrado. **Teatro Negro: uma poética das encruzilhadas**, Belo Horizonte, 2013.

CRAVERINHA, J. **Poemas escolhidos**. Maputo, 1989. Editora: Letras.

CASALI, Alípio; REGIS, Kátia. **Analogia Curriculares: o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no Brasil e o ensino da história e cultura africana e moçambicana em Moçambique**. Revista Teias. v.17, p.209-2024, ano 2016.

CASTELO-BRANCO, Carlos Nuno. **Economia política do capitalismo em Moçambique: entre a construção nacional e a globalização**. Maputo: IESE, 2015.

CASTIANO, José Luís. **Universidade e sociedade em Moçambique: desafios e perspectivas**. Maputo: Escolar Editora, 2013.

_____, José. **Educação, ciência e desenvolvimento: ensaios de filosofia africana da educação**. Maputo: Escolar Editora, 2018.

_____, José. **Educação, ciência e desenvolvimento: ensaios de filosofia africana da educação**. Maputo: Escolar Editora, 2013.

CASTRO, Betel Pereira de; FOSTER, Eugenia da Luz Silva; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. **Curso de Pedagogia da UNIFAP: percepções sobre formação inicial, currículo e questões étnico-raciais**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 26, n. 61, p. 257-287, maio/ago. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Editora: Augusto Sá da Costa, Ltda. Lisboa, 1950.

COSSA, José. **Currículo, descolonização e desenvolvimento em Moçambique**. Maputo: Ministério da Educação e Cultura, 2011.

_____, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. New York: Routledge, 1990.

COLLINS, Patrícia Hill, BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução Rane Souza. 1 ed. – São Paulo: Boitempo, 2021.

COUTO, Mia. **Pensatemplos: textos de opinião**. Maputo: Ndjira, 1996.

CORREIA, Jorge Luiz Pereira; OLIVEIRA, Cláudia Regina Sousa de; MATOS, Vânia Maria Pereira. **A evolução da educação brasileira uma revisão histórica**. Ciências Sociais Aplicada, volume 28 – Edição 138/set. 2024.

CULIMUA, A. S; FIGUEIREDO, S. L. F. **Os planos de ensino em Moçambique: uma análise das suas implicações para o ensino secundário**. Revista Espaço do Currículo, v. 14, n. 3, p. 1-21, 2021. ISSN1983- 1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v14i3.55159>.

COUNTRYECONOMY. Dados econômicos por país. Disponível em: <https://countryeconomy.com>. Acesso em: 17 set. 2025.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Poços de Caldas, MG. Revista Brasileira de Educação nº 24, 2003.

CHIZIANE, Paulina. **Balada de amor ao vento**. Lisboa: Caminho, 2000.

CHICHAVA, Sérgio. **Educação e construção da nação em Moçambique: tensões entre unidade e diversidade cultural**. Maputo: IESE, 2015.

CHIMBUTANE, Feliciano. **O português e as línguas moçambicanas: política linguística, ensino e identidades**. Maputo: Texto Editores, 2009.

DAVENPORT, Thomas H. Ecologia da Informação: In: _____. **A Informação e seus dissabores**. São Paulo: Futura, 1998. Cap.1, p.11-23.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mudo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução Mariana Echalar, São Paulo: Boitempo, 2018.

DEIXA, Geraldo Vernijo, CHICOTE, Rosa Lino Sbtulo, GONÇALVES, Elisa Carlos. **A influência indução de professores principiantes da qualidade de ensino no 1º grau de ensino básico em Moçambique**. Form. Doc. Belo Horizonte, v.12, n.24. p151-164. Mai/ago. 2020.

DUBATTI, Jorge. **O teatro dos mortos: introdução a uma filosofia do teatro**. São Paulo: SESC, 2016.

EVANGELISTA, Olinda. SHIROMA, Eneida Oto. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma**. Educação e Pesquisa. São Paulo.v.3, p.531-541, set/dez.2007.

FABBRI, Paolo. **História social da escravidão**. São Paulo: Edusp, 2015.

FABBRI, Luíz Carlos. **O tráfico transatlântico de escravos e o desenvolvimento do capitalismo mercantil**. Ed. Pagina 13, 2015.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____, Frantz. **Os condenados da Terra**. Trad. José Laurentino de Melo. Vol.42, Ed. Civilização Brasileira. 1961.

FARIA, Francisco, PACALA, Francisco Luciano. **Políticas públicas de educação: programa de ensino secundário a distância (PESD) em Moçambique**. Revista África e Africanidade - Ano XIII – n.34, maio 2020.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2º ed. São Paulo. Ed. USP. 1995.

FELIPE, Delton Aparecido. **Brasil – África: a formação docente para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana como estratégia de uma educação antirracista**. ISSN 1982-7199|DOI:<http://dx.doi.org/10.14244/198271993372>|Revista Eletrônica de Educação, v.14, 1-15, e3372087, jan./dez. 2020.

FERES JÚNIOR, J., CAMPOS, L.A., DAFLON, V.T., and VENTURINI, A.C. **História da ação afirmativa no Brasil**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, pp. 65-89. Sociedade e política collection. ISBN: 978-65-990364-7-7. <https://doi.org/10.7476/9786599036477.0006>.

FOSTER, Eugénia da Luz Silva. **Educação e relações raciais na tessitura das memórias e narrações amapaenses: contribuições nos dez anos do PPGMDR/UNIFAP**. PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP, Macapá, v. 9, n. 3, p. 173–195, dez. 2016.

_____, Eugénia da Luz Silva; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão (org.). **Vozes, saberes e resistências cotidianas na educação para as relações étnico-raciais**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2024.

FIRMINO, Gregório. **A questão linguística em Moçambique: uma breve reflexão sociolinguística**. Maputo: Livraria Universitária, 2001.

FURTADO, Celso. **Formação Econômico do Brasil**. Editora Nacional. 32ª edição. 2005.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas, GONDIM, Sônia Maria Guedes, **Da fala do outro ao texto negociado: Discussão sobre a entrevista na pesquisa qualitativa**. Paidégua, 2004, Pg. 139-152.

FRANCISCO, Jonas Antônio. **O Contexto Educativo em Moçambique e as Políticas de (des)centralização**, GT6 - Políticas Públicas, Gestão e financiamento. 2020.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. **“Localização Geográfica do Brasil”**; Brasil escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/brasil/localizacao-geografica-brasil.htm>., 2020. Acesso em 09 de março de 2025.

FREYRE, Gilberto, 1900-1987. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal** / Gilberto Freyre; apresentação de Fernando Henrique Cardoso. — 48 ed. rev. — São Paulo: Global, 2003. — (Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil; 1).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GASPERINI, Lavinia. **Moçambique: educação e desenvolvimento rural**. Roma: Edizioni Lovoro/Isco, 1989.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2000, n.15, pp.134-158. ISSN 1413-2478. Disponível em: Acesso em: 25 out. 2025.

GODOY, Eliete Aparecida. **A ausência das questões raciais na formação inicial de professores e a Lei 10.639/03**. Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, 22(1):77-92, jan./abr., 2017.

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

_____, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: Saberes constituídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2017.

_____, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores: repensando a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____, Nilma Lino. **Educação para a igualdade racial: avanços e desafios**. In: GOMES, Nilma Lino (org.). *Educação das relações étnico-raciais: desafios e perspectivas*. Brasília: MEC/SECADI, 2017.

_____, Nilma Lino. **O movimento negro brasileiro indaga e desafia as políticas educacionais**. Revista da ABPN, v. 11. Ed. Especial – Caderno Temático: Raça Negra e Educação 30 anos depois: e agora, do que mais precisamos falar? Abril de 2019, p.141-162.

_____, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinícius Batista da; BRITO, José Eustáquio de. **Ações Afirmativas de Promoção da Igualdade Racial na Educação: lutas, conquistas e desafios**. Edu-Soic. Campinas, n.42, 2021.

_____, Nilma Lino. **Resistência e ações afirmativas: uma análise crítica**. Educação e Sociedade, 20(1), 12-29. 2019.

GONÇALVES, Amanda Diniz; SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo. **Formação de professores e atuação de professores de Teatro: PPC's, corpos e educação**. Currículo sem Fronteiras, v.20, n.2, p.372-394, maio /ago. 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. In: CARNEIRO, Sueli (Org.). *Lélia Gonzalez: primaveras para as rosas negras*. São Paulo: Zahar, 2020. (Texto original de 1988).

GOMUNDANE, Almeida Meque; CHÓE, João Francisco de Carvalho. **Escola em Moçambique: reflexão sobre preconceito étnico-racial**. Revista NUPEM, Campo Mourão.v.14, n.31, p.74-90, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/nupem/article/view/570>. Acesso em: 8 out. 2025.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. Editora 34, 2002.

GUITARRARA, Paloma. **“População do Brasil”**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilestola.oul.com.br/brasil/a-populacao-brasileira.htm>, 2019.Acesso em 09 de março de 2025.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2019.

HENRIQUE, Ricardo. **Raça & gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas em educação**. UNESCO, Brasília. 2002.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2022: Resultados preliminares**. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2025.

IBGE Educa. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br>. Acesso em: 17 set. 2025.

INDE/MINED. **Plano Curricular do Ensino Básico: Objetivos, Política e estrutura, Planos de estudo e Estratégias de Implementação**, Maputo, 2003.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental** – Brasília: Ipea, 2002. 152 p.: gráfs., tabs.; 1 CD-Rom Inclui bibliografia.

JORNAL DO COMERCIO (JC). **Pesquisa aponta aprofundamento da desigualdade social e étnico-racial na educação básica de Pernambuco**. Recife, 11 jun. 2025. Disponível em: <<https://jc.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2025/06/11/pesquisa-aponta-aprofundamento-da-desigualdade-social-e-etnico-racial-na-educacao-basica-de-pernambuco.html>>. Acesso em: 8 out. 2025.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Companhia das Letras. São Paulo, 2019.

LANGA, Elsa Maria. **Desafios da formação superior em Moçambique**. 2018. COOPEDU IV – Cooperação de Educação de Qualidade, p. 347-358. ISBN (Édition imprimée): 978-989-781-167-8 Nombre de pages: 460.

LOPES, Mariana Conde Rhormens. **A cena moçambicana: o teatro e a dança na cidade de Maputo**. URDIMENTO. Revista de Estudos em artes cênicas. Florianópolis, v.4, n.53, dez.2024.

LOURENÇO, Rosário. **Universidades Moçambicanas e o Futuro de Moçambique**. Universidades Moçambicanas e o Futuro de Moçambique Desafios para Moçambique 2012.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social** – Volume I. São Paulo: Boitempo, 2012.

MACAMO, Elísio. “**Desenvolvimento e modernidade em África: Moçambique entre a tradição e o futuro**.” In: Cadernos de Estudos Africanos, n. 10/11, Lisboa: CEA-ISCTE, 2006.

MATIAS, Felix; LIMA, Cláudia Araújo de. **Políticas públicas de alfabetização e educação de jovens e adultos e promoção dos direitos humanos em Moçambique**. Revista Ilustração, v. 2, n. 1, p. 79-93, 2021.

MARX, K. **O Capital: Crítica da economia política: Livro 1: O processo de reprodução do capital**. São Paulo: Boitempo, 2017

MAQUILE, de Melo, Catarina; ALVES, Gaudêncio Material; MARTINS, Mônica Dias. **Formação étnico-racial em Moçambique: uma análise da diversidade cultural e suas implicações**. 2020.

MAZULA, Brazão. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Maputo: Livraria Universitária, 1995.

MENDES, Diego Maradona da Hora, ROSTAS, Márcia Helena Sauaia Guimarães. **O Materialismo Histórico-Dialético como Método de Pesquisa para Questões Raciais: uma análise a partir do estado do conhecimento**. Periferia, v. 16, p. 1-20, 2024. E76843.

MENEZES, Maria Paula. **Epistemologia do Sul**. Revista Crítica de Ciências Sociais. 2012.

MESZÁRO, István. **A educação para além do capital**. 2. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____, Maria Cecília de Souza, COSTA, Antônio Pedro Costa. **Fundamentos Teóricos de Investigação Qualitativa**. Revista Lusófona de Educação 40, 139-153, 2018.

MINEDH. **Revisão de Políticas Educacionais de Moçambique**. Maputo: MINEDH/UNESCO, 2019.

MOIANE, José Mário. **Análise Comparativa das Políticas de Educação: Caso de Moçambique e China (2012–2017)**. 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/42617719/An%C3%A1lise_Comparativa_das_Pol%C3%ADticas_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Caso_de_Mo%C3%A7ambique_e_China_2012_2017. Acesso em: 28 maio 2025.

MOÇAMBIQUE (Org.). **Constituição da República Moçambique**: texto aprovado na assembleia da república em 16 de novembro de 2004. Maputo, Moçambique: Escola Editora, 2009.

_____. (2018). **Lei n.º 18/2018, de 28 de dezembro**. Aprova a Lei do Sistema Nacional de Defesa e Segurança de Moçambique.

_____. **Conselho Nacional de Avaliação de Ensino Superior (CNAQ). Relatório de Autoavaliação**. Maputo: Moçambique, SINAQES/CNAQ, 2018.

_____. **Instituto Nacional de Estatística (INE). Título do documento**. Local: INE, ano. Disponível em: <link>. Acesso em: 21/09/2025.

_____. **Portal do Governo de Moçambique**. Disponível em: <http://www.portaldogoverno.gov.mz>. Acesso em: 17 set. 2025.

MONDAINI, Marco. **Cultura em tempo de libertação nacional e revolução social: Amílcar Cabral, Samara Marchel e Mário de Andrade [Recurso Eletrônico]** – Recife; Editora UFPE, 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículos: currículo, conhecimento e cultura**. Organização do Documento Joaneete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretário de Educação Básica, 2007.

MOURA, Clovis. **História do negro brasileiro**. São Paulo, ed. Dandara, 2023.

_____, Clóvis. **Dialética radical do Brasil negro**. 3. ed. São Paulo, SP: Anita Garibaldi, 2020.

MOÇAMBIQUE. Portal do Governo de Moçambique. Disponível em: <http://www.portaldogoverno.gov.mz>. Acesso em: 17 set. 2025.

MUCHISSE, Itélio Joana. **Diversidade Étnica Em Moçambique: Discurso das Identidades**. Entheoria: Cadernos de Letras e Humanas, v. 10, n. 1, p. 50-65, 2023.

MUCHISSE, Itélio Joana; MHANGUINE, Joaquim Mufa Mula Sabino; TOMÁS, Adelino Esteves. **A educação em Moçambique: tempos e trajetos**. Revistas Educação e Políticas em Debates – v. 13; n.1, p. 1-16, jan. a abr. 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. 2 ed. revisada. – Brasília: MEC/ SECAD- Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

_____, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. 2 ed. revisada. – Brasília: MEC/ 2004.

_____, Kabengele. **Origem e histórico do quilombo na África**. Revista USP. São Paulo (28): pg. 56-63. 1996.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MUNGOI, David; RODRIGUES, Manuel. **Moçambique: do socialismo à economia de mercado**. Maputo: Ndjira, 2008.

MUNDO EDUCAÇÃO. Portal educacional. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br>. Acesso em: 17 set.2025.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004. revistas.editora.ufcg.edu.br

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

NGOENHA, Severino Elias. **Os tempos da filosofia africana**. Maputo: Paulinas, 2004.

_____, Severino Elias. **Por uma dimensão moçambicana da consciência histórica**. Maputo: Ndjira, 2009.

_____, Severino Elias. **Educação e valores: contributo para uma reflexão filosófica africana**. Maputo: Livraria Universitária, 2000.

_____, Severino Elias. **Educação, ciência e consciência: ensaios sobre filosofia africana contemporânea**. Maputo: Ndjira, 2009.

NGUNGA, Armindo. **Introdução ao estudo linguístico do português de Moçambique**. Maputo: Imprensa Universitária, 2004.

NICAQUELA, Wilson Porfirio; ASSANE, Adelino Inácio. **A formação de professores primários em Moçambique: qual modelo adotar?** Revista do Departamento de Ciencias Sociais da Unimontes, vol. 18, n.1, 2021.

NOA, Francisco. **Desafios do ensino superior em Moçambique**. 2018. COOPEDU IV – Cooperação de Educação de Qualidade, p. 33-44. 2019. ISBN (Édition imprimée): 978-989-781-167-8 Nombre de pages: 460.

NORONHA, R. (2000). **Diversidade e pluralidade cultural em Moçambique: Desafios pós-independência**. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.

NUNES, Adelina Malvina Barbosa. **A branquitude e o ensino superior: reflexos e desafios na docência**. 2020. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020.

_____, Adelina Malvina Barbosa. **Branquitude e os Privilégios de raça no ensino superior**. 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Programa de Ação de Durban: III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas**. Durban: ONU, 2001. Disponível em: <https://www.ohchr.org>. Acesso em: 21 set. 2025.

OLIVEIRA, Iolanda de. **A formação de profissionais docentes para a educação das relações. Educação e Diversidade**. p. 203-212. Disponível em: <https://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/iolanda_oliveira1.pdf> 2009. Acessado em 19/09/2025.

OMAR, Denise Kátia Soares. **O caráter discriminatório da educação do colonizado em Moçambique entre 1926 e 1974**. Revista em favor de Igualdade Racial, v.4, n.3, p. 61-74, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/269579.4.3-6>. Acesso em: 8 out. 2025.

OLIVEIRA, Jéssica N. de. **O Teatro Experimental do Negro e a construção de uma estética da resistência**. Salvador: EDUFBA, 2019.

PACHO, Loidi Eunice, SILVA, Freitas, ZIMBICO, Octávio José. **O papel do docente na pela construção duma sociedade em Moçambique**. Brazilian Journal of ética Development, Curitiba, v.8, n.4, p. 31663-31671, Apr. 2022.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PIOVESAN, Floriana. **"Direitos Humanos: A Constituição, a Educação e a Inclusão"**. São Paulo: Editora RT, 2008.

PRADO JR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo colônia**. Editora Brasiliense, 6ª edição. 1961.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: Consejo Latino-americano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_quijano.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2024. (p. 117-142).

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**. Revista Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 93–107, jan./abr. 2005.

REIS, Monique Priscila de Abreu. **A formação de professores/as de Arte em educação para as relações étnico-raciais: interrogando os currículos de Licenciatura em Teatro**. 2017. 159f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade Federal de São Carlos, SP.

_____, Monique P. de Abreu; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Relações étnico-raciais na formação de professores de teatro**. Perspectiva, Florianópolis, v.3, n.2, p. 499-520, abr /jun.2019.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual antirracista**. 1ª ed. – São Paulo, Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Gabriel Mithá. **É pena seres mulato**. Ensaio sobre relações raciais. Cadernos de Estudos Africanos, v.23, 2012.

RIOS, Flávia M.; RATTTS, Alex; DOS SANTOS, Marcio André. **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. Editora Perspectiva S/A, 2023.

RIZZO; Jakellinny Gonçalves De Souza. **A Formação Inicial De Professores e as Implicações para a Educação das Relações Etnicorraciais nos Cursos de Pedagogia de MS**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado – em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados. 2018.

RODRIGUES, Leandra Aparecida Mendes dos Santos; SILVA, Leida Corrêa da; JESUS, Patrícia Gonçalves de; RIBEIRO, Cristiane Maria. **Legislação educacional e formação docente para a educação das relações étnico-raciais**. @rquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, v. 8, n. 17, 2020.

ROBINSON, Cedric J. **Marxismo negro: a criação da tradição radical negra**. ed. - São Paulo: Perspectiva, 2023.

SACRISTÁN, J. G. (2000). **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed.

SAMUSSONE, Edmundo. **Políticas públicas e qualidade do ensino superior em Moçambique**. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 2022.

SAMUSSONE, Edmundo; TAMBE, João; MATSINHE, Carlos. **Ensino Superior em Moçambique: desafios, qualidade e perspectivas de desenvolvimento**. Maputo: Conselho Nacional do Ensino Superior, 2019.

SAMUSSONE, L. B.; SILVEIRA, S. F. R.; LAURIANO, N. G. **Fatores de implementação da política de qualidade do ensino superior em Moçambique: o caso do SINAQES**. Revista Inter Ação, v. 47, n.1, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31–83.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para Além das Cotas: permanência de estudantes negros no ensino superior como políticas de educação**. Bahia, 2009.

SAVIANE, Dermeval, **História das idéias pedagógicas no Brasil**. – Campinas São Paulo, Autores Associados Ltda, 2019.

SECAD- Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

SEMOG, Éle, NASCIMENTO, Abdias Nascimento: **o griot e as muralhas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

SERRA, Carlos, **Para a história da arte militar moçambicana (1505-1920)**. Edição: Cadernos tempos, 1983.

SITOE, Fernando José. **Formação de professores no Período Colonial: um olhar sobre o racismo na edificação da educação moçambicana 1917-1930**. Seminário Geopraxis, Vitória da Conquista – Bahia, v.9, n.17, p. 1046-1058, maio 2024.

SILVA, Petronilha B. G. da. **Educação para as relações étnico-raciais no Brasil: avanços e desafios**. Revista da ABPN, v. 9, n. 22, 2017.

SILVA, Emerson de Paula; CARVALHO, Adélia Aparecida da Silva; SILVA, Nelma Socorro Lima da. **Atrizes Negras Amapaenses e o Teatro Negro em Macapá: por um currículo descolonizado e uma pretagogia**. Pitágoras 500, Campinas, SP, v.10, n.2 [18] p.16-28jul-dez. 2020.

SILVA, D. B. M. da; MABASSO, Q. M. Universidade pública e políticas de formação docente em educação inclusiva em Moçambique. Revista Educação Especial, v. 37, n. 1, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/88788>>. Acesso em: 8 out. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Janaína de Oliveira e outros. **Teatro Experimental do Negro como metodologia de ensino de história e cultura afro-brasileira**. Cadernos Interdisciplinares de Ensino, v. 10, n. 20, 2020. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/cite/article/view/2683>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. **O que dizem os artigos publicados nas “memórias ABRACE” sobre a formação de professores para o ensino de Teatro**. UFPE-2008.

SILVA, Marcelo Lima da; SILVA, Maria de Lourdes de Souza Nunes; SANTOS, Paulo, César Marques de Andrade. **Desafios e Oportunidades na Implementação de Políticas Públicas Educacionais**. Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences, v. 7, n. 3, p. 1033– 1050, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.36557/2674-8169.2025v7n3p1033-1050>. Acesso em: 28 maio 2025

SILVA, Nelma Socorro Lima da. **Descobrir-se mulher negra no teatro em Macapá: percurso e desvendamento**. Orientadora: Adélia Aparecida da Silva Carvalho. 2020. 77 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Teatro) - Departamento de Letras e Artes, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unifap.br:80/jspui/handle/123456789/339>. Acesso em: 05/10 2025.

SILVA, Eliane Garcia da. **A Gestão da Infraestrutura Física das Universidades no Contexto do Planejamento Estratégico: estudo de caso em uma instituição universitária de Goiânia**. 2003

SILVA, Marcelo Lima da; SILVA, Maria de Lourdes de Souza Nunes; SANTOS, Paulo, César Marques de Andrade. **Desafios e Oportunidades na Implementação de Políticas Públicas Educacionais**. Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences, v. 7, n. 3, p. 1033–1050, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.36557/2674-8169.2025v7n3p1033-1050>. Acesso em: 28 maio 2025. ação de Políticas Públicas Educacionais. Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences, v. 7, n. 3, p. 1033–1050, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.36557/2674-8169.2025v7n3p1033-1050>. Acesso em: 28 maio 2025.

SILVA, Lucas Osorio Alves da; BARAUNA, Debora. **Pluriverso em expansão: a manifestação de cidades educadoras por meio do design estratégico**. Transverso, Belo Horizonte, ano 2023, n.13

SILVA, Janaína de Oliveira. **Teatro Experimental do Negro como metodologia de ensino de história e cultura afro-brasileira**. *Cadernos Interdisciplinares de Ensino*, v. 10, n. 20, 2020. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/cite/article/view/2683>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. **O que dizem os artigos publicados nas “memórias ABRACE” sobre a formação de professores para o ensino de Teatro**”. UFPE-2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: A perspectivas dos estudos culturais**. Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução** às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Edinalva Pequeno da; SILVA, Severina da; ANDRADE, Valéria; FERREIRA, Sônia Maria Lira. **Teatro Experimental do Negro de Abdias do Nascimento: como uma metodologia de ensino numa perspectiva de educação antirracista de combate ao racismo nas escolas do ensino médio do Cariri paraibano**. In: ENCONTRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 17., 2024, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2024. Disponível em: <https://www.ufcg.edu.br>. Acesso em: 27 out. 2025.

SILVA, Ana Tereza Reis da; ALMEIDA, Bárbara Ribeiro Dourado Pias de; LIMA, Lurian José Reis da Silva. **Avanços e desafios na implementação da educação antirracista no Brasil**. *EDUR – Educação em Revista*, v. 41, e48326, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469848326>. Acesso em: 18 set. 2025.

SILVA, Karoliny de Angellis Mendes, MATOS, Caroline Tourinho, PIMENTA, Lúcia Boaventura. **A gestão da infraestrutura física como subsídio para o desenvolvimento das ações acadêmicas dentro da universidade pública multicampi**. GT21.009. Políticas Públicas de Educação. DOI:10.4694/VIII.CONEDU.2022.

SILVA, Luiz Gustavo Santos da; Jesus, Francislene Cerqueira de; SANTANA, José Valdir Jesus de. **Memórias de Intelectuais Negros(as) e formação docente: diálogos entre Brasil e Moçambique**. ODEERE.ISSN 2525-4715. Vol. 10, nº 1, 2025, p.15-31.

SCHWARTZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulista**. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. 1, p. 83-94, 2014.

STACCIARINI, João Henrique Santana; CHAVEIRO, Eguimar Felício; AZEVEDO, Helsio Amiro Motany de Albuquerque. **Maputo, a cidade dividida: fragmentação e (re)qualificação**. *Soc. Nat. | Uberlândia, MG | v.35 | e65951 | 2023 | ISSN 1982-4513*.

SOBRAL, Cristiane. **Terra Negra** – Rio de Janeiro: Malê, 2017.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. São Paulo: Leya, 2017. 247 páginas.

_____, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021, 304 páginas.

SOUZA NETO, João Clemente de; SCHWARTZ, Rosana Maria Pires Barbato; FICHTNER, Bernd Johannes. **Dossiê: experiências pedagógicas em direção à cidade educadora**. Apresentação. Eccos -Revista Científica, São Paulo, n. 61, p. 1-4, e22340, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n61.22340>.

SOUZA, Bruno Serafim de; LIMA, Anna Paula de Avelar Brito; BARBOSA, Edelweis Jose Tavares. **A teoria da transposição didática e os desafios contemporâneos da prática docente**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL MOVIMENTOS DOCENTES E COLÓQUIO FORPIBID RP, 2022. Acesso em: 12 fev. 2026.

TAMBE, Telma Amorgiana, GOUVEIA, Fernando César Ferreira; TASMERÃO, Aline Silveira. **Educação Superior em Moçambique: entre o estado e a astúcia do capital**. Jornal de Políticas educacionais. V.12; Curitiba 2022.

THIONG'O, Ngig Wa. **Descolonizando a mente: explorando o papel da linguagem no imperialismo e na identidade cultural**. 1986.

THIONG'O, Ngugi wa. **Descolonizar a mente: a política da linguagem na literatura africana**. São Paulo: Ubu, 2021.

USSENE, Camilo Ibraimo. **A formação do professor em exercício e o desenvolvimento criativo e reflexivo estudo de caso com professores do instituto de magistério primário da Matola-Moçambique**. 2006. Tese de Doutorado. Universidade Católica de São Paulo.

_____, Abudo. **A formação de professores para o ensino primário em Moçambique: uma análise do sistema educativo nacional**. Dissertação (Mestrado) — Universidade de Brasília, 2006.

VERAS, Renata Meira; PASSOS, Vitória Batista Calmon de; PRATES, Mariana Giulia Chaves; SANTOS, Milena Amorim dos. **A formação étnico-racial nos cursos de licenciatura de duas instituições de ensino superior públicas baianas**. Vol. 17| New Trends in Qualitative Research 2023.

Site

[Revista Ensino Superior Onde estão os professores negros?](#)