



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFOPA**

KAROLINA CARVALHO DO AMARANTE

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS EM CURSOS DE PEDAGOGIA NO ESTADO DO PARÁ**

**SANTARÉM - PA
2022**

KAROLINA CARVALHO DO AMARANTE

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO ESTADO DO PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, Mestrado Acadêmico, da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha 1: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia

Orientador: Prof. Dr. Gilberto César Lopes Rodrigues

**SANTARÉM - PA
2022**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) da UFOPA
Catalogação de Publicação na Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Amarante, Karolina Carvalho do.

Formação de professores/as para o ensino das relações étnico-raciais em cursos de Pedagogia no Estado do Pará / Karolina Carvalho do Amarante. - Santarém, 2022.

238fl.: il.

Dissertação (Mestrado).Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Instituto de Ciências da Educação-ICED. Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFOPA.

Orientador: Gilberto César Lopes Rodrigues.

1. Formação de professores. 2. Educação das Relações Étnico-Raciais. 3. Currículo. 4. Cursos de Pedagogia. 5. Universidade Pública. I. Rodrigues, Gilberto César Lopes. II. Título.

UFOPACampus Rondon

CDD 371.2 23.ed.



Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA Nº 82

Ata da sessão pública referente à defesa de dissertação intitulada **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM CURSOS DE PEDAGOGIA NO ESTADO DO PARÁ**, para fins de obtenção do título de mestre em Educação, área de concentração Educação na Amazônia, pela discente **KAROLINA CARVALHO DO AMARANTE** (matrícula 2020100339 - início do curso em 03/2020), sob orientação do Prof. Dr. **GILBERTO CESAR LOPES RODRIGUES**.

Aos quatorze dias do mês de junho do ano de 2022, às 09:00 horas, por meio de vídeo conferência Google Meet, reuniu-se a Banca Examinadora da Dissertação em epígrafe, aprovada pela Executiva do Colegiado do Programa conforme a seguinte composição:

Dr. **GILBERTO CESAR LOPES RODRIGUES** - Orientador Presidente
Dra. **NICELMA JOSENILA COSTA DE BRITO** - Membro titular externo
Dr. **ALAN AUGUSTO MORAES RIBEIRO** - Membro titular interno

Tendo o senhor Presidente declarado aberta a sessão, mediante o prévio exame do referido trabalho por parte de cada membro da Banca, a discente procedeu a apresentação de seu Trabalho de Conclusão e foi submetida à arguição pela Banca Examinadora que, em seguida, deliberou sobre o seguinte resultado:

(x) Aprovado, fazendo jus ao título de Mestre em Educação.

() Reprovado.

Dra. NICELMA JOSENILA COSTA DE BRITO, UFPA
Examinadora Externa à Instituição

Dr. ALAN AUGUSTO MORAES RIBEIRO, UFOPA

Dr. GILBERTO CESAR LOPES RODRIGUES, UFOPA
Presidente

KAROLINA CARVALHO DO AMARANTE
Mestranda

KAROLINA CARVALHO DO AMARANTE

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS EM CURSOS DE PEDAGOGIA NO ESTADO DO PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, Mestrado Acadêmico, da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA como requisito para a obtenção de grau de Mestre em Educação.

Linha 1: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia

Parecer da Banca: _____ em, _____ de _____ de 2022

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Gilberto César Lopes Rodrigues
(Orientador e Presidente da banca)

Prof^ª. Dr^ª. Nicelma Josenila Costa de Brito
(Examinadora Externa ao Programa)

Prof. Dr. Alan Augusto Ribeiro
(Examinador Interno ao Programa)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Antônia Vidal Ferreira
(Examinadora-Suplente Externa ao Programa)

Ao Marcos Henrique, filho amado e minha maior motivação.

AGRADECIMENTOS

“O sonho não é fácil e nem impossível!” (CORTELLA, 2014)¹

Esta dissertação relata a pesquisa desenvolvida a pouco mais de dois anos (2020-2022). Sua construção foi um processo de idas e vindas, medos e descobertas, mas sobretudo, de aprendizado e desconstrução de preconceitos. Em meados da minha graduação em Pedagogia (2015-2019) manifestou-se em mim a vontade de persistir nos estudos, com anseio de adentrar na pós-graduação. Mas parecia um sonho distante: maternidade, trabalho, localização... me faziam pensar que isso poderia ser inalcançável. Porém, descobri que sonhos não são realizados sozinhos! Chegar até aqui não seria possível sem pessoas maravilhosas, amigos e amigas, familiares e instituições que direta ou indiretamente colaboraram para essa realização. Além disso, o marco temporal deste estudo tem um item a mais: a situação pandêmica oriunda da COVID 19, onde tivemos que nos “adaptar” ao ensino remoto, controlar as emoções, medos e tristezas. Por isso, dedico este trabalho a todos e todas que possibilitaram sua concretização, com o sentimento de profunda gratidão e carinho.

Aos meus amores, meu filho Marcos Henrique e meu marido José Marcos que acompanharam de perto esse processo, me apoiando com muito amor.

Aos meus pais, Socorro e Jorge, por todo amor, dedicação e educação proporcionada.

À minha sogra, Edneia, pelos incentivos e carinhos compartilhados.

Aos meus familiares, em nome dos meus irmãos (Felipe, Enzo e Mateus) e irmãs (Andressa e Camila), cunhadas (Sandra, Francilene e Mara), meus amados sobrinhos (Ana Clara, Marina, Samuel, Miguel, João, José), Tia/mãe Fátima e compadre Andrei, obrigada pelo apoio, carinho e compreensão nos momentos de ausência.

As minhas amigas pelo incentivo e apoio de sempre.

À minha primeira orientadora, Prof.^a Maria Antônia Vidal Ferreira, pelos ensinamentos na pesquisa e incentivo a prosseguir na vida acadêmica.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFOPA, em nome dos professores que me proporcionaram novos conhecimentos (Luiz Percival, Sinara, Edmilson, Anselmo, Gilberto, André, José Mafra, Solange, Edilan, Lília, Hergos, Gilson e Alan).

Em especial, ao meu orientador, Prof. Dr. Gilberto César, pela dedicação para com este estudo e por ter me possibilitado adentrar por outros campos teóricos.

¹ CORTELLA, Mario Sergio. **Não se desespere!**: provocações filosóficas. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Aos colegas da turma 2020, pelo companheirismo e momentos de trocas de aprendizagens, em nome dos nobres colegas a quem compartilhamos nossos percursos, Lucas, Ivonelly e Narely.

Aos coordenadores de curso e docentes das instituições *locus* de pesquisa pelo apoio (UFPA, UFOPA, UFRA, UNIFESSPA).

Aos grupos de pesquisa HISTEDBR, em nome dos professores Anselmo e Lília; e do grupo ISSEAM, em nome dos professores Gilberto e Walter, pelo aprofundamento em conhecimentos tão importantes.

À Prof.^a Dra. Antônia Vidal e Prof. Dr. Alan Ribeiro, que muito contribuíram para a melhoria do estudo na banca de qualificação, assim como na banca de defesa, ao lado da Prof.^a Dra. Nicelma Brito.

Aos movimentos sociais, em especial o movimento Negro e Indígena, professores e intelectuais que promoveram conhecimentos relativos à Educação para as relações Étnico-Raciais e que promovem uma Educação Antirracista. Muito obrigada!

A Capes, pelo apoio financeiro para a execução da pesquisa.

À todas as pessoas que direta ou indiretamente ajudaram para essa conquista.

Vocês tornaram esse sonho possível!

“Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira” (KABENGELE MUNANGA, 2005, p. 17).

RESUMO

A pesquisa investiga a formação de professores para as relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia de quatro universidades públicas federais situadas no Estado do Pará (Universidade Federal do Pará - UFPA, Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA) na perspectiva da Lei nº 11.645/08 e da Resolução CNE/CP 01/2004. Busca-se desvelar: Em que medida a inclusão do Ensino para a Educação das Relações Étnico-raciais no currículo dos cursos de Pedagogia dessas universidades tem contribuído para qualificar docentes para a promoção de uma educação antirracista? Para isso, utilizamo-nos de pesquisa bibliográfica e documental, na perspectiva de compreender as políticas educacionais para a temática étnico-racial a partir da década de 90, seus avanços, limites e contradições por meio de um levantamento de produções acadêmicas sobre o objeto pesquisado e documentos produzidos pelas instituições pesquisadas como os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Além disso, realizamos a aplicação de questionários aos docentes que ministram disciplinas sobre a EREER nos respectivos cursos, com o objetivo de conhecer a formação dos docentes que ministram os conteúdos da EREER e quais suas concepções e experiências sobre a inclusão dessa política na formação de professores/as. Os resultados apontam avanços no que concerne a presença de disciplinas relativas às questões étnico-raciais, porém identificamos que o percurso de formação dos cursos busca satisfazer as demandas legais de forma periférica e protocolar, sem a incorporação nas demandas institucionais da perspectiva de uma educação antirracista.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação das Relações Étnico-Raciais. Currículo. Cursos de Pedagogia. Universidade Pública.

ABSTRACT

The research investigates the training of teachers for ethnic-racial relations, in Pedagogy courses at four federal public universities located in the State of Pará (Universidade Federal do Pará - UFPA, Universidade Federal do Pará, Federal University of the West of Pará - UFOPA, Federal Rural University of the Amazon - UFRA and Federal University of the South and Southeast of Pará -UNIFESSPA) in the perspective of Law No. 11.645/08 and Resolution CNE/CP 01/2004. It seeks to reveal: To what extent has the inclusion of Teaching for Education of Ethnic-Racial Relations in the curriculum of Pedagogy courses at these universities contributed to qualify teachers for the promotion of an anti-racist education? For this, we used bibliographic and documental research, in the perspective of understanding educational policies for the ethnic-racial theme from the 90's onwards, its advances, limits and contradictions through a survey of academic productions on the researched object and documents produced by the researched institutions such as the Pedagogical Course Projects (PPC). In addition, we applied questionnaires to professors who teach subjects about EREER in their respective courses, with the objective of knowing the training of professors who teach EREER contents and what their conceptions and experiences about the inclusion of this policy in teacher education are /at. The results point to advances in terms of the presence of subjects related to ethnic-racial issues, but we identified that the course of formation of the courses seeks to satisfy legal demands in a peripheral and protocol way, without incorporating into the institutional demands of the perspective of an anti-racist education.

Keywords: Teacher training. Ethnic-Racial Relations Education. Curriculum. Pedagogy Courses. Public university.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Docentes das instituições de ensino superior (IES).....	169
Tabela 2 - Distribuição da carga horária em disciplinas por categoria de análise.....	188

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Cor ou raça dos respondentes.....	171
Gráfico 2 - Religião dos respondentes.....	172
Gráfico 3 - Atuação ou não em grupo militante	172
Gráfico 4 - Tempo de docência	174
Gráfico 5 - Formação para o trabalho com a temática da EREER	174
Gráfico 6 - Opinião sobre a inclusão do ensino da EREER nos cursos de formação de professores.....	175
Gráfico 7 - Sobre a inclusão do ensino da EREER nos cursos de formação de professores	175
Gráfico 8 - Opinião sobre a carga horária da EREER	177
Gráfico 9 - Conhecimento sobre o envolvimento e receptividade dos acadêmicos nas discussões das aulas da disciplina sobre EREER.....	177
Gráfico 10 - Manifestações ou atitudes racistas, preconceituosas ou discriminatórias.....	178
Gráfico 11 - Assuntos/conteúdos abordados na disciplina de educação e relações étnico-raciais.....	179
Gráfico 12 - Metodologias de ensino usadas na disciplina de educação e relações étnico-raciais.....	181
Gráfico 13 - Acervo da biblioteca para o ensino da EREER.....	182
Gráfico 14 - Ações para EREER nas universidades	183

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil	75
Figura 2 - Estratégia do PNE 7.25 – História e cultura afro-brasileira e indígena no estado do Pará.....	95
Figura 3 - Dados apresentados por região das produções mapeadas na tese de Brito (2018)	119
Figura 4 - Área geográfica da Amazônia Legal	139
Figura 5 - Documentos institucionais.....	142
Figura 6 - Palavras relacionadas ao perfil do egresso do curso de pedagogia.....	186
Figura 7 - Conceitos da EREER nas ementas das disciplinas	194

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Arcabouço legal de políticas indutoras e documentos nacionais orientadores a partir da década de 1990 acerca da diversidade (Continua)	51
Quadro 2 - Parâmetros para a inserção da ERER (Continua).....	107
Quadro 3 - Pesquisas acadêmico-científicas sobre formação de professores e relações étnico-raciais (2011-2020).....	111
Quadro 4 - Dados dos cursos de pedagogia das universidades	144
Quadro 5 - Docentes indicados de cada curso	168
Quadro 6 - Caracterização sociodemográfica dos docentes	171
Quadro 7 - Formação, atuação e experiência na docência	173
Quadro 8 - Assuntos/conteúdos abordados na disciplina de educação e relações étnico-raciais por docentes.....	180
Quadro 9 - Presença de disciplinas que ensinam sobre a ERER nas universidades (Continua)	190
Quadro 10 - Presença de indicações da ERER em outras disciplinas (Continua).....	195

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Mundial
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
ISSEAM	Indigenismo, Sociedades e Educação na Amazônia
HISTEDBR	História, Sociedade e Educação no Brasil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEABs	Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projetos Político-Pedagógicos
PDI	Planos de Desenvolvimento Institucionais
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Político Institucional

PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SEPRIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1 TRAJETÓRIAS DA EREER: ENTRE O MARCO HISTÓRICO, LEGAL E OS MOVIMENTOS REIVINDICATÓRIOS	33
1.1 Políticas para a diversidade no pós-constituição de 1988	41
1.2 Os dispositivos legais para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena.....	55
2 O RACISMO NO BRASIL E OS CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	74
2.1 Racismo e teorias raciais	74
2.2 O racismo como mecanismo de exploração contemporâneo das desigualdades sociais no Brasil.....	80
3 O LUGAR DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE ..	90
3.1 Aspectos históricos, políticos e curriculares da formação de professores	90
3.2 Formação docente e relações étnico-raciais: análise nas Diretrizes Curriculares Nacionais.....	94
3.2.1 Estado da arte de pesquisas acadêmicas sobre formação de professores para o ensino da EREER	110
3.2.2 O curso de Pedagogia e os impactos das novas DCN's na formação docente	127
4 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS DA AMAZÔNIA PARAENSE.....	137
4.1 A EREER nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC).....	141
4.1.1 Curso de Pedagogia da UFPA	145
4.1.2 Curso de Pedagogia da UFOPA.....	149
4.1.3 Curso de Pedagogia da UNIFESSPA	153
4.1.4 Curso de Pedagogia da UFRA	161
4.2 A formação dos docentes universitários frente ao ensino da EREER: análise dos questionários.....	166

4.2.1 Aspectos sociodemográficos dos respondentes	170
4.2.2 Formação acadêmica e atuação profissional	173
4.2.3 Conhecimento e abordagem do ensino da EREER nos cursos de pedagogia	175
4.3 O ensino da EREER nos cursos de pedagogia pesquisados: limites e possibilidades para uma educação antirracista	184
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	202
REFERÊNCIAS	208
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	228
APÊNDICE B – Questionário aplicado pelo Google Forms.....	231
ANEXO 1: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA UFPA.....	234
ANEXO 2: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA UFOPA.....	235
ANEXO 3: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA UFRA	237
ANEXO 4: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA UNIFESSPA	238

INTRODUÇÃO

A presente dissertação decorre de uma pesquisa acadêmico-científica na área da Educação, tendo como objeto de conhecimento a formação de professores para o ensino das relações étnico-raciais. Trata-se de um estudo integrante da linha de pesquisa “História, Política e Gestão Educacional na Amazônia” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA), que busca dar ênfase em suas pesquisas nas diversidades presentes no contexto amazônico nas investigações sobre a implementação de ações educacionais. Fundamenta-se nas discussões do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR/UFOPA)² que defende uma educação pública e socialmente referenciada, na perspectiva da teoria pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica; e também nas análises e reflexões do Grupo de Pesquisa “Indigenismo, Sociedades e Educação na Amazônia” (ISSEAM/UFOPA)³ que examinam práticas educacionais para a superação das desigualdades e exclusões sociais, realçando as implicações nas sociedades indígenas e não indígenas.

Os avanços em políticas para a diversidade foram incorporados no âmbito legal como direito público com a promulgação da Constituição Federal de 1988, estabelecido com seus Art. 3º, IV, Art. 215, V, Art. 216-A, I (BRASIL, 1988). A partir dos anos 90, há maior ênfase à diversidade no âmbito educacional por meio de reivindicações dos movimentos sociais, como o Movimento Negro e Indígena, na luta pelo reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares em um contexto de abertura democrática e pressão ao Estado⁴ (SILVA; RIBEIRO, 2019). Dentre as principais pautas políticas e sociais ganhou amplitude o racismo, as desigualdades, a educação das relações étnico-raciais e outros temas candentes como diáspora africana, gênero, sexualidade, ações afirmativas, movimentos indígenas entre outros (GOMES, 2017).

Especificamente o tema da Educação das relações étnico-raciais é tensionado no início do século XX (GOMES, 2017), e se materializa no campo da legislação educacional a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003, com a inclusão do artigo 26-A⁵ na Lei de

² <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/37437>

³ <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6112807639438107>

⁴ A compreensão do Estado e sua forma política nos remete ao entendimento de que além de um instrumento de poder a serviço da burguesia, ele compreende a “dinâmica das relações capitalistas” que é o cerne da sua razão estrutural (MASCARO, 2013, p. 33).

⁵ A referida lei também instituiu o artigo 79-B, determinando a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro, em comemoração ao “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, e atualizada pela Lei nº 11.645/2008 que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares da educação básica, públicas e privadas. A referida lei integra o campo maior das políticas de ação afirmativa, que visam combater o racismo e as desigualdades sociais e raciais em prol de uma educação inclusiva, democrática e antirracista (BRASIL, 2004).

As discussões em favor da implementação⁶ dessas políticas tem como protagonistas os referidos movimentos sociais, como o Movimento Negro, que denunciaram (e denunciam) as práticas discriminatórias nos espaços escolares, que invisibilizava a história e cultura desses povos, tratadas há anos de maneira inferiorizada, preconceituosa e estereotipada. Na pauta de suas reivindicações, por meio de estudos e pesquisas realizadas, denunciam o tratamento racializado direcionado a estes grupos pelas suas características fenotípicas e culturais, desvalorizadas na sociedade, inclusive no espaço escolar (GOMES, 2017).

Assim, a escola enquanto espaço proliferador de práticas monoculturais, de preconceitos e discriminações relacionados às questões de raça, etnia, classe, religião e gênero, incorporou temas que afirmam as diferenças e o respeito à diversidade. A discussão sobre o racismo e de como ele se manifesta nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar repercutiu nos debates das políticas educacionais, a fim de se trabalhar a temática de forma contemplativa.

Para subsidiar as leis, foram elaboradas em meio a “disputas e consensos” (GOMES, 2017, p.36) orientações para a implementação da EREER, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Conselho Pleno (CP) como o Parecer CNE/CP nº 003 de 10 de março de 2004 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (DCNERER); a Resolução CNE/CP nº 01 de 17 de junho de 2004 que instituiu as DCNERER; o Plano Nacional de Implementação das DCNERER (2013), a criação do Estatuto da Igualdade Racial, a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 conhecida como Lei de Cotas e o Parecer CNE/Câmara de Educação Básica (CEB) nº 14 de 11 de novembro de 2015, que versa sobre as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e culturas dos povos indígenas.

⁶ Segundo Gomes (2012b, p. 26) o uso do termo “implantação” se refere ao momento inaugural de toda e qualquer política pública. Ao passo que o termo “implementação” decorre dessa etapa inicial e condiz com a “execução de um plano, programa ou projeto que leve à sua prática por meio de providências concretas”.

Essas normatizações impactaram o campo da formação de todos os profissionais da educação, em especial a formação docente que, com a instituição da resolução CNE/CP nº 1/2004, determinam aos cursos de formação de professores/as adequarem-se para a implementação das DCNERER, nos diferentes âmbitos federativos (união, estados e municípios), responsabilizando as Instituições de Ensino Superior (IES), para garantir a formação na temática, com base nos princípios das diretrizes mencionadas. Ou seja, a inclusão e execução do tema das relações étnico-raciais na escola e instituições de ensino superior é um dever legal (Lei nº 10.639/03 e Lei nº 11.645/08). Seu objetivo é reeducar as relações históricas assimétricas entre as diversas manifestações étnico-raciais no país que encontram limites em uma educação proposta nas políticas educacionais voltada aos interesses privatistas e do mercado⁷. Apesar da indiscutível formação social brasileira que envolve populações indígenas, negras, imigrantes europeus e povos orientais é preciso entender que a implementação da educação para as relações étnico-raciais não é tão recente. Sendo assim, entendemos ser salutar movimentar pesquisas sobre a efetivação dessa política na formação de professores/as, sobretudo em cursos de pedagogia cujo profissional, supostamente, reflete sobre a própria formação de professores.

O despertar acadêmico para as questões raciais adveio ainda na formação inicial, enquanto estudante do curso de pedagogia na primeira turma regular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) no *campus* de Óbidos, ano 2015. As reflexões abordadas na disciplina do curso “Educação e Relações Étnico-Raciais” possibilitaram ver como o racismo se expressa na escola e na vida cotidiana. Mas, somente a partir do ingresso no mestrado é que essas questões foram sendo substantivamente mais compreendidas. As disciplinas relacionadas às políticas educacionais e formação humana desvelaram as sutilezas do racismo e de como ele opera para manter o *status quo*.

Desse modo, buscamos nesse estudo compreender e aprofundar o conhecimento acerca da questão étnico-racial na educação, a partir das políticas educacionais antirracistas, com base em uma concepção de educação ética e política, no intuito de contribuir com o conhecimento acumulado sobre o tema, principalmente por dar visibilidade à inclusão dos estudos referentes às relações étnico-raciais em instituições de ensino superior (IES) situadas na região Norte, especificamente na Amazônia paraense.

⁷ Entende-se mercado a partir da lógica capitalista, onde a educação passa a ser mercadoria como forma social para o processo de acumulação de capital dos interesses dominantes (MÉSZÁROS, 2005).

Sua relevância na área educacional se dá, sobretudo no âmbito do ensino superior, visa desvelar que a formação de docentes para as relações étnico-raciais ainda necessita ser aprofundada e direcionada para melhor capacitar o ensino sobre a diversidade étnico-racial, independentemente de qualquer pertencimento étnico, conforme estabelece os documentos normativos que determinam a inclusão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares sobre a temática nos cursos ofertados pelas IES (BRASIL, 2004; 2014).

Por esse motivo, as análises empreendidas partiram do seguinte problema: Em que medida a inclusão do ensino para a educação das relações étnico-raciais nas universidades públicas brasileiras tem contribuído para qualificar docentes para a promoção de uma educação antirracista? Particularmente analisamos essa formação nos cursos de pedagogia, uma vez que, em tese, os egressos dessa área de formação são preparados para atuarem para além da docência, no campo da gestão, coordenação e ambientes não escolares, inclusive refletir sobre a própria educação, o que implica examinar como essa formação visa preparar os futuros pedagogos para atuar no campo das relações étnico-raciais em prol de uma educação antirracista.

Com isso, objetivamos compreender, por meio das seguintes questões norteadoras: Como os cursos de pedagogia abordam a temática da Educação para as relações étnico-raciais; De que forma atendem o que estabelecem as legislações e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais; Se há inclusão de disciplina específica que contempla a EREER e o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na sua estrutura curricular; A perspectiva curricular e o percurso formativo do curso contemplam as discussões da EREER; Quais desafios e lacunas identificadas nessa formação para a efetiva implementação da EREER nas universidades pesquisadas; Qual a formação dos docentes que ministram disciplinas referentes à temática em questão e o que ensinam sobre EREER na formação docente. Dado os limites que uma pesquisa de mestrado envolve, optamos por analisar os cursos de Pedagogia de quatro universidades públicas federais situadas no Estado do Pará: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

De acordo com o Censo⁸ da educação superior (BRASIL/INEP, 2019), as instituições de ensino superior estão organizadas academicamente em: universidades, centros universitários, faculdade e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Para a seleção das instituições de ensino superior, realizamos uma busca pelo Cadastro Nacional de cursos e instituições de Educação Superior, no sítio da e-MEC⁹ referentes aos cursos de Pedagogia no Estado do Pará.

Segundo o levantamento, do universo de 104 (cento e quatro) instituições que ofertam o curso de Pedagogia, 28 (vinte e oito) são universidades (públicas e privadas). Dentre as públicas, 4 (quatro) são universidades federais, fundadas a partir da década de 50: UFPA (1957), UFOPA (2009), UFRA (2002) e UNIFESSPA (2013) e uma universidade estadual, a Universidade Estadual do Pará (UEPA) (1993).

Optou-se pela limitação nas universidades públicas, por entender (e defender) que elas têm o papel relevante na produção de conhecimentos essenciais para a formação humana, organizando-se academicamente a partir de um currículo que oferece as maiores oportunidades formativas (sólida formação), espaço para o pensamento crítico possibilitado pela sua estruturação no ensino, pesquisa e extensão e operando como uma referência para outras instituições. A escolha dessas universidades também decorreu de nosso mapeamento das produções em teses e dissertações sobre a temática em estudo, da qual constatamos a ausência de estudos sobre nossa temática na região norte, conforme apresentaremos posteriormente na seção 3 desta dissertação. Também delimitamos a investigação nas universidades federais do Pará como escolha do campo empírico, sem desconsiderar a importância da universidade estadual.

Assim, para o levantamento das informações referentes aos cursos de graduação em Pedagogia dessas instituições, recorreremos ao Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA¹⁰ e definimos como critério os cursos ofertados nos campi sede. Isso porque, cada universidade possui vários campi espalhados geograficamente pelo estado, conforme sua área de abrangência e cada campi que oferta curso de pedagogia tem seu

⁸ BRASIL/INEP. **Resumo técnico do Censo da educação superior 2017** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>. Acesso em: agosto de 2020.

⁹ <http://emec.mec.gov.br/>

¹⁰ O SIGAA é um sistema informatizado desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e adquirido por algumas universidades através de termo de cooperação técnica. (Ver em: <https://sistemasdaufrn.blogspot.com/2009/02/criacao-dos-sistemas.html>). Utilizamos desse sistema recorrentemente, para a obtenção de contato com as coordenações de curso, visualização das estruturas curriculares e do perfil da categoria dos docentes.

próprio Projeto Pedagógico de Curso. Por essa razão, optamos pelos cursos ofertados nas sedes.

Ao nos propormos a investigar a abordagem da temática da EREER nos cursos de pedagogias, indagamos como essas universidades situadas na região Amazônica estariam propondo tais conhecimentos, haja vista a forte presença de diversidades étnicas e culturais, assim como os conflitos existentes de ordem econômica advindas da cobiça do mercado inter/nacional que permeiam esse espaço.

Nesse sentido, pesquisar o tema da educação das relações étnico-raciais e suas implicações na formação de professores, é fortalecer políticas de enfrentamento ao racismo e outras formas de exclusão e opressão, fruto de conquistas, lutas e resistências dos movimentos sociais que vise a transformação social (COLARES; GOMES; COLARES, 2010). Perante isso, a compreensão do tema implica analisar o contexto das reformas educacionais que, sob a égide das políticas neoliberais a partir dos anos 90, mediado pelos organismos internacionais (MONTEIRO, 2010) tem articulado políticas de formação e currículo, em vista a favorecer o capitalismo.

Ciente da importância da inclusão da diversidade cultural de forma geral, e das relações étnico-raciais em particular, nos cursos de formação, é preciso analisar as inoperâncias das políticas educacionais de formação de professores, que tem se firmado por meio de reformas e discontinuidades (SAVIANI, 2009) alinhadas cada vez mais ao viés empresarial em atenção as aceleradas mudanças na sociedade, advindas das políticas neoliberais, impostas pelos organismos internacionais, como meio de qualificação para o mercado de trabalho, com base na formação flexível, na competência e no saber-fazer (MARTINS, 2010).

Diante desse quadro, partimos da hipótese de que, apesar da obrigatoriedade legal, as contradições concretas existentes na sociedade e na educação não permitem uma efetiva implementação da EREER, pois as políticas educacionais para a formação de professores encontram-se alinhadas as competências exigidas pelo mercado globalizado. Em decorrência, as IES, ao adotarem essas políticas, contribuem com uma formação precária, aligeirada e esvaziada de conteúdos historicamente construídos, e com isso o ensino da EREER fica marginalizado e tratado de forma pontual, a partir de pedagogias relativistas, que não reconhecem a necessidade de superação do modo de produção capitalista, organicamente assentado em injustiças sociais. Ou seja, poderiam as IES formarem adequadamente

pedagogos para atuarem com ERER diante de um contexto de degradação social decorrente do atual estágio do modo de produção capitalista ultra concentrador de riqueza, conhecimento, tecnologia, etc.?

De acordo com Gomide e Jacomeli (2016, p.76) é preciso considerar que “a implementação de uma política pública é marcada por interesses econômicos, políticos e ideológicos, não é possível captar o significado de uma política educacional sem compreender a lógica global do sistema orgânico do capital”. Nisso, as autoras pontuam que há que se destacar a historicidade e desvelar conflitos, contradições e interesses de tais políticas, por meio de análise crítica, que capte as entrelinhas desenvolvendo a “capacidade de captação, análise e compreensão não só do que é conservado, mas fundamentalmente do que é mudado e criado” (GOMIDE; JACOMELI, 2016, p.76).

Diante disso, e num movimento sintético considerando a temporalidade do mestrado, o objetivo da pesquisa foi analisar o ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nos cursos de Pedagogia das quatro universidades públicas federais situadas no Estado do Pará (UFPA, UFOPA, UFRA, UNIFESSPA) na perspectiva da Lei nº 11.645/08 e no que determina a Resolução CNE/CP 01/2004.

Para isso, buscamos especificamente: Compreender as políticas educacionais para a temática étnico-racial a partir da década de 90, seus avanços, limites e contradições por meio de um levantamento do tipo estado da arte em pesquisas sobre o objeto pesquisado; Examinar os documentos produzidos pelas IES pesquisadas em torno dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), especialmente sobre a presença do ensino da ERER; Investigar nas ementas dos cursos de pedagogia dessas IES se contemplam ou não o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena à luz da lei 11.645/08 e; Conhecer a formação dos docentes que ministram os conteúdos da ERER e quais suas experiências e reflexões sobre a inclusão dessa política na formação de professores/as e o que ensinam para qualificar os futuros profissionais para atuarem no campo das relações étnico-raciais.

Trata-se de um “estudo exploratório” (TRIVIÑOS, 1987, p. 109) utilizando-se, para a concretização dos propósitos elencados, de pesquisa bibliográfica e documental. Inicialmente realizamos a pesquisa bibliográfica por meio de um levantamento do tipo estado da arte referente às produções acadêmicas sobre a educação das relações étnico-raciais e sua relação com a formação de professores, entre os anos de 2011-2020. As fontes bibliográficas selecionadas envolveram artigos científicos, livros, teses e dissertações a fim de se

compreender o campo de conhecimento dos estudos sobre o objeto pesquisado e delinear os propósitos da pesquisa.

As fontes para mapeamento dos artigos científicos foram a Revista Exitus vinculada a UFOPA, a Revista Práxis Educacional da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). As primeiras buscas foram realizadas nas duas primeiras revistas, considerando a localização dessas revistas em regiões diferentes geográfica e etnicamente, reunindo um número expressivo de grupos étnicos indígenas e quilombolas. E a ABPN pela publicação científica significativa sobre relações étnico-raciais. As teses e dissertações tiveram como fontes as bases da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A pesquisa documental (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5) desenvolvida em seguida, buscou recolher documentos e proceder à análise. Para encaminhar as ações, desenvolvemos a análise documental em duas etapas: pesquisas referentes aos documentos oficiais (EVANGELISTA, 2012) concernentes ao tema da Educação das relações étnico-raciais, formação de professores e curso de pedagogia e os documentos institucionais produzidos pelas universidades *locus* de pesquisa, tendo como objeto central os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC).

As análises nos dispositivos legais nacionais foram:

- Leis nº 10.639/03 e 11.645/08;
- Resolução CNE/CP nº 01/2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (DCNERER);
- Parecer CNE/CP nº 003/2004 - DCNERER;
- Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013);
- Parecer CNE/CP nº 14/2015 - Diretrizes Operacionais para a implementação da história e culturas dos povos indígenas.

Além desses, destacamos as políticas legais referentes à formação de professores e ao curso de pedagogia como:

- Resolução CNE/CP n° 01/2006 referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
- Resolução n° 02/2015 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada;

Para a análise documental, empregamos os caminhos sugeridos por Sá-Silva; Almeida; Guindani, (2009), que sugerem quatro etapas para análise: 1) Contexto: referente ao conhecimento do contexto histórico em que o documento foi produzido, e a conjuntura socioeconômico-cultural e política que propiciou a produção de um determinado documento; 2) Autor e/ou autores: conhecer os interesses e motivações da pessoa/s que se expressa no texto; 3) Verificar a procedência do documento; 4) a natureza do documento e, 5) os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

Como conceitos-chave relacionados ao tema para a análise no PPC, consideramos os indicados nas DCNERER e no Parecer para a história e cultura indígena, tais como: relações étnico-raciais, racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo, história e cultura dos afro-brasileiros, africanos, indígenas, interculturalidade, identidade, etnocentrismo, quilombos, democracia, mercado de trabalho, políticas compensatórias, políticas redistributivas, competição e disputa políticas.

Fundamentado nas legislações elencadas acima, prosseguimos a análise nos documentos institucionais das quatro universidades, com base nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), considerados como fontes primárias (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). A análise envolveu leitura completa do material, com foco na presença/ausência de disciplinas específicas sobre a ERER (ementa, carga horária, referencial bibliográfico) e/ou presença do tema em outros componentes curriculares. Além do destaque ao perfil do egresso, concepção do curso, percurso formativo e a organização/matriz/estrutura e/ou grade curricular do curso, a qual fornecem elementos de análise, tais como a interdisciplinaridade e transversalidade do conhecimento, possibilitando antever práticas pedagógicas pontuais ou um *contínuum* de procedimentos e conteúdo transversalizados em projetos, eventos, disciplinas, entre outros componentes curriculares (BRASIL, 2006) (NEGREIROS, 2017).

Desse modo, selecionamos os seguintes PPC para a análise:

- Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPA (2010)
- Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFOPA (2015)
- Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIFESSPA (2018)
- Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRA (2019)

No terceiro momento utilizamos a aplicação de questionários aos participantes da pesquisa. Os participantes foram selecionados a partir de informações com as coordenações dos cursos sobre os docentes que ministram disciplinas relacionadas a EREER. Assim, a partir das respostas das coordenações dos cursos de pedagogia e levantamento no sistema SIGAA, foi encaminhado o instrumento de pesquisa para os endereços eletrônicos de 09 participantes, que foram convidados a responder ao questionário formulado pelo Google *Forms*, conforme sua disponibilidade. Desse total, obtivemos o consentimento de 04 participantes que realizaram o preenchimento, sendo eles: 2 da UFOPA, 1 da UFPA e 1 da UNIFESSPA.

O questionário foi formulado com perguntas abertas e fechadas (ver Apêndice B), divididas em três blocos de perguntas: 1) Conhecimento e opinião acerca do ensino da educação das relações étnico-raciais no curso de pedagogia; 2) Formação acadêmica e atuação profissional e; 3) Caracterização sociodemográfica dos respondentes. Salientamos que devido ao uso desse instrumento metodológico, houve a submissão da pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com o respectivo termo de consentimento livre e esclarecido para a confirmação de participação na pesquisa (ver Apêndice A).

O estudo teórico do tema tem por base autores/as que discutem as *relações étnico-raciais* vistos em Munanga (2003, 2013), Guimarães (2009), Almeida (2018); autores/as que tratam sobre *a educação e as questões étnico-raciais* como Gomes (2005, 2008a, 2010, 2008b, 2012a, 2012b, 2017), Silva (2007), Luciano (2006), *formação de professores* em Gatti e Barretto (2009), Martins (2010); *formação docente para as relações étnico-raciais* em Coelho e Coelho (2013), Müller (2015); *currículo* em Silva (2019), Malanchen (2016), *curso de Pedagogia* em Pimenta e Libâneo (2011), Franco (2012), Saviani (2012) entre outros/as.

Tendo em vista esses eixos teóricos que situam nosso campo de investigação, iniciamos a primeira seção – **Trajétórias da EREER: entre o marco histórico, legal e os movimentos reivindicatórios** discorrendo sobre o que deve, ou pelo menos deveria ser feito em relação à temática étnico-racial. Para isso, abordamos sobre o papel protagonista dos

movimentos sociais, as disputas políticas, evidenciando que as conquistas das leis antirracistas são oriundas das lutas e resistências dos movimentos sociais Negro e Indígena, esboçando aspectos políticos, legais e conceituais sobre a questão da diversidade étnico-racial.

O Brasil, apesar de ser um país multicultural, revelado pela diversidade de culturas espalhadas nas suas regiões geográficas, com as mais diversas manifestações culturais, é um país marcado pelas desigualdades sociais e raciais. Sem dúvida o processo de colonização do país deixou marcas profundas na sociedade, como o racismo. A invisibilização das culturas africanas e indígenas e a naturalização de estereótipos são marcas deixadas pelo colonizador europeu que impregnou o imaginário social que nega e inferioriza as populações negras e indígenas.

Com o pacto social representado pela promulgação da Constituição Federal de 1988 foi preconizado o ensino para todos, com a universalização do ensino, porém com muitas fragilidades e barreiras desiguais de acesso as populações menos favorecidas (BRASIL, 2004). A abertura no contexto da conjuntura de redemocratização, as pautas por inclusão da questão racial na educação, por meio de políticas de ação afirmativa, se acentuaram, encabeçadas pelas reivindicações dos movimentos sociais. Segundo Nilma Lino Gomes

[...] os movimentos sociais têm como intenção política atingir de forma positiva toda a sociedade e não somente os grupos sociais por eles representados. Em sociedades pluriétnicas e multirraciais como o Brasil, os avanços em prol da articulação diversidade e cidadania poderão ser compreendidos como ganhos para a construção de uma democracia, de fato, que tenha como norte político a igualdade de oportunidades para os diferentes segmentos étnico-raciais e sociais e supere o tão propalado mito da democracia racial (GOMES, 2012, p. 106).

Nota-se que os movimentos sociais desempenham papel protagonistas nas lutas por direitos sociais, que mobilizam a sociedade civil organizada, pressionando o Estado a formular e implementar políticas públicas sociais. Por meio de articulações, organização e sobretudo engajamento político, tais movimentos tem produzido conhecimentos coletivos que reeducam o pensamento educacional a partir da conscientização social (ARROYO, 2003). Além disso

Os movimentos sociais têm sido educativos não tanto através da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como tem agregado e mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade. Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que tem as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação. Nos relembram quão determinantes são, no constituir-nos seres humanos, as condições de

sobrevivência. A luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana (ARROYO, 2003, p. 32).

Com esse propósito conscientizador, questionam o papel da educação no combate ao racismo, reproduzido nos espaços educacionais, o que implica o necessário conhecimento de conceitos importantes, amplos e complexos sobre raça, etnia, racismo, preconceito, discriminação, relações étnico-raciais e antirracismo. Por isso, na segunda seção – **O racismo no Brasil e os caminhos para uma educação antirracista** – apresentamos as discussões teóricas a partir da análise história dos conceitos de Raça e do racismo, da constituição dos estudos sobre as relações raciais no Brasil e das desigualdades presentes no sistema educacional brasileiro. Elucidamos como o racismo estrutura a sociedade e produz desigualdades nos diferentes âmbitos da vida, explicitando a base escravocrata que se formou no país e como, mesmo após a abolição, forjou leis que impediam o acesso de direitos básicos a população negra. Destacamos o conceito de raça, originado de uma concepção biológica fundada em teorias raciais, que foi resignificado pelo Movimento Negro, a partir do entendimento do conceito como uma dimensão social e política. Evidenciamos a importância da formulação de políticas públicas e análises dos dados educacionais, tendo como condição indispensável o recorte de raça, assim como de gênero e classe, que corrobora para desvelar a meritocracia que agrava as desigualdades e gera injustiças sociais.

Na terceira seção – **O lugar da diversidade étnico-racial na formação docente** discutimos os aspectos históricos, políticos e curriculares da formação analisando as diretrizes curriculares nacionais no que diz respeito ao preparo da formação para as relações étnico-raciais. Conforme Garcia (1999, p. 27) a formação de professores deve ter como princípio a perspectiva de um *contínuo*, em que a formação inicial e permanente deve estar interligada, perpassando a formação por um “longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”. Para o autor, o processo de aprendizagem dos professores envolve um conjunto sistemático e organizado de conhecimentos teóricos e práticos. Colares (2018, p. 21) enfatiza que “a formação do professor não se esgota nos cursos de formação inicial ou mesmo na pós-graduação *stricto sensu*, ela precisa ocorrer de forma permanente e continuada, em que a integração teoria e prática é basilar para a práxis transformadora”.

Além disso, destacamos as produções acadêmicas sobre “formação de professores e relações étnico-raciais” mapeados nas revistas científicas e repositórios buscando desvelar o que examinam e sugerem como abordagem da temática. As pesquisas também revelam, a

partir de levantamento em artigos, teses e dissertações que persistem lacunas na formação docente (inicial e continuada), sinalizando para a necessidade de uma revisão curricular nos cursos de licenciaturas. Estudo como o de Monteiro (2010) evidenciou a inclusão de conteúdos relativos às DCNERER na formação inicial por iniciativa de professores engajados com o tema e afeitos a temática das relações raciais. Em Silva (2013), constatou-se que as atitudes pessoais e da instituição como obstáculos para a implementação das diretrizes no âmbito da formação inicial de professores. Além disso, pesquisas como a de Passos (2014) evidenciam que mesmo quando incluídas disciplinas, a educação ocupa lugar periférico, com uma abordagem pouco contemplativa das dimensões raciais e das desigualdades, assim como pela carga horária insignificante para a discussão do tema.

Na quarta seção – **A educação das relações étnico-raciais nos cursos de pedagogia das universidades públicas federais da Amazônia paraense** apresentamos dados relativos à caracterização das universidades, seus respectivos cursos de pedagogia, com descrição dos dados produzidos a partir das análises dos projetos pedagógicos de curso, dos resultados das respostas dos questionários aplicados aos docentes que ministram a EREER. Ao delimitar a análise da temática na educação das relações étnico-raciais nos cursos de formação inicial, entendemos, de acordo com Nóvoa e Vieira (2017), que a formação inicial é responsabilidade da universidade e marca o início no desenvolvimento profissional na carreira docente na construção de sua identidade. Essa formação, para além da habilitação profissional, a partir de conteúdos da área, incumbe também a função de ser “um agente de mudança” contribuindo ou para uma socialização democrática, através de atitudes que considerem a diversidade (raça, classe, gênero, religião) ou para “reprodução da cultura dominante (GARCIA, 1999, p. 77).

Nas considerações finais trazemos as discussões das sínteses obtidas a partir da análise das propostas curriculares dos cursos de pedagogia. Assim, identificamos que a abordagem da EREER está presente no currículo dos cursos a partir de disciplinas de forma secundária, impondo limites na incorporação da perspectiva de uma educação antirracista. Ciente dos limites das análises apenas nos documentos institucionais do curso, evidenciamos que os cursos de pedagogia das instituições *lócus* de pesquisa buscam abordar a temática da Educação para as relações étnico-racial, porém essa discussão necessita ser aprofundada nos cursos para contrapor o currículo prescrito ao que realmente ocorre na prática, perpassando o ensino, pesquisa e extensão.

1 TRAJETÓRIAS DA ERER: ENTRE O MARCO HISTÓRICO, LEGAL E OS MOVIMENTOS REIVINDICATÓRIOS

Para a compreensão da importância das políticas em prol da educação para as relações étnico-raciais, se faz necessário entender o contexto histórico e político de reconhecimento da história e cultura das populações negras e indígenas. Tais conquistas não podem ser entendidas sem a compreensão das muitas lutas e resistências dessas populações no Brasil, suscitadas desde o modo de produção colonial, pelo sistema de escravização sob a ideologia do racismo.

A partir do século XX, os movimentos sociais, como o Movimento Negro, começam a se articular na sociedade em vista de combater a discriminação, o racismo e possibilitar a criação de ações para a “valorização da raça negra¹¹” (GONÇALVES; SILVA, 2005, p. 188). A educação foi uma das pautas prioritárias, pois os estudos demonstravam a ausência de crianças negras nas escolas, pelo fato de estarem em atividades trabalhistas como de serviços domésticos para garantir a sobrevivência da família. Isso motivou os movimentos sociais à luta pela educação e emancipação, trabalhando e se articulando na “tarefa de educar e escolarizar as suas crianças, os seus jovens e, de um modo geral, os adultos” (GONÇALVES; SILVA, 2005, p. 195).

No âmbito da educação escolar, Romão (2005) destaca que o conhecimento da implementação da lei nº 10.639/03, necessita compreender “como foi o processo de acesso do negro à escolarização. Afinal, **‘como o negro chegou à escola’?**” (ROMÃO, 2005, p. 11, grifos nossos). Tal indagação leva a refletir: qual o espaço sobre o conhecimento acerca da educação dos negros nos cursos de formação de professores¹². Cruz (2005, p. 25) elucida a ausência de discussões referentes a “história da educação dos negros e sua invisibilidade na disciplina História da Educação Brasileira”.

A luta das camadas negras pela sua inclusão no processo de escolarização oficial evidencia que mesmo à margem da cidadania os negros acompanharam os processos de compactação da nação brasileira e nele exerceram influência. Os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o

¹¹ Os autores evidenciam a expressão “raça negra” a partir da defesa de sociedades e comunidades negras com o objetivo de combater o racismo e garantir direitos, a partir da produção teórica sobre o tema “Raça Negra e Educação”, organizados em 1986, pela Fundação Carlos Chagas.

¹² Estendemos a indagação para a educação dos povos indígenas, assim como de mulheres, populações do campo, imigrantes e, de forma geral, sobre a universalização do acesso à educação pública, se considerarmos que até a década de 30, menos da metade da população frequentava os bancos escolares, sendo estes oriundos da elite.

Império deram-se em nível legislativo, quando se proibiu o escravo, e em alguns casos o próprio negro liberto, de frequentar a escola pública, e em nível prático quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não houve condições materiais para a realização plena do direito [...] (CRUZ, 2005, p. 29).

No aparato legal, a proibição de instrução à educação pela população negra foi respaldada pelo Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, em que negros/as eram impedidos de frequentar os bancos escolares, e quando lhe foram dadas as “oportunidades”, como pelo decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, eram ofertadas aulas noturnas, dificultando o acesso da população afrodescendente à educação. Tais políticas resultaram na “extrema desigualdade nos níveis de escolarização entre brancos e negros no Brasil, que persiste até hoje” (BARROS¹³, 2005, p. 79).

Gonçalves e Silva (2005) evidenciam que a criação de escolas noturnas, como estratégia para a instrução pública, foi um mecanismo de exclusão baseados nos critérios de classe e raça. Segundo os autores, a população negra era relegada de direitos, cabendo a eles uma educação moral e religiosa, e posteriormente, uma educação profissional. Assim, no século XX, os protestos promovidos pela Frente Negra Brasileira tornaram-se fundamentais: combate à exclusão das crianças negras dos bancos escolares; ao trabalho infantil não remunerado, principalmente de meninas e mulheres negras, naturalizando estereótipos de raça e gênero no mercado de trabalho.

Com as reformas educacionais no Brasil a partir dos anos 80 por várias reivindicações populares, intensificou-se a luta pelo direito à educação e a diminuição das desigualdades sociais, de minorias¹⁴ excluídas e invisibilizadas pela legitimidade de um sistema racista e monocultural, para se promover uma educação democrática e que atenda a diversidade cultural (GOMES, 2017). Ganham centralidade as pautas de combate ao racismo, preconceito e discriminação; estabelecendo diálogos para a construção de uma educação que valorize as diferenças e reconheçam o papel do negro na formação cultural do povo brasileiro (CARNEIRO, 2002). Dentre os avanços políticos:

¹³ A pesquisadora e professora Surya Aaronovich Pombo de Barros traz uma discussão a respeito dos aspectos relacionados à presença de alunos negros na escola pública de primeiras letras na cidade de São Paulo, no período compreendido entre o final do século XIX e início do XX. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/publicacoes/item/13-historia-da-educacao-do-negro-e-outras-historias>

¹⁴ Para Muniz Sodré (2005), minorias tem uma noção qualitativa, que tem voz apenas em um processo democrático, movidas pelo impulso de transformação, pelas vozes de minorias como os negros, homossexuais, as mulheres, os povos indígenas, etc. Ver em: https://www.academia.edu/download/56267866/10._SODRE__Muniz._Por_um_conceito_de_minoria.pdf.

Avançou a organização política das comunidades remanescentes de quilombos, adquirindo dimensões nacionais. Cresceu a participação dos negros nos meios de comunicação e a consciência da exclusão da imagem negra nesses veículos. O movimento de mulheres negras emergiu, introduzindo novos temas na agenda do movimento negro e enegrecendo as bandeiras de luta do movimento feminista¹⁵ (CARNEIRO, 2002, p. 210).

Tendo em vista a mobilização pela democracia, o Movimento Negro, pautou-se num primeiro momento a desvelar a ideologia racista dominante presente na educação escolar, através dos livros didáticos, currículos, formação docente (GONÇALVES; SILVA, 2005, p. 217). Em meados dos anos 90, o movimento ganha força e centralidade na sociedade, agindo de forma concreta no cenário educacional, com a inserção da temática da diversidade cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, com destaque dentre os temas transversais, para a Pluralidade Cultural, a partir de uma “perspectiva universalista de educação” (GOMES, 2017). Gomes (2017) ressalta a importância que pesquisadores/as tiveram nessas reivindicações das pautas do movimento negro, culminadas em 1980 com a expansão das pesquisas científicas na pós-graduação em educação no Brasil. O enfoque das pesquisas concentrava-se em temáticas como o negro no mercado de trabalho, o racismo nas escolas, estereótipos nos livros didáticos, multiculturalismo e história da África nos currículos escolares, que evidenciaram a escola como reprodutora das desigualdades educacionais.

Marco emblemático na luta pelos direitos sociais foi a Marcha Nacional Zumbi do Palmares, em 1995, contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida¹⁶, no dia 20 de novembro, em Brasília. Tal ação entregou nas mãos do então presidente na época Fernando Henrique Cardoso, diversas pautas e demandas por ação afirmativa, dentre elas o ensino da educação das relações étnico-raciais através do “Programa para a superação do racismo e da desigualdade étnico-racial” (GOMES, 2017, p. 34).

A atuação do Movimento Negro desvela seu caráter educador, “produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no

¹⁵ Lélia Gonzáles (GONZÁLES, 2016, p. 410), importante intelectual negra, ao falar do lugar da mulher negra na força do trabalho e das relações sociais, chamou à atenção dos movimentos feministas, em que nos discursos desse movimento contra a dominação sexual do trabalho, sobretudo das camadas mais desfavoráveis econômica, social e culturalmente, não atentava para o fato da presença da “opressão racial”. Ver em: GONZALES, L. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica. In.: RODRIGUES, C.; BORGES, L.; RAMOS, T. R. O. (ORG). **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Funarte, 2016, p. 399-417.

¹⁶ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/marcha-zumbi-dos-palmares-1995/>

Brasil” (GOMES, 2017, p. 14). Esse Movimento¹⁷ surgiu nos conflitos de discriminação racial, na década de 1970 no período da ditadura militar. As articulações emergidas nesse contexto, segundo Gomes (2017) deram origem ao Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial, em 18 de junho de 1978. Hoje conhecido como Movimento Negro Unificado¹⁸, desde 1979 (GOMES, 2017). Dentre as principais pautas nas suas ações políticas e sociais estão o racismo, discriminação racial, desigualdades raciais, educação das relações étnico-raciais, diáspora africana, gênero, sexualidade, ações afirmativas, entre outros (GOMES, 2017). Tais demandas desencadearam um processo de abertura política que se materializou numa “espécie de insurgência da sociedade civil contra o Estado, o que pavimentou o terreno para a vida política do país retomar aos poucos os rumos da democracia” (DOMINGUES, 2020, p. 134¹⁹).

A partir dos anos 2000 são desencadeadas políticas indutoras reivindicadas pelo movimento Negro, em prol da promoção da igualdade racial, onde emergem as políticas de educação das relações étnico-raciais e de ações afirmativas. Tais ações são ganhos de luta e movimentos sociais pressionando o Estado para promover o combate às desigualdades sociais e raciais. Como propulsor desses ordenamentos jurídicos, que vão culminar com a inclusão da Lei nº 10.639/2003, destaca-se a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Xenofobia e formas Correlatas de Intolerância, ação essa promovida pela Organização das Nações Unidas em Durban, África do Sul, realizada em 31 de agosto a 8 de setembro de 2001.

Como esclarece Jesus (2017, p. 45):

A Lei nº 10.639/2003 nos fez repensar outros paradigmas que descortinem novos conceitos de aprendizagens que vá além daqueles abordados nos livros didáticos, os quais ainda transmitem conceitos estereotipados de negros em situação de escravidão, sem levar em consideração a imagem do ser humano ali exposta e contextualizar de forma dialética, epistêmica e intercultural o papel social que desempenha na sociedade brasileira.

A partir disso, emergem várias outras políticas indutoras de ação afirmativa. Além disso, houve a criação, em 2003, da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPRIR). Em seguida, no ano de 2004 é criada a Secretaria de Educação Continuada,

¹⁷ Gomes (2017) destaca que com o pós-abolição (1888) e a proclamação da república (1889), as pautas de acesso aos negros/as a educação foram iniciadas pela ação de atores políticos como a Imprensa Negra, Frente Negra Brasileira (1931), o Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1968).

¹⁸ Para melhor compreensão desse movimento sugiro a leitura da reportagem do Portal Geledes. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/movimento-negro-unificado-miltao/>.

¹⁹ O autor traz uma cronologia da trajetória do movimento negro brasileiro em sua fase contemporânea, com relação a história do protesto negro e suas relações entre Estado e sociedade civil no Brasil.

Alfabetização e Diversidade (Secad) vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que em 2012 foi renomeada para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e atualmente excluída com o advento do governo de Jair Bolsonaro²⁰.

Outro marco importante foi a elaboração do Estatuto da Igualdade Racial, promulgado em 2010, pela Lei nº 12.288/2010, que no seu artigo 2º prescreve:

É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais.

Em 2012, no mandato da presidenta Dilma Rousseff foi sancionada a Lei de cotas, Lei nº 12.711/2012 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, estabelecendo a reserva de 50% de suas vagas nos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Destes, deverão ser reservados a estudantes com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo) per capita. Em 2016, a Lei de Cotas²¹ é alterada pela Lei nº 13.409/16, e define no artigo 3º

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2016).

Quanto as reivindicações relacionadas aos povos indígenas, percebemos que na década de 70 também surgiram os movimentos indígenas, organizados para lutar contra as formas de opressão do Estado e sua omissão em relação a exclusão socioeducacional, em vista a superação da política integracionista que subjugava os povos indígenas. Tais movimentos tem história e características comuns de violência, exclusão, lutas e resistências. Luciano

²⁰ Detalhes em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/01/velez-desmonta-secretaria-de-diversidade-e-cria-nova-subpasta-de-alfabetizacao.shtml>

²¹ Soares, Colares e Ferreira (2020, p. 75) enfatizam que a Lei de Cotas visa dentre outras finalidades “corrigir uma histórica exclusão social e educacional desses segmentos, compondo o rol de políticas afirmativas da sociedade brasileira. Esta obrigação da reserva de vagas a estudantes negros, pardos e indígenas se justifica pela distorção histórica para com este contingente populacional formado, que contribuiu com a economia e o desenvolvimento do país, porém, não usufruiu dessa realidade”. Ver em: Políticas educacionais na Amazônia: a questão “indígena” no ensino superior. **Revista Teias**, v. 21 • n. 61 • abril/junho 2020 • Sessão Temática Desafios da Educação na/da/para a Amazônia. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2020.49558>.

(2006) enfatiza que a partir de 1970 surgiram as formações representativas das organizações sociais indígenas, como meios de resistência a todas as formas de dominação colonial europeia. Conforme explica o autor, pertencente da etnia Baniwa:

[...] o que podemos chamar de movimento indígena brasileiro, ou seja, um esforço conjunto e articulado de lideranças, povos e organizações indígenas objetivando uma agenda comum de luta, como é a agenda pela terra, pela saúde, pela educação e por outros direitos. Foi esse movimento indígena articulado, apoiado por seus aliados, que conseguiu convencer a sociedade brasileira e o Congresso Nacional Constituinte a aprovar, em 1988, os avançados direitos indígenas na atual Constituição Federal. Foi esse mesmo movimento indígena que lutou para que os direitos à terra fossem respeitados e garantidos, tendo logrado importantes avanços nos processos de demarcação e regularização das terras indígenas. Foi também esse movimento que lutou – e continua lutando – para que a política educacional oferecida aos povos indígenas fosse radicalmente mudada quanto aos seus princípios filosóficos, pedagógicos, políticos e metodológicos, resultando na chamada educação escolar indígena diferenciada, que permite a cada povo indígena definir e exercitar, no âmbito de sua escola, os processos próprios de ensino-aprendizagem e produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo do povo (LUCIANO, 2006, p. 59).

Os povos originários foram os primeiros atingidos pelo processo de hegemonização cultural de imposição e violência. A fim de instruí-los com base na educação colonial contaram com a companhia Jesuítica por meio da catequese, com a imposição nos aldeamentos de “ensino obrigatório de português” e religioso, com a “substituição cultural nativa pela cristã-europeia” (RODRIGUES; LOMBARDI, 2016, p. 24).

Perante isso, cabe ressaltar, o caráter educativo do Movimento Indígena, que possibilitou a tomada de consciência sobre as formas de poder da política integracionista, que visavam a integração e extinção da identidade étnica dos indígenas. De acordo com Daniel Munduruku (2012) essa “política estava a serviço dos interesses nacionais de desenvolvimento e integração nacional, que também escondia a intenção de explorar as riquezas presentes no solo e subsolo das terras tradicionalmente ocupadas por nossos povos” (MUNDURUKU, 2012, p. 209).

Em 1910, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI)²², pelo Decreto nº 8.072, afastando assim a educação catequética dos jesuítas, cabendo a este órgão o “gerenciamento de todos os assuntos que diziam respeito aos índios, inclusive a educação” (PEREIRA, 2017, p. 38). De acordo com Luciano (2006, p. 70), as ações do SPI baseavam-se num processo de “integração e assimilação cultural” dos povos indígenas sob a “tutela” do Estado advinda da compreensão colonial de “incapacidade civil e intelectual dos índios”. Posteriormente, em

²² Disponível em: <http://funai.gov.br/index.php/servico-de-protecao-aos-indios-spi>.

1967, o SPI foi reformulado para a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que passou a reconhecer a diversidade étnica e política dos indígenas, mas ainda sob a perspectiva da “tutela” e do assimilacionismo.

O propósito dos colonizadores, de exploração de riquezas naturais, coadunadas aos objetivos religiosos dos jesuítas de “salvação de almas” pela catequização nas tribos indígenas, que culminou em perversas práticas de aculturação e exploração (RODRIGUES; LOMBARDI, 2016) fez com que os povos indígenas repudiassem as formas de educação escolar. Mas tal compreensão passou a ser apropriada, como “instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como direito de acesso aos bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno” (LUCIANO, 2006, p. 129).

A partir de 1980, no processo de redemocratização do país, várias pautas reivindicatórias dos direitos dos povos indígenas emergiram, culminadas na Constituição Federal de 1988, como o artigo 231. A promulgação da constituição foi um marco emblemático para os povos indígenas, que tiveram suas reivindicações atendidas, por meio de pressão ao Estado contra as políticas integracionistas (RODRIGUES; LOMBARDI, 2016). Dentre as pautas estão o direito à terra, o reconhecimento de suas línguas e culturas, o direito a educação escolar diferenciada, etc. (LUCIANO, 2006).

Na década de 80, "os índios" foram protagonistas de várias cenas marcantes no cenário político nacional, as quais, registradas por fotógrafos e cinegrafistas, ganharam manchetes nos jornais e telejornais: o cacique Mario Juruna (Xavante) com seu gravador, registrando promessas de políticos em Brasília, o gesto marcante de Ailton (Krenak) ao pintar o rosto de preto durante discurso no plenário do Congresso Nacional Constituinte, ou ainda o de advertência de Tuirá (mulher Kayapo), em Altamira no Pará, ao tocar a face de um diretor da Eletronorte com a lamina do seu terçado (RICARDO, 1995, p. 46).

No âmbito das lutas nas políticas educacionais, os movimentos indígenas reivindicaram a escola no próprio território, como a educação escolar indígena, com o propósito de uma educação diferenciada, adequada as realidades e culturas dos povos indígenas.

[...] a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o

acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuírem com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (LUCIANO, 2006, p. 129).

Em 2012, foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 13 de 10 de maio de 2012 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, um importante documento que traz orientações pedagógicas para a implementação de uma educação intercultural, que respeite os saberes, as línguas das diversas etnias indígenas, incorporando suas histórias, memórias e a sua reafirmação étnica²³ (LUCIANO, 2006).

O advento da lei 11.645/08 ocorreu por meio da reivindicação do movimento indígena, que reivindicou o reconhecimento da história e cultura no âmbito do currículo escolar (BRASIL, 2015). Cabe destacar que os povos originários, foram as primeiras populações violentadas com o modo de produção econômico colonialista, que dizimou inúmeras etnias. Além disso, é preciso reforçar que os povos indígenas também são vítimas do racismo estrutural da sociedade capitalista, ao ter suas culturas e cosmologias negadas e serem vítimas das explorações ilegais de suas terras, presentes nos conflitos agrários.

Os povos indígenas organizam seus saberes a partir da cosmologia ancestral que garante e sustenta a possibilidade de vida. A base primordial é a natureza/mundo. É a cosmologia que estabelece os princípios norteadores e os pressupostos básicos da organização social, política, econômica e religiosa. As virtudes e os valores são definidos desde a criação do mundo, mas cabe ao homem produzir as condições reais, efetivas (LUCIANO, 2006, p. 171).

Ao tratar sobre o racismo contra os povos indígenas, Millanez et al. (2019) destacam a ausência e o silenciamento acadêmico sobre o racismo contra os povos indígenas. Para os autores, esse racismo manifesta-se de forma disfarçada, fundada na compreensão estereotipada dos indígenas como seres do passado, alheios aos modos de vida “normal”. Para Ailton Krenak, esse racismo é um projeto do Estado colonial, que torna invisível a história dos povos indígenas perante uma “mentalidade portuguesa” (KRENAK, 2019, p. 63).

[...] a despeito de ter ideias para adiar o fim do mundo em muitos momentos, o nosso desejo é que possamos nos abrir para outros mundos onde a diversidade e a pluralidade também estejam presentes, sem serem caçadas, sem serem humilhadas, sem serem caladas. E que possamos experimentar viver em um mundo no qual ninguém precise ficar invisível [...] (KRENAK, 2019, p. 77).

²³ Sobre o processo de reafirmação étnica examinamos um estudo realizado em uma terra indígena situada no oeste do Pará na tese de Rodrigues (2016), disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3631390.

Para subsidiar a Lei 11.645/08 foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 14/2015 referente às Diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica. Tal documento aborda a temática aos povos indígenas, suas histórias, culturas e identidades, chamando atenção para a “importância de se considerar a pluralidade étnico-racial da população brasileira, nela incluindo os povos indígenas, na promoção de uma educação antirracista” (BRASIL, 2015, p. 4).

Nesse breve contexto, podemos destacar que as históricas lutas pelo direito e garantia da inclusão das populações etnicamente exploradas e excluídas ao longo do processo de formação do Brasil, infelizmente provocaram, uma resposta do Estado brasileiro de apenas reformas a partir de políticas educacionais compensatórias e universalistas. Ainda assim, foram importantes como lutas históricas e de transformação das formas excludentes das minorias.

Tais políticas, de acordo com as pesquisas já realizadas nesse tema, apontam o contexto histórico, político e econômico em que a inserção de políticas de atenção a diversidade foram implementadas a partir da década de 1990 (MONTEIRO, 2010) (RODRIGUES, ABRAMOWICZ, 2013), originárias de avanços democráticos postos na Constituição Federal de 1988. A seguir, discorreremos sobre tal conjuntura, elucidando também as determinações das políticas neoliberais a partir de uma análise crítica das políticas educacionais.

1.1 Políticas para a diversidade no pós-constituição de 1988

De acordo com Gomes (2017) o processo de reabertura democrática, advindo da Constituição Federal de 1988, representou avanços significativos no plano dos direitos às demandas do Movimento Negro, assim como das garantias institucionais requeridas pelos movimentos Indígenas (LUCIANO, 2006) marcando assim “o avanço nas lutas dos trabalhadores por direitos sociais” (SILVA; ARAUJO, 2019, p. 87). Oriunda de conquistas em meio a muitos conflitos de interesses, se engendrou em diversos campos como uma constituição mais democrática, contemplando uma “educação cidadã”.

No campo jurídico, as discussões sobre a diversidade constam na CF 1988, especificamente, em seu Art. 215, estabelecendo a “V - valorização da diversidade étnica e regional” visando assim, conforme previsto no Art. 3º “IV - promover o bem de todos, sem

preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

A diversidade passou a ocupar o debate político e acadêmico pós 1988, apesar de surgir desde 1945, por meio das orientações internacionais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que buscaram atender a diversidade cultural com o “propósito de estabelecer um diálogo cooperativo entre as inúmeras culturas por meio do respeito mútuo e de valores compartilhados” (SOARES, et al., 2020, p. 161).

Para Gomes, a presença da diversidade provocou mudanças, tanto no “campo dos direitos, na concepção, construção e implementação de políticas, na disputa orçamentária e no imaginário social sobre os coletivos diversos tratados como desiguais e o seu direito a uma política que articule a superação das desigualdades, equidade e justiça social” (GOMES, 2017b, 19). Compreendemos que essa mudança foi possibilitada por coletivos diversos atuantes e conhecedores das mazelas sociais oriundas de uma estrutura social excludente.

No campo educacional, a partir de 1990, o debate sobre a diversidade tem maior ênfase, com a intensificação das reivindicações de direitos democráticos pelos movimentos sociais. Destacam-se as proposições, no campo educativo, sobre a valorização e respeito das diferenças, das manifestações étnico-raciais e no combate ao racismo. Esse contexto é fruto da

[...] ascensão de governos mais à esquerda em diferentes lugares do mundo no final do século XX e início do século XXI, [...] alguns desses movimentos e coletivos sociais diversos – mesmo em pequena quantidade – conseguiram inserir alguns de seus representantes nos governos e espaços acadêmicos e da produção de conhecimento. E levaram para esses lugares a diversidade não somente na sua presença quantitativa, mas na sua concepção de política, na sua corporeidade e na sua história. Ou seja, o seu jeito de ser no mundo também passou a fazer parte da formulação e interpretação das políticas. As pressões sociais históricas desenvolvidas por esses movimentos e coletivos se somaram às bandeiras mais à esquerda, construindo alianças e compromissos. Um deles foi o compromisso de se construir políticas públicas voltadas para a diversidade (GOMES, 2017b, p. 11).

No Brasil, a década de 90, é também marcada pela ascensão do neoliberalismo e suas pressões políticas, sob a lógica burguesa de “novas exigências impostas pelo sistema produtivo” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 96). De acordo com Malanchen (2016, p. 9), para além das modificações na área econômica sob subordinação das demandas por globalização e modernização, “trouxeram mudanças profundas na área social, cultural e educacional, exigindo a readequação dos currículos escolares”, que no âmbito da política educacional é marcada pela implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/1996.

Tem protagonismo nessas reformas, as influências de organismos internacionais como “Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD²⁴), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)²⁵”, vinculados ao mercado em vista de garantir a rentabilidade e acumulação do capital (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 96). Sob essa ideologia, à educação, portanto, caberia suprir as mazelas sociais atendendo as necessidades dos poderes dominantes, que definem uma “formação do indivíduo flexível, criativo, adaptável e empreendedor, formação para a cidadania, o trabalho, a adaptação ao meio sociocultural imediato, bem como a formação para a tolerância, a paz e o respeito à diversidade cultural” orientados pelas pedagogias do aprender a aprender²⁶ (MALANCHEN, 2016, p. 12).

Para Monteiro (2010) a análise acerca das políticas para a educação das relações étnico-raciais com a aprovação da lei nº 10.639/2003 implica a necessária compreensão, dentro desse contexto, das reformas educacionais sob a égide das políticas neoliberais, mediadas pelos organismos multilaterais com impactos negativos na educação.

Evidencia-se um contexto de efervescência política e social que, mesmo em meio as pressões neoliberais, forjaram avanços para grupos minoritários. Partindo do entendimento de que “o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo (HOFLING, 2011, p. 38), torna-se imperioso tecer, mesmo que sucintamente a compreensão do conceito de Estado e sua política, enquanto construção social, com o “entendimento de sua posição relacional, estrutural, histórica, dinâmica e contraditória dentro da totalidade da reprodução social” (MASCARO, 2013, p. 11).

O Estado como realidade jurídica, emana leis que regem a ordem democrática na sociedade. Mascaro (2015, p. 61) nos explica que a legalidade deriva das formas jurídicas e políticas, que por meio da “normatividade, direitos subjetivos, faculdades, liberdades, obrigações, deveres, poderes, sujeições, impotências e imunidades são instituídos, constituídos, garantidos e servem de base de previsibilidade às relações sociais”.

²⁴ Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento.

²⁵ Além destes, destacam-se os organismos multilaterais tais como: “Banco Mundial, Unesco, Comissão Econômica para a América Latina — Cepal) e nacionais (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo — Fiesp, Confederação Nacional da Indústria — CM, Ministério da Educação — MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — Inep, Ministério do Trabalho — MTB, entre outros” (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 94).

²⁶ A autora destaca que esta orientação pedagógica presente nas políticas neoliberais, está atrelada ao discurso pós-moderno, fundamentado, como veremos posteriormente, a teorias relativistas multiculturais, presentes nas atuais políticas curriculares como a BNCC e BNC-Formação.

Segundo Hofling (2001) as ações do Estado são implantadas por meio de projetos voltados a áreas específicas, pela administração de determinado governo que esteja no poder por certo período, conforme suas orientações políticas. Nesse contexto, as políticas públicas formuladas são caracterizadas como de “Estado em ação”, ou seja,

As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais (HÖFLING, 2011, p. 31).

Com base nisso, entende-se por políticas educacionais “as discussões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”, marcadas por um processo de rupturas e descontinuidades (SAVIANI, 2008, p. 7), oriundas de transformações no cenário político, econômico, social e cultural (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2017). Tais políticas regulam, normatizam e orientam a implementação de políticas nacionais aos sistemas de ensino.

Além disso, compete ao Estado, determinar políticas sociais, com redistribuição de benefícios sociais, para diminuir as desigualdades estruturais produzidas pelos conflitos do capital e trabalho (HÖFLING, 2001). Essas demandas se revigoram com força no século XIX pelos movimentos populares, compreendendo assim, as políticas sociais, entre elas a educação, como políticas de corte social e formas de interferência do Estado.

Sendo assim, cabe entender as diferenças entre Estado e Governo. Segundo Höfling (2001), Estado compõe o “conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo”. Isso permite compreender a importância das políticas públicas, de responsabilidade do Estado, que possibilita a sua implementação mesmo após a mudança de governo. Por Governo, compreende-se os “programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo”, com base nas posições políticas executando as ações do Estado por prazo definido (HÖFLING, 2001, p. 31).

Em Engels (1884), entendemos que a essência do Estado tem raízes no antagonismo entre as classes e no seu conflito. Segundo Engels, a gênese do Estado ocorre em Atenas, por meio do antagonismo entre a sociedade gentílica e o Estado, tendo a formação do Estado para a “[...] destruição dos laços gentílicos, dividindo os membros de cada *gens* em

privilegiados e não-privilegiados, e dividindo estes últimos em duas classes, segundo seus ofícios, e opondo-as uma à outra” (ENGELS, 1884, p. 122).

Engels explica que

O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é “a realização da ideia moral”, nem a “imagem e realização da razão” como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento, é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e **está dividida por antagonismos irreconciliáveis** que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, **é o Estado**” (ENGELS, 1884, p. 191, grifos nossos).

A assertiva de Engels (1884) é crucial para compreendermos a construção social do Estado, em que na sua aparência promove a justiça, mas na sua essência é o promotor das desigualdades. A compreensão do Estado e sua forma política nos remete ao entendimento de que “sua manifestação é especificamente moderna, capitalista” (MASCARO, 2013, p. 17). Ele não se constitui como um poder neutro e desinteressado, pois serve como aparato necessário à reprodução capitalista, constituindo subjetividade, que além de um instrumento de poder a serviço da burguesia, ele compreende a “dinâmica das relações capitalistas” que é o cerne da sua razão estrutural (MASCARO, 2013, p. 33).

O Estado como mediador das relações sociais capitalistas, depende de sua existência econômica e política, num processo de dependência recíproca. Por isso, no “capitalismo, as formas da sociabilidade se estruturam em relações de exploração, dominação, concorrência, antagonismo de indivíduos, grupos, classes e Estados. O conflito e a crise são marcas inexoráveis da reprodução do capital” (MASCARO, 2013, p. 112). Logo, entende-se que superar essas formas excludentes do capital é impossível se não forem estabelecidas mudanças estruturais, com a intenção de romper com a lógica do capital (MÉSZÁROS, 2005).

Saviani assinala que

[...] a produção capitalista hoje é uma produção destrutiva, pois só pode se manter pela reconstrução do que é destruído, já que isso pode ser feito sem abrir mão das relações privadas de produção, o que se evidencia pelos constantes desastres ambientais, acidentes de trânsito, conflitos bélicos, expansão da criminalidade e da violência, cujos resultados destrutivos movimentam capitais para sua reconstrução, sem que as forças produtivas possam avançar para além do nível já atingido (SAVIANI, 2017, p. 659).

A partir da década de 1990, as orientações neoliberais difundiram-se com mais força na América Latina, marcadas por um conjunto de recomendações internacionais de representantes do capitalismo, que recebeu o nome de Consenso de Washington. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 95), o documento produzido no consenso “balizou a doutrina do neoliberalismo ou neoconservadorismo que viria a orientar as reformas sociais nos anos de 1990” emergindo, assim, a globalização. Seus métodos envolveram (e ainda envolvem) a desregulamentação do mercado, retirada de direitos trabalhistas, cortes de gastos na área social, oriundos da imposição dos organismos internacionais (SAVIANI, 2018).

As reformas neoliberais são refletidas, no âmbito educacional, por meio dos organismos multilaterais²⁷ com interesses em otimizar o sistema escolar e reformular o papel do Estado para atender as necessidades do estágio de desenvolvimento do capitalista à época. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011). Além destes, as “instituições financeiras internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)” impõem políticas ao sistema educativo ajustando-o às exigências do mercado global, que prega o discurso modernizante da “diversificação, da flexibilidade, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas educativos, da escola e do ensino, na ótica das reformas neoliberais de adequação às demandas do mercado” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 55).

[...] a orientação política do neoliberalismo de mercado evidencia, ideologicamente, um discurso de crise e de fracasso da escola pública, como decorrência da incapacidade administrativa e financeira de o Estado gerir o bem comum. A necessidade de reestruturação da escola pública advoga a primazia da iniciativa privada, regida pelas leis de mercado. Desse modo, o papel do Estado é relegado a segundo plano, ao mesmo tempo que se valorizam os métodos e o papel da iniciativa privada no desenvolvimento e no progresso individual e social (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2017, p. 101).

Em 1980, tem-se o processo de redemocratização no país, com pressão às políticas ditatoriais da década anterior, na luta em prol de políticas educacionais para

a) Melhoria da qualidade na educação, incluindo-se neste âmbito: preocupações com a permanência do educando na escola e com a distorção idade-série; merenda escolar, transporte e material didático; redução do número de alunos nas salas de

²⁷ “Banco Mundial, Unesco, Comissão Econômica para a América Latina — Cepal) e nacionais (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo — Fiesp, Confederação Nacional da Indústria — CM, Ministério da Educação — MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — Inep, Ministério do Trabalho — MTB, entre outros” (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 94).

aula; melhoria nas instalações das escolas; formação adequada aos professores; revisão dos métodos; mudança nos conteúdos dos livros didáticos. b) Valorização e qualificação dos profissionais da educação, plano de carreira nacional. c) Democratização da gestão: reivindicava-se a democratização dos órgãos públicos de administração educacional; descentralização administrativa e pedagógica; gestão participativa dos negócios educacionais; eleição direta e secreta para dirigentes de instituições de ensino; construção de comissões municipais e estaduais de educação autônomas e amplamente compostas para acompanhar a atuação política educativa; colegiados escolares eleitos pela comunidade escolar; d) Financiamento: defendia-se a ideia de que deveriam existir verbas públicas exclusivas para a educação; e) Ampliação da escolaridade obrigatória abrangendo creche, pré-escola, primeiro e segundo graus (SANTOS, 2011, p. 6-7).

Essas políticas foram adotadas inicialmente com o governo de Fernando Collor de Mello, no fim da década de 1980, que se intensificou com a presidência de Fernando Henrique Cardoso, com políticas educacionais para atender as demandas do capital a partir da ideologia neoliberal. Segundo Malanchen (2016, p. 15), “a estratégia neoliberal é colocar a educação como prioridade, apresentando-se como alternativa de ascensão social e de democratização das oportunidades”.

Sob interferência dos organismos internacionais, que “entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97), são formuladas orientações pedagógicas, com base em princípios como eficiência, equidade e qualidade do ensino fundamental. O marco inicial foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, que culminou na assinatura de mais de 150 governos na Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o “Marco de Ação para as necessidades Básicas de Aprendizagem (1993)”. Além desses, destaca-se o “Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, pela UNESCO” publicado em 1998, por Jaques Delors em parceria com o MEC, denominado “Educação: um tesouro a descobrir” tendo em vista a expansão da educação básica para o alcance da paz e tolerância (MALANCHEN, 2016, p. 16). Para Jacomeli (2004, p. 48), as reformas desvelam que

[...] há um projeto de sociedade sendo pensado e engendrado pelos ideólogos que defendem o capitalismo. Nesse projeto, a educação escolar é pensada como a melhor ferramenta para conformar espíritos, incutir valores, homogeneizar discursos e fazer com que os indivíduos aceitem como natural a reestruturação do capitalismo globalizado, com suas diferenças econômicas, sociais, culturais e outras.

Inspirados nesses documentos foi elaborado em 1993, pelo governo de Itamar Franco, o Plano Decenal “Educação para todos” direcionado ao ensino fundamental, com a

proposta de, “em dez anos, atingir o duplo objetivo fixado na Constituição: Eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental” (SAVIANI, 2018, p. 295).

Oliveira (2001) destaca que as reformas educacionais desse período, no Brasil, tiveram a finalidade de promover políticas educacionais para a equidade social nos países mais pobres do mundo, como exigências dos organismos internacionais. Porém a autora salienta que “ao lado das exigências de universalização do acesso à educação, procurava-se combinar medidas de racionalidade técnica para a gestão dos recursos públicos aplicados no setor” (OLIVEIRA, 2001, p. 109).

Dentre as iniciativas do governo FHC, tem-se a regulamentação do Conselho Nacional de educação (lei nº 9.131/1995); a instituição de exames de ensino superior, chamados “provão”, que ao desvelar a precariedade da formação dos cursos de ensino superior das instituições privadas, abriu-se por meio do MEC, linhas de crédito para a melhoria da qualidade educacional. Saviani (2018, p. 296) elucida que

[...] essas medidas foram tomadas ainda antes da aprovação da LDB, sendo que várias delas desempenharam o papel de regulamentar por antecipação a própria LDB. Enquanto por esse meio ia implementando sua política educacional, o governo FHC buscou interferir na tramitação da LDB logrando fazer aprovar uma lei minimalista que desobriga a União da manutenção da educação, mas concentra nela a avaliação.

No governo FHC, instaura-se o início da ascensão do tema diversidade²⁸ nas políticas educacionais, que em meio as pressões dos movimentos sociais, para a “reconstrução do Estado de direito” (GOMES, 2017, p. 33), reivindicavam suas demandas sociais em atenção aos excluídos, firmados em acordos internacionais (CONSENTINO-RODRIGUES, 2011). Assim, a discussão pedagógica sobre a diversidade cultural ganha notoriedade, visando à equidade e inclusão de grupos excluídos das políticas, inserindo na educação temas transversais culminadas, em 1997, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (GOMES, 2017). Nesse contexto, verifica-se as dissidências no campo das políticas educacionais e de como o currículo é perpassado por poder e choques de interesses: de um lado, as demandas e reivindicações dos movimentos sociais para o combate às desigualdades sociais e exclusão de grupos marginalizados dos direitos sociais e, por outro lado, a concessão dessas demandas, mas sob a lógica burguesa, uma vez que destacam uma suposta concepção

²⁸ Sobre o tema, ver a tese de Tatiane Cosentino Rodrigues (2011), disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2264>

de educação com base na “solidariedade, da tolerância e da ordem democrática”, sob a ordem do sistema capitalista, que cria tais desigualdades (MALANCHEN, 2016, p. 20) reforçando o individualismo (JACOMELI, 2004).

Assim, para se “garantir a flexibilidade do currículo e a existência de um mínimo de conteúdos comuns a todo o território nacional” (JACOMELI, 2004, p. 53) os PCN’s buscavam orientar os sistemas de ensino para a inclusão transversal no currículo de temas referentes a ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo (MALANCHEN, 2016). Para Jacomeli (2004) a crítica que se faz aos PCN’s decorre da abertura advinda com a implementação na LDB, lei nº 9.394/1996, de um currículo mínimo no ensino fundamental e médio, implicando na formação de professores para formar estudante com base em valores e para o mercado de trabalho, orientados por competência e habilidades. Malanchen (2016, p. 23) assinala que “os fundamentos dos PCN’s trazem em seu bojo o que é proposto pelo Relatório Delors (1998), isto é, atender às exigências da sociedade capitalista, mantendo a coesão social [...] com objetivo de adaptação dos cidadãos” a um mundo em transformação.

Em 2003, com o advento do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, novas reformas no âmbito educacional foram realizadas, que marcam no seu primeiro mandato a continuidade dos acordos firmados entre os organismos internacionais e o governo anterior (SANTOS, 2011), mas com o contrapeso do social (SAVIANI, 2018). Entram em cena propostas em atendimento as populações menos favorecidas, políticas inclusivas e compensatórias.

No campo educacional, uma das primeiras medidas implantadas no governo foi a alteração da LDB nº 9.394/96 pela lei nº 10.639/2003 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" sendo uma demanda do Movimento Negro desde 1980, finalmente contemplada (GOMES, 2017). Hofling (2011, p. 39) pontua criticamente que num “Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias”, sugerindo elementos neoliberais mesmo no governo Lula. Para Cury (2005, p. 24) as políticas inclusivas e compensatórias objetivam

[...] corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas. Com isso se pretende equilibrar uma situação em que a balança sempre tendeu a

favorecer grupos hegemônicos no acesso aos bens sociais, conjugando assim ao mesmo tempo, por justiça, os princípios de igualdade com o de equidade.

Em seu segundo mandato, Lula criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em substituição ao FUNDEF, regulamentando sua implementação através do Decreto nº 6.278, de 29/11/2007. Tal dispositivo, segundo Saviani (2018) representou um avanço na ampliação da oferta da educação básica.

Assim, o Fundo passou a incluir, além do ensino fundamental, também a educação infantil (creches e pré-escolas), o ensino médio e a educação de jovens e adultos (EJA), abrangendo os meios urbano e rural e as modalidades da educação especial, da educação indígena e quilombola, assim como a educação profissional integrada ao ensino médio. E buscou ampliar e tornar efetivo o compromisso da União com o financiamento da educação básica ao incluir na Medida Provisória n. 339 um dispositivo vedando à instância federal a utilização do salário-educação para suprir a sua parte na composição do Fundo, diferentemente do que fazia o Governo FHC (SAVIANI, 2018, p. 299).

Nas análises sobre a ascensão da diversidade nas políticas do governo de Lula, Rodrigues (2011) argumenta que sua posse carregava muitas expectativas, principalmente nas esferas dos setores de movimentos sociais identitários²⁹, que durante seu primeiro mandato, “ocuparam espaços estratégicos no governo” (RODRIGUES, 2011, p. 156), que influenciaram na criação de secretarias como a SEPRIR, SECAD, entre outras, como elencado no início desta seção.

As políticas públicas da era Lula deram prosseguimento no seu plano de governo, que destacava formulações políticas para a diversidade cultural, combate ao racismo e compromisso com as mulheres, que foram intensificadas com sua reeleição e posteriormente com o mandato da primeira presidente do Brasil, Dilma Rousseff. O cenário advindo com a política do governo Lula, favoreceu a ascensão de discussões e políticas em atenção aos setores populares e grupos identitários (gênero, afrodescendentes, indígenas, quilombolas, comunidades tradicionais, deficientes, etc.) (RODRIGUES, 2011).

Dentre as políticas curriculares, Malanchen (2016) destaca a centralidade da diversidade nos documentos curriculares da educação básica, que envolve o período de 2006 a 2012, abrangendo parte do governo Lula (2003-2006, 2007-2010) e Dilma (2011-2014, 2015-2018). Assim, verifica-se um conjunto de legislações e documentos nacionais orientadores a

²⁹ Termo entendido, conforme explicita Conrado, Campelo e Ribeiro (2015), como expressão das “identidades múltiplas, plurais e polissêmicas” relacionado a questões de gênero, raça, sexo, classe, geracionais.

partir da década de 1990, com o recrudescimento do tema acerca da diversidade na educação básica e no ensino superior, conforme sistematizamos no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Arcabouço legal de políticas indutoras e documentos nacionais orientadores a partir da década de 1990 acerca da diversidade (Continua)

ANO	DETERMINAÇÕES E ORIENTAÇÕES
1988	Promulgação da Constituição Federal: Art. 3º, 210, 215.
1996	Lei Nº 9.394/96 LDB – Art. 3º (XII diversidade étnico-racial) e 26.
	Lei n. 9.424/1996 - criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério).
1997	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).
1998	Referencial Curricular nacional para educação infantil (RCNEI).
	Referencial Curricular nacional para as escolas indígenas (RCNEI).
1999	Resolução CEB nº 3/1999 - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.
2001	Lei nº 10.172, de 9/1/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (2001-2010).
2003	Lei Nº 10.639/2003: ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.
	Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
	Diversidade na Educação: reflexões e experiências – Programa Diversidade na Universidade (Secretaria de Educação Média e Tecnológica).
2005	Superando o Racismo na Escola (SECAD).
	Educação como exercício de diversidade (Coleção Educação para todos) (UNESCO, MEC, ANPEd).
	Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas (Coleção Educação para todos) (MEC; UNESCO).
	História da Educação do Negro e outras histórias (Coleção Educação para Todos) (SECAD/MEC UNESCO).
	Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD) (Coleção Educação para todos).
2006	O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje MEC/SECAD/ LACED/Museu Nacional (Coleção Educação para Todos).
	Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (SECAD).
2007	Decreto nº 6.278, de 29/11/2007 criação, em substituição ao FUNDEF, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).
	Programa Ética e Cidadania (Inclusão social).
	O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista (Coleção Educação para todos) (SECAD; UNESCO).
2008	Acesso e Permanência da população negra no ensino superior / Maria Auxiliadora Lopes e Maria Lúcia de Santana Braga, organização (MEC/SECAD/ Unesco).
	Lei Nº 11.645/2008: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo.
2010	Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes curriculares Nacionais da educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003.
	História Geral da África (SECAD; UNESCO): conjunto de 8 obras intituladas: Metodologia e pré-história da África; África antiga, África desde 1935, África do século VII ao XI, África do século XII ao XVI, África do século XIX à década de 1880, África do século XVI ao XVIII, África sob dominação colonial, 1880-1935.
2011	Lei Nº 12.288/2010: Estatuto da Igualdade Racial.
	Lei nº 12.416, de 9 de junho de 2011. Dispõe sobre a oferta de educação superior aos povos indígenas.
2012	Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03 (MEC; Unesco) (Coleção Educação para todos).
	Lei Nº 12.711/2012: Lei de Cotas.

ANO	Determinações e orientações
2013	<p>Publicação de documento denominado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão” (MEC; SECADI). Documento contendo os seguintes pareceres aprovados entre os anos de 2001 a 2012, como:</p> <p>PARECER CNE/CEB Nº: 7/2010: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;</p> <p>PARECER Nº: 36/2001: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;</p> <p>PARECER Nº: 003/2004: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;</p> <p>PARECER Nº: 13/2009: Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial;</p> <p>PARECER Nº: 23/2008: Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância;</p> <p>PARECER Nº: 4/2010: Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.</p> <p>PARECER Nº: 14/2011: Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância.</p> <p>PARECER Nº: 13/2012: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena;</p> <p>PARECER Nº: 8/2012: Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;</p> <p>PARECER Nº: 14/2012: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental;</p> <p>PARECER Nº: 16/2012: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.</p> <p>Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2 edição).</p>
2014	História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil (MEC/SECADI/ UFSCar).
2015	<p>PARECER CNE/CEB Nº: 14/2015: Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.</p> <p>Resolução CNE/CP Nº 02/2015: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.</p>

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Evidenciamos que as formulações desses documentos, buscam implementar políticas públicas sob demandas de lutas negligenciadas pelo Estado, que buscaram a partir da criação das leis, orientar os sistemas de ensino para a aplicabilidade e adequação dos seus currículos, elucidando conhecimentos produzidos por coletivos sociais.

Para Rodrigues e Abramowicz (2013), ao analisarem as políticas educacionais para a diversidade no primeiro mandato do governo Lula, argumentam que:

[...] o tema da diversidade não foi tratado de uma forma coerente em todas as Secretarias do MEC [...] sendo trabalhado ora numa perspectiva interculturalista, ora num viés multiculturalista, ora embaralhando os conceitos, o que termina por refletir nas políticas públicas, gerando ações pouco articuladas. Além disso, o gasto do MEC com políticas de diversidade ainda é tímido – tanto do ponto de vista absoluto, quanto do ponto de vista relativo – e insuficiente para reverter qualquer lógica. A ampliação da temática na agenda pública durante o primeiro Governo Lula foi um avanço significativo em relação aos governos anteriores, principalmente por ser também resultado da participação dos movimentos sociais na construção de um plano de governo. No entanto, ainda não se verifica a inclusão significativa das políticas de diversidade no orçamento e no Plano Plurianual, o que seria importante

para efetivamente deslocar a temática do campo da retórica para o campo da ação pública (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 28-29).

De acordo com Malanchen (2016, p. 47), a prioridade da diversidade nas políticas curriculares, influenciada pelas perspectivas multiculturais, reflete o discurso de “humanização do capitalismo por meio de atitudes que valorizem a democracia política e cultural”. Em que pese a importância dessa análise conjuntural, cabe considerar o avanço do tema nas políticas públicas para a diversidade, encaminhadas pelas pressões dos movimentos sociais que há mais de 20 anos não eram contemplados (GOMES, 2017b).

As iniciativas do governo Dilma marcam a continuidade nas políticas educacionais do seu antecessor, com destaque, segundo Saviani (2018, p. 300) para

[...] a inclusão do § 3º no Art. 79 da Lei n. 12.416, de 9 de junho de 2011, referente à oferta de educação superior para os povos indígenas; acréscimo do § 7º ao artigo 26 incluindo nos currículos do ensino fundamental e ensino médio os componentes proteção e defesa civil e educação ambiental (Lei n. 12.608, de 2012), entre outras de menor alcance.

Com seu segundo mandato interrompido, em 2016, pelo golpe jurídico-midiático-parlamentar³⁰, que ocasionou seu impeachment, a crise política se alastrou no país, marcado por um retrocesso político, previsível e surpreendente (SAVIANI, 2017a).

Ambos os governos (Lula e Dilma) se caracterizam por avanços, mas também por limites, em políticas públicas voltadas a classe trabalhadora (SAVIANI, 2020) que, apesar das forças políticas dominantes que tendem a se sobrepor as demandas dos dominados, impõe resistência e conflitos dos setores minoritários contra as impugnações do sistema que os beneficiam.

Nesse contexto, com as reformas políticas advindas da ruptura democrática de 2016, presencia-se ainda mais a precarização de forma geral da educação, que volta a ser vista como mercadoria, com interesse nas avaliações em larga escala, na mensuração de resultados, rankings baseados em currículos fundamentados na competência e habilidades necessárias ao mercado de trabalho capitalista, orientados pelos organismos internacionais (SAVIANI, 2020).

³⁰ Em relação a esse assunto, recomendamos a leitura do *E-book* “A crise da democracia brasileira” organizado por Carlos Lucena, Fabiane Santana Previtalli e Lurdes Lucena, publicado em 2017, pela Editora Navegando Publicações, disponível em: <https://www.editoranavegando.com/copia-politicas-educacionais-1>

Com o pós-golpe em 2016, aumentam as políticas ultraliberais³¹ do governo Temer, a educação concebida como elemento econômico, marca o retrocesso e limitações nas políticas educacionais (SAVIANI, 2017b).

Enfim, entre as várias medidas autoritárias que vêm sendo encaminhadas nesse contexto pós-golpe encontra-se o famigerado projeto “escola sem partido” que, proclamando a neutralidade da educação diante da política, busca estimular o idealismo dos professores fazendo-os acreditar na autonomia da educação em face da política, o que os fará atingir o resultado inverso ao que estão buscando: em lugar de preparar seus alunos para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade, estarão formando para ajustá-los à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos (SAVIANI, 2018, p. 303).

Além disso, acirra os desmontes e ataque à educação, visibilizadas pelos retrocessos no PNE (lei 13.005/2014) destacando as metas vencidas, metas a vencer que protelam as melhorias da qualidade do ensino. Nisso, Saviani aponta políticas que neutralizaram as políticas anteriores, como a “Emenda Constitucional apelidada de PEC do fim do mundo, que impede o aumento dos gastos públicos por 20 anos, todas as metas do PNE já estão inviabilizadas pelo menos até 2037” (SAVIANI, 2020, p. 6).

Os retrocessos na educação despontam em reformas educacionais, com a interferência assídua dos organismos internacionais e dos empresários brasileiros, pela chancela de entidades educacionais privadas e públicas, como vista na Reforma do Ensino Médio e a imposição da BNCC, que na atualidade, tem buscado o alinhamento com as políticas de formação de professores articulando-as as demandas da lógica do capital.

Como ressalta Mészáros (2005, p. 25) as reformas, quando não se propõe a ser estruturais, e mudar a ordem econômica do sistema vigente, objetivam apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo a educação. Logo, mudanças esporádicas por meio de reformas a partir de projetos conservadores, são anseios das elites, que tendem a oferecer uma educação mínima, de baixa qualidade, com poucos investimentos e incentivos a massa da população trabalhadora. Reformas dentro desse sistema, nada mais são do que formas de supressão de direitos da população menos favorecida orquestradas por normativas como a

³¹ Daniel Cara (2019) explica que o ultraliberalismo é uma “ideologia pautada na radicalização da agenda liberal, com drástica redução do papel do Estado, inviabilizando direitos sociais sem qualquer comedimento em relação às condições de vida do povo. É um freio a democracia social e não deixa de ser uma cosmologia econômica” (nota de rodapé 4). CARA, Daniel. *Contra barbárie, o direito à educação*. In.: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar** [recurso eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

PEC 241/55, que congelou os salários por 20 anos; a reforma no ensino médio (Medida Provisória nº 746/2016); a Escola sem partido³² ou “Lei da mordça” (SAVIANI, 2017a).

Essas demandas necessárias na sociedade postas nas atuais políticas educacionais, de formação de professores e nos currículos escolares, orientam-se nas pedagogias do aprender a aprender, direcionadas pelas pedagogias das competências, que advogam o saber-fazer. Segundo Martins (2010) a orientação pedagógica presente nas políticas educacionais precariza e desvaloriza o trabalho e a formação docente, fortalecendo o individualismo; acentuando as desigualdades e a perda de qualidade na educação pública.

Nesse contexto, Monteiro (2010, p. 232) enfatiza que a materialização da educação das relações étnico-raciais nas políticas de formação encontra obstáculos nas influências das pedagogias do aprender a aprender, com foco nas competências. Isso porque “simplificam a formação escolar e produz o esvaziamento de conteúdos” com base no utilitarismo imediatista.

Os desafios presentes na formação impõem a posição crítica perante as atuais reformas que limitam as discussões da EREER, pois a interferência dos setores privatistas tem imposto o controle das práticas docentes e estabelecimento de currículos mínimos, baseados no saber-fazer, em vista de manter o *status quo*, conseqüentemente formando o ser humano competitivo, flexível e alienado (MARTINS, 2010; MALANCHEN, 2016), fragmentando as questões relacionadas a diversidade.

Com base nisso, demonstraremos no item a seguir as políticas educacionais que possibilitaram avanços na perspectiva do currículo para a diversidade étnico-racial.

1.2 Os dispositivos legais para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena

Entende-se por educação das relações étnico-raciais, de acordo com Silva (2007, p. 490) o processo de educar as relações entre “pessoas de diferentes grupos étnico-raciais” a fim de que se “rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais”. Esses diferentes grupos étnico-raciais –

³² Para o aprofundamento sobre o tema, ver em BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Orgs.). **Escola sem partido ou a escola da mordça e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/1>.

“indígenas, africanos, europeus, asiáticos” (SILVA, 2007, p. 491) que compõem a diversidade multicultural e pluriétnica brasileira (OLIVEIRA; CANDAU, 2010), formadas historicamente no cenário político de relações de poder, de tensões e conflitos que culminaram na formação do povo brasileiro.

Com a promulgação da lei nº 10.639/2003 e do Parecer CNE/CP nº 03/2004 que trata das DCNERER, desencadearam-se produções acadêmicas de pesquisas no âmbito da implementação da educação das relações étnico-raciais, sobretudo nas escolas públicas (SILVA, 2018)³³. A ampliação nas pesquisas e as orientações nacionais elaboradas pela antiga SECAD³⁴ ensejaram a inclusão dessa temática nas práticas pedagógicas na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e modalidades educativas. Isso também acarretou a necessidade de inclusão do preceito legal no âmbito da Educação Superior, em especial na formação de professores/as, evidenciando a persistência de uma base de formação linear e conservadora que “acabam por reduzir a formação do (a) professor (a) ao domínio de competências e habilidades” (GOMES, 2008b, p. 99).

A promoção dessa política implica medidas essenciais nos projetos políticos pedagógicos de ensino de forma intencional e sistematizada, sem “folclorização da cultura” (GOMES, 2012a, p. 108), compreendendo a análise de livros e produção de materiais didáticos e paradidáticos, sobretudo discutidos e produzidos na formação de professores (BRASIL, 2004). Ou seja, as políticas formuladas evidenciam a importância de superar práticas educativas e pedagógicas que inferiorizam as culturas afro-brasileiras e indígenas, carregado de estereótipos e preconceitos.

Pesquisadores desse campo de estudo, elucidam que a educação das relações étnico-raciais, ao ser regulamentada em 2004, trouxe inúmeros desafios e questionamentos acerca da sua aplicação nas escolas, como por exemplo a limitação da abordagem do tema a

³³ O artigo de Silva (2018) oriundo de um projeto de pesquisa nacional, intitulado “Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte” proposto pelo Grupo de Trabalho em Educação e Relações Étnico-Raciais (GT 21) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), envolvendo a ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores Negros) e o CONNEAB (Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros). Contou com a financiamento da SECADI/MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) e, posteriormente, com o apoio institucional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Universidade Federal do Paraná (UFPR) e com aporte de financiamentos complementares, especialmente de bolsas de iniciação científica do NEAB – UFPR do Programa Institucional de Apoio à Inclusão Social – Pesquisa e Extensão Universitária da Fundação Araucária de Apoio Científico e Tecnológico do Estado do Paraná, de bolsas IC CNPQ e CAPES da UFPR, da UFMG, da UFMA e da UFF. Conferir detalhamento do projeto de pesquisa em Silva; Regis; Miranda (2018), disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YmhJqdJNspGTLtXSPY4bScS/?lang=pt>.

³⁴ BRASIL, MEC. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

ações festivas em datas específicas, como o Dia da Consciência Negra e o Dia do Índio³⁵. Nisso, assinalam que a política educacional prescrita no Parecer nº 003/2004 não se limita a inclusão de conteúdos na educação básica (COELHO; COELHO, 2018). Mas do que isso, deve se empreender uma mudança cultural, epistemológica e curricular na perspectiva da educação antirracista (GOMES, 2012).

Nesse sentido, a curricularização da EREER compõe uma das demandas das políticas de ação afirmativa conquistadas pelos movimentos sociais. Gomes (2010) explica que o termo relações étnico-raciais se define pelas “relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras” estabelecidas segundo a autora no entendimento de que “a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária [...] de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural” (GOMES, 2010, p. 22).

Através de pesquisas desenvolvidas por estudiosos ligados ao movimento negro, e profissionais da educação, desvelou-se a existência da discriminação e do preconceito no espaço escolar (CAVALLEIRO, 2003), reproduzindo o imaginário social que inferioriza as diversas culturas presentes no país, em especial as provenientes de matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas. Dentre os diversos setores dos direitos sociais para se promover ações antirracistas e valorização das relações étnico-raciais, a educação se apresenta como uma das ferramentas imprescindíveis nessa luta. A importância da formação humana para o trato com as diferenças e contra as injustiças sociais e raciais, torna-se fundamental para empreender atitudes, posturas e práticas antirracistas.

Por isso, a implementação da educação das relações étnico-raciais visa o enfretamento do racismo, tanto de forma aparente como sutil, uma vez que este se propaga invadindo “as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros” (GOMES, 2005, p. 47). A existência da desigualdade racial constatada nos dados sociais³⁶, são a prova,

³⁵ Os povos indígenas têm possibilitado a desconstrução da alusão à data, oriunda de uma visão colonizadora e mistificadora, culminando com a troca de nome do 19 de abril para “dia dos povos indígenas”, uma vez que o termo Índio carrega estigma. Ver: <https://www.camara.leg.br/noticias/840049-ccj-aprova-projeto-que-muda-nome-do-dia-do-indio-para-dia-dos-povos-indigenas/>

³⁶ De acordo com estudos realizados pelo IBGE (2018), as desigualdades são latentes na maioria das populações pretas, pardas e indígenas, no que diz respeito ao mercado de trabalho, condições de renda e moradia, representação política e acesso à educação. Conferir em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf.

segundo Gomes (2005) do engendramento da estrutura racista na sociedade, que atinge a população pobre, sobretudo as populações negras.

O início da inserção das relações étnico-raciais foi a primeira lei, como vimos, sancionada pelo governo Lula, em 2003 (GOMES, 2008a). Esse marco significativo no campo jurídico-normativo da política educacional brasileira emergiu com a inclusão do artigo 26-A e 79-B pela Lei nº 10.639/2003 (afro-brasileiras) na LDB, Lei nº 9.394/96, que em 2008 foi alterada para Lei nº 11.645/2008 (afro-brasileiras e indígenas).

Com a inclusão pela força da lei, ampliaram-se as discussões para a formação de conhecimentos necessários ao entendimento das leis, objetivando o reconhecimento e valorização das histórias e culturas (negras e indígenas) até então marginalizadas no debate político e no silenciamento dos seus conhecimentos, vivências e saberes. Os movimentos em prol das leis passaram a reivindicar a reformulação do currículo, elucidando a desconstrução de um currículo eurocêntrico, que oculta as lutas e resistências dos negros e indígenas, suas histórias, culturas e ancestralidade (GOMES, 2012a).

A promulgação da lei nº 10.639/2003 alterou a LDB, incluindo a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-brasileira”.

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar **acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:**

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório **o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.**

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003, grifo nosso).

No texto não há a menção da história Africana, como verificado nas diretrizes posteriores à lei. Gatinho (2008, p. 71-72) aponta que o processo de tramitação da referida lei oriunda do Projeto de Lei 259³⁷, de 11 de março de 1999, proposto na Câmara dos Deputados por Esther Grossi (PT/RS) e Bem-Hur Ferreira (PT/MS), “representa a luta do movimento negro em garantir a obrigação do ensino de história da população negra que vinha sendo articulada desde muito antes da promulgação da citada lei”. As tentativas de inclusão do

³⁷ Projeto de lei que dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática da “História e Cultura Afro-brasileira”, disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15223>

ensino de história africana no campo jurídico foram antecedidas por vários projetos de leis, de deputados e senadores, entre os anos de 1979 a 1997 (GATINHO, 2008).

O PL 259/1999 foi justificado pelos seus proponentes, como um instrumento de restauração da contribuição do povo negro, desmistificando o eurocentrismo presente nos livros didáticos e no sistema oficial de ensino, como veículos do racismo. A aprovação, contudo, teve o parágrafo 3^a vetado pelo MEC, da qual estabelecia que as disciplinas de História do Brasil e Educação Artística, no ensino de 2^o grau deveriam dedicar pelo menos 10% de seu conteúdo anual ou semestral na temática da lei, além de vetar um artigo que implicava na formação docente (GATINHO, 2008). Para Araújo (2015, p. 132), a lei gerou debates antagônicos, “de um lado o reconhecimento da urgência por tal demanda e, de outro, a resistência em mudanças [...] intelectuais e pesquisadores/as da educação questionavam a legitimidade de uma lei que propunha o ensino de “um grupo””.

Com a normatização da lei nº 11.645/08, oriunda do Projeto de Lei (PL) 433/03, propôs-se a inserção do ensino de História e Cultura Indígena no currículo de toda a educação básica do país, em estabelecimentos de ensino público e privado.

Art. 1^o O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1^o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, **a partir desses dois grupos étnicos**, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2^o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Segundo Fanelli (2018), a Deputada Mariângela Duarte, não-indígena, propôs o projeto de lei, especialmente voltado para alunos não-indígenas, que refletiu as demandas do Movimento Indígena.

[...] a mudança curricular proposta pela Lei 11.645/08 não se resume ao período de sua tramitação, que se dá entre os dois mandatos de Lula. Conforme Goodson (2008), é necessário pensar que transformações foram processadas na sociedade para que houvesse espaço para uma mudança no currículo, e que grupos foram os portavozes dessa mudança para que determinado conhecimento – a temática indígena – se tornasse socialmente válido na escola. Desse modo, o período histórico em que se

situa a Lei 11.645/08 vincula-se às reivindicações do Movimento Indígena Brasileiro e aos direitos conquistados por esses sujeitos na Constituição de 1988; às reivindicações dos professores indígenas durante as décadas de 1980 e 1990, por uma educação intercultural e descolonizadora; e à instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que enfatizavam a cidadania, ética e a diversidade cultural (FANELLI, 2020, p. 2).

Araújo (2015) aponta que há limitações conceituais no texto da lei, que reificam estereótipos sobre as populações negras e indígenas, denominando os “povos indígenas e população afro-brasileira como dois grupos étnicos, ou seja, desconsiderando as centenas de etnias indígenas e os grupos/nações/etnias africanas que compuseram a população negra no Brasil” (ARAÚJO, 2015, p. 141).

Para subsidiar a implantação da Lei nº 10.639/2003, educadores e militantes do movimento negro articularam-se com representantes do CNE, elaborando normatizações para aplicabilidade da política educacional. O cenário político e econômico que se engendra tais mobilizações, como já destacado anteriormente, tem o papel ativo dos organismos internacionais, como a UNESCO e o Banco Mundial, que surgem nesse contexto como mediadores das demandas dos movimentos sociais, pressionando os governos a elaborar ações em cumprimento aos acordos internacionais (MONTEIRO, 2010).

O primeiro documento elaborado foi o Parecer nº CNE/CP 003/2004, 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 (DCNERER), aprovado pelos seguintes conselheiros: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva³⁸ (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez. Segundo o documento, as Diretrizes resultam de estudos elaborados no ano de 2002, pela então relatora, por meio do encaminhamento de mil questionários que evidenciaram “problemas, dificuldades, dúvidas”, em relação ao tema³⁹.

Conforme a relatora Petronilha, a construção do parecer, contou com a colaboração do Movimento Negro, militantes individuais, conselhos estaduais e municipais de educação e comunidade escolar preocupados com a questão racial na educação em prol da promoção da igualdade racial na educação (BRASIL, 2004). Os conhecimentos elaborados visam atingir tanto a escola como a sociedade.

³⁸ Militante do movimento negro, Doutora em Educação e professora emérita da UFSCar. Ver em: <http://petronilha.com.br/biografia/reconhecimentos>.

³⁹ Conferir Gatinho (2008) sobre detalhes na tramitação das DCNERER e o papel do movimento negro.

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também **à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática** (BRASIL, 2004, p. 10, grifos nossos).

Verifica-se no documento que a regulamentação no âmbito federal se soma as já precedidas legislações em âmbito estadual e municipal, sobre a inserção no currículo de conteúdos relativos ao ensino de história e cultura afro-brasileira e contra discriminação.

De 1989 a 1996 foram promulgadas sete leis de estados, municípios e do Distrito Federal instituindo a inclusão da história afro-brasileira no currículo escolar. São elas: a Constituição do Estado da Bahia, de 5 de outubro de 1989; a Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, MG, de março de 1990; a Lei n. 6.889, de 5 de setembro de 1991, do Município de Porto Alegre, RS; a Lei n. 7.685, de 17 de janeiro de 1994, do Município de Belém, PA; a Lei n. 2.221, de 30 de novembro de 1994, do Município de Aracaju, SE; a Lei n. 2.639, de 16 de março de 1998, do Município de Teresina, PI, e a Lei n. 1.187 de 13 de setembro de 1996, do Distrito Federal (NEGREIROS, 2017, p. 63).

Afirmando-se como política curricular, com foco nas demandas da população afrodescendentes, por meio de “políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” que por meio de estudos da área histórica, sociológica e antropológica, busca combater o racismo e as discriminações que atingem os negros (BRASIL, 2004, p. 2).

De acordo com Vieira (2003) as ações afirmativas são políticas que visam à superação das desigualdades raciais presentes no cenário brasileiro. Congregam um conjunto de ações estratégicas que envolvem o combate às desigualdades raciais, implementando ações de erradicação das formas desiguais de acesso aos direitos sociais. Estudiosos sobre o assunto esclarecem que tais ações visam a “promoção de igualdades e oportunidades em diversos segmentos, onde minorias étnicas e mulheres são marginalizadas” (SILVÉRIO, 2005, p. 144). Entretanto, não se trata apenas de corrigir um passado. Piovesan ressalta que as ações afirmativas “devem ser compreendidas não pelo prisma retrospectivo – no sentido de aliviar a carga de um passado discriminatório -, mas também prospectivo – no sentido de fomentar a transformação social, criando uma nova realidade” (PIOVESAN, 2008, p. 890).

Nisso, o parecer destaca as implicações na formação de professores, elucidando que:

[...] tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por **professores qualificados** para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; **com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas** (BRASIL, 2004, p. 10-11, grifos nossos).

O documento elenca proposições para políticas de reparação, reconhecimento, valorização e ação afirmativa, em que tais termos se voltam a ressarcir “descendentes de africanos negros” (BRASIL, 2004, p. 3) vítimas do escravismo⁴⁰ e da continuidade, pós-abolição, de políticas de branqueamento, de privilégios e exclusões sociais que persistem até hoje. Tais ações, evidenciam o papel da educação, em especial na sua forma escolar, como instrumento de transformação, reconhecendo as diferenças culturais, garantindo o acesso e permanência de alunos negros e não-negros ao ensino de qualidade.

Segundo o parecer, a escola não é o único espaço de manifestação de práticas racistas e discriminatórias, e nem tem o dever exclusivo de combatê-las. Mas a escola deve cumprir seu papel, dentro de uma perceptiva crítica, de não reproduzir ações discriminatórias, e valorizar o acesso ao saber científico de forma igualitária (BRASIL, 2004a). Esclarecendo alguns equívocos e termos, o parecer enfatiza a importância de criar pedagogias de combate ao racismo e a discriminação, com ênfase na “sólida” formação de professores “qualificados” para a diversidade étnico-racial.

Posteriormente, destaca-se as determinações para os conteúdos de História e Cultura afro-brasileira e africana, que tem “fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores”. Ressalta que o tema não deve restringir-se apenas à população negra, mas a todos os brasileiros, constituintes de uma sociedade multicultural e pluriétnica, para a construção de uma nação verdadeiramente democrática.

Conforme determina a Lei nº 11.645/08 o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena é obrigatório nos currículos escolares do ensino fundamental ao ensino

⁴⁰ Conforme Junior (2017) esses fatos históricos precisam ser refletidos na sociedade, uma vez que “a população negra escravizada no Brasil organizou uma das mais longas lutas sociais da história do continente, que permanece silenciada e invisível para milhões de brasileiros ainda hoje [...]” (JUNIOR, 2017, p. 87). As resistências da população negra que dão base para as conquistas de direitos sociais podem ser compreendidas em importantes momentos da história como o Tráfico Negreiro, Revolta do Malês (1835), Cabanagem (1835) e a emblemática Marcha Zumbi dos Palmares (1995) (JUNIOR, 2017).

médio, em todos os estabelecimentos de ensino, públicos ou privados. A lei não versa sobre a criação de uma disciplina específica para tratar o tema, mas prescreve que tais conteúdos devam ser trabalhados em todas as áreas do conhecimento, não se limitando apenas ao componente curricular de educação artística, literatura e história do Brasil.

Em 2007, o Parecer CNE/CEB nº 2 de 31 de janeiro, solicitou ao CEB esclarecimentos quanto a abrangência das diretrizes para EREER relativos à Educação Infantil, pela importância na formação da identidade e subjetividade das crianças e do reconhecimento e valorização de suas culturas e combate ao racismo desde a mais tenra idade. Essa etapa inicial na educação deve considerar, segundo Trinidad (2012), “as diferenças existentes entre as crianças e seus grupos de origem” de forma a propiciar “oportunidades para que todas as crianças tenham as mesmas condições de tratamento e de educação” partindo do entendimento de que a criança é um “sujeito histórico, social e cultural, que se constitui por meio de suas interações e seus pertencimentos” (TRINIDAD, 2012, p. 122).

O parecer guia-se por princípios (BRASIL, 2004a) que impõe “mudanças de mentalidades e atitudes”, em vista de superar a herança escravista que marca os grupos afrodescendentes. Ainda há a desinformação sobre a história da África, da sua herança na formação cultural brasileira, que se limita apenas a esse continente e seus descendentes ao período do escravismo (GOMES, 2008a; COELHO e COELHO, 2013).

A Resolução CNE/CP nº 01/2004, trata e complementa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana que trouxe determinações, fundamentadas no Parecer CNE/CP nº 3/2004, evidenciando a sua implementação nos espaços institucionais de educação superior, principalmente no que concerne a formação de professores.

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 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento (BRASIL, 2004b, grifos nossos).

Reforça-se o papel das instituições superiores para a implementação da DCNERER, em especial pela responsabilidade que tem na formação de docentes, “encarregados exclusivos pela oferta de profissionais para a Educação Básica” (COELHO e COELHO, 2018, p. 5).

Suas intencionalidades, tendo em vista à construção de uma nação atuante e conscientemente democrática, são assim definidas:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004b).

Para isso, os objetivos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais ocorrem por meio de uma produção de conhecimentos e sensibilização de atitudes, posturas e valores na busca da consolidação da democracia brasileira e; o que propõe o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, para o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, ao lado das culturas indígenas, europeias, asiáticas.

No art. 3º, explicita-se que o tema será desenvolvido por meio de “conteúdos, competências, atitudes e valores” a cargo das instituições de ensino e seus professores, providas de material didático e bibliográfico. Nisso, destacam a responsabilidade das coordenações pedagógicas para “o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares”. Isso implica analisar a formação de pedagogos e, o que são ensinados a respeito da referida legislação, que impõe conhecimentos da história e cultura afro-brasileira e africana, especialmente em componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História.

A resolução, em seu art. 4º estabelece a importância de comunicação entre os sistemas e estabelecimentos de ensino, com o Movimento Negro e outros canais (grupos

culturais, NEABs, formadores de professores, etc.), “com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino” (BRASIL, 2004b). Como revela a pesquisa de Gatinho (2008) o Movimento Negro teve papel preponderante na formulação da Lei 10.639/08 e na instituição do parecer CNE/CP nº3/2004.

Em 2008, foi aprovado o Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, reformulado em 2013, com o objetivo de “colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação para garantir o direito à educação de qualidade, a fim de promover uma sociedade justa e solidária” (BRASIL, 2013, p. 19).

Mesmo não tendo claramente definidas as diretrizes relacionadas aos povos indígenas, os objetivos do plano elucidam a implementação da Lei nº 10.639/03 e “no que couber” a Lei nº 11.645/08, conforme se vislumbra em seus objetivos específicos:

- a) Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conjunto formado pelos textos da **Lei nº 10.639/03**, Resolução CNE/CP nº 01/2004, Parecer CNE/CP nº 03/2004, e da **Lei nº 11.645/08**;
- b) Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores (as), a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;
- c) Colaborar e construir com os sistemas de ensino, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores (as) educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das **Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08**;
- d) Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira e a diversidade;
- e) Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- f) Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as **Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08**, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais de municípios, estados e do Distrito Federal, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado (BRASIL, 2013, p. 19-20, grifos nossos).

De acordo ainda com esse documento, as ações de implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 são atribuições das instituições de ensino superior, em atendimento

ao artigo 1º da resolução 01/2004 incluir a temática da educação das relações étnico-raciais nos seus cursos de graduação, com atribuições de:

- a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à educação para as relações étnico-raciais nos cursos de graduação do ensino superior, conforme expresso no §1º do Artigo 1º, da Resolução CNE /CP nº 01/2004;
- b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes;
- c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores (as), garantindo formação adequada aos professores (as) sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;
- d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores (as) habilidades e atitudes que permitam contribuir para a Educação das Relações Étnico-Raciais, destacando a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos, paradidáticos e literários, que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e com a temática das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;
- e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana;
- f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da educação para as relações étnico-raciais;
- g) Divulgar junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica (BRASIL/SECADI, 2013, p. 40).

Em relação aos objetivos do ensino da história e cultura indígenas, o Parecer CNE/CP nº 14/2015, referente às Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008 tem o propósito de corrigir uma lacuna expressa na lei anterior que objetiva a “promoção do reconhecimento e da valorização da identidade, da história e da cultura dos povos indígenas, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização de todos os grupos étnicos e raciais constituidores da sociedade brasileira” (BRASIL, 2015, p. 8).

Tendo como propósito a superação do racismo e todas as formas de opressões, a Lei tem demandado repensar a forma de ensino sobre a história e cultura dos povos indígenas e, determina como implementá-la na formação de estudantes de todas as etapas de ensino. Após aprovação da Lei nº 10.639/2003, foram elaborados documentos orientadores para a implementação das políticas antirracistas. Em contrapartida a Lei nº 11.645/08, não foi acompanhada de diretriz norteadora para a sua execução, com exceção de sua menção no Plano para as DCNERER.

Em 2015, o CNE por meio da Câmara de Educação Básica (CEB) elaborou o Parecer CNE/CEB nº 14/2015 voltado a subsidiar o ensino de história e culturas dos povos indígenas na Educação Básica. O documento é oriundo de consultas solicitadas pela CEB através de estudos analíticos acerca da temática nos estabelecimentos de ensino, a fim de subsidiar o CNE para a formulação de diretrizes que garantam a aplicação da política educacional.

Segundo a relatora do parecer, Rita Gomes do Nascimento, o documento legal expressa “importantes repercussões pedagógicas na formação de professores e na produção de materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem atribuir os devidos valores à história e culturas dos povos indígenas para o efetivo reconhecimento da diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira” (BRASIL, 2015, p. 2).

Cabe destacar que o Parecer CNE/CEB nº 13/2012 direcionado as diretrizes curriculares específicas para a educação escolar indígena, aponta para a inserção da Lei nº 11.645/2008, como estratégia pedagógica a ser desenvolvida nas escolas não-indígenas, que para o seu cumprimento efetivo, deve atentar para a formação inicial e continuada de professores.

É importante lembrar ainda, no que diz respeito ao reconhecimento das especificidades dos povos indígenas no ambiente educacional, a necessidade de se considerar os casos dos estudantes indígenas que estudam em escolas não indígenas, como por exemplo, nas situações em que estes estudantes, mesmo morando em suas aldeias, são obrigados a procurar escolas não indígenas pela ausência de escolas diferenciadas ou da oferta de todas as etapas da Educação Básica em suas comunidades, além dos casos em que os indígenas residem fora de suas comunidades de origem. Tais estudantes também precisam ter garantido o direito de expressão de suas diferenças étnico-culturais, de valorização de seus modos tradicionais de conhecimento, crenças, memórias e demais formas de expressão de suas diferenças (BRASIL, 2013, p. 361).

A inclusão da temática indígena na educação básica, possibilitada pelas reivindicações dos movimentos indígenas, teve forte influência de determinações internacionais, em que o Brasil é signatário, vistas nos documentos da Convenção nº 169/89 da Organização Internacional do Trabalho sobre os povos indígenas e tribais, a Declaração das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, religiosas e Linguísticas das Nações Unidas; III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa e; a Declaração das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007. Consta no artigo 15 dessa declaração a afirmação que:

1. Os povos indígenas têm direito a que a dignidade e a diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas na educação pública e nos meios de informação públicos.
2. Os Estados adotarão medidas eficazes, em consulta e cooperação com os povos indígenas interessados, para combater o preconceito e eliminar a discriminação, e para promover a tolerância, a compreensão e as boas relações entre os povos indígenas e todos os demais setores da sociedade (ONU, 2007, p. 10-11).

Apesar dos avanços e conquistas dos movimentos sociais, constata-se ainda na sociedade brasileira um desconhecimento e preconceito em relação às populações indígenas (BRASIL, 2015). Indica-se, de forma muito clara a persistência de problemas relacionados à “representação dos povos indígenas no imaginário social brasileiro”, indicado em 9 pontos no documento, tais como a:

- reificação da imagem do indígena como um ser do passado e em função do colonizador;
- apresentação dos povos indígenas pela negação de traços culturais (sem escrita, sem governo, sem tecnologias);
- omissão, redução e simplificação do papel indígena na história brasileira;
- adoção de uma visão e noção de índio genérico, ignorando a diversidade que sempre existiu entre esses povos;
- generalização de traços culturais de um povo para todos os povos indígenas;
- simplificação, pelo uso da dicotomia entre índios puros, vivendo na Amazônia versus índios já contaminados pela civilização, onde a aculturação é um caminho sem volta;
- prática recorrente em evidenciar apenas características pitorescas e folclóricas no trato da imagem dos povos indígenas;
- ocultação da existência real e concreta de povos indígenas particulares, na referência apenas “aos índios” em geral;
- ênfase no “empobrecimento” material dos estilos e modos de vida dos povos indígenas (BRASIL, 2015, p. 6-7).

Essa compreensão errônea e equivocada sobre os povos indígenas, como seres do passado e sem educação (LUCIANO, 2006) revela a forma como foi naturalizado a imagem dos povos indígenas, principalmente no campo escolar. Gersen Baniwa observa que os povos indígenas, pelo contrário, “continuam mantendo sua alteridade graças a estratégias próprias de vivência sociocultural”, a partir de uma educação que lhes é própria, produzindo e reproduzindo suas formas de ser culturais as gerações, integrando elementos como territorialidade, língua e práticas culturais (LUCIANO, 2006, p. 130).

Para Munduruku (2012), os movimentos indígenas, articulados principalmente a partir de avanços com a abertura política em 1980, contribuíram para desvelar a existência da diversidade cultural e linguística, educando a sociedade brasileira a desfazer imagens estereotipadas aos povos indígenas.

Estas imagens que empobreciam as experiências dos povos indígenas – o índio era sempre visto como atrasado, selvagem, canibal, pobre e, também, como empecilho para o progresso nacional – foram sendo paulatinamente “arrancadas” do imaginário brasileiro para dar lugar a outras imagens mais próximas da verdadeira humanidade indígena (MUNDURUKU, 2012, p. 223).

Assim, seguimos a análise, evidenciando os avanços em termos de conteúdos curriculares a serem abordados no ensino da história e cultura indígena, como se destaca nos seguintes trechos:

Diferente do que pode ser visto em algumas práticas pedagógicas e de gestão da Educação Básica que restringem o tratamento da temática indígena às áreas de educação artística, literatura e história brasileira, **a Lei em questão determina que a sua inserção se dê em todo o currículo escolar, devendo estar presente em todas as disciplinas, áreas do conhecimento ou outra forma de organização curricular de cada escola.** Importa destacar, ainda, que a inserção dos conteúdos referentes a essa temática nos currículos das instituições de Educação Básica tem **rebatimentos diretos na Educação Superior, principalmente nos cursos destinados à formação de professores, bem como na formação de outros profissionais ligados ao desenvolvimento educacional e cultural** (BRASIL, 2015, p. 4, grifos nossos).

O parecer critica o fato de algumas práticas pedagógicas restringirem-se a áreas específicas, e, como isso, busca avançar na compreensão elementar da abordagem da temática em todo o currículo escolar de forma interdisciplinar e transversal.

De acordo com o parecer, os movimentos indígenas tem reconhecido a importância da Lei nº 11.645/2008 reivindicando ações para a implementação de uma educação intercultural, que valorize as populações indígenas para a superação do imaginário negativo, que veem a imagem do indígena como um ser do passado e em função do colonizador; pela negação de traços culturais (sem escrita, sem governo, sem tecnologias); omissão, redução e simplificação do papel indígena na história brasileira, entre outros (BRASIL, 2015).

A inclusão da temática da história e da cultura indígenas nos currículos objetiva promover a formação de cidadãos atuantes e conscientes do caráter pluriétnico da sociedade brasileira, contribuindo para o fortalecimento de relações interétnicas positivas entre os diferentes grupos étnicos e raciais e a convivência democrática, marcada por conhecimento mútuo, aceitação de diferenças e diálogo entre as culturas. Efetivamente, o acolhimento da diferença cultural pela escola contribui decisivamente para a construção de um pacto social mais democrático, igualitário e fraterno, promovendo a tolerância como sinônimo de respeito, aceitação e apreço pela riqueza e diversidade das culturas humanas (BRASIL, 2015, p. 8).

Também destaca a importância do protagonismo dos próprios indígenas de falar sobre suas histórias e culturas, tanto pelas lideranças indígenas (pajés, sábios, etc.) dentro das instituições escolares como através de materiais didáticos e pedagógicos, elucidando que o trabalho educativo deve reconhecer os diversos povos indígenas, suas culturas, suas

contribuições para história, literatura, culinária, entre tantas outras representatividades. Assim como o Parecer nº 03/2004, que descreve os conteúdos para o ensino de história afro-brasileira e africana, dentre eles a importância do estudo de autores e autoras negros/as, o parecer nº14/2015 lista objetivos a serem alcançados que orientam muito claramente a proposição de conteúdo; mencionando o papel das lideranças indígenas. Indicações muito precisas sobre a abordagem desses conteúdos, como:

1. Reconhecer que os povos indígenas no Brasil são muitos e variados, possuem organizações sociais próprias, falam diversas línguas, têm diferentes cosmologias e visões de mundo, bem como modos de fazer, de pensar e de representar diferenciados.
2. Reconhecer que os povos indígenas têm direitos originários sobre suas terras, porque estavam aqui antes mesmo da constituição do Estado brasileiro e que desenvolvem uma relação coletiva com seus territórios e os recursos neles existentes.
3. Reconhecer as principais características desses povos de modo positivo, focando na oralidade, divisão sexual do trabalho, subsistência, relações com a natureza, contextualizando especificidades culturais, ao invés do clássico modelo de pensar esses povos sempre pela negativa de traços culturais.
4. Reconhecer a contribuição indígena para a história, cultura, onomástica, objetos, literatura, artes, culinária brasileira, permitindo a compreensão do quanto a cultura brasileira deve aos povos originários e o quanto eles estão presentes no modo de vida dos brasileiros.
5. Reconhecer que os índios têm direito a manterem suas línguas, culturas, modos de ser e visões de mundo, de acordo com o disposto na Constituição Federal de 1988 e que cabe ao Estado brasileiro, protegê-los e respeitá-los.
6. Reconhecer a mudança de paradigma com a Constituição de 1988, que estabeleceu o respeito à diferença cultural porque compreendeu o país como pluriétnico, composto por diferentes tradições e origens.
7. Reconhecer o caráter dinâmico dos processos culturais e históricos que respondem pelas transformações por que passam os povos indígenas em contato com segmentos da sociedade nacional.
8. Reconhecer que os índios não estão se extinguindo, têm futuro como cidadãos deste país e que, portanto, precisam ser respeitados e terem o direito de continuarem sendo povos com tradições próprias (BRASIL, 2015, p. 9).

A partir do advento das demais políticas de ações afirmativas, aumentou-se o debate sobre a formação de professores, visto que para implementar a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena torna-se crucial formar docentes para as mudanças estruturais no currículo, contrária a uma formação assimétrica, fundada na “perspectiva curricular eurocêntrica, excludente e, por vezes preconceituosa” (BRASIL, 2006). Assim, orientam aos estabelecimentos de ensino a:

1. Elaborar ou reformular, com a participação de toda a comunidade escolar, o seu projeto pedagógico e cultural, incorporando em seu currículo o ensino da história e da cultura dos povos indígenas, bem como dos demais grupos étnicos e raciais constituintes da sociedade brasileira, em uma abordagem multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar ao longo do ano letivo.
2. Estimular a realização de estudos sobre a história e culturas dos povos indígenas e dos demais grupos étnicos e raciais constituintes da sociedade brasileira, proporcionando condições para que os professores, gestores e demais funcionários participem de atividades de formação

continuada promovidas na própria escola. 3. Estimular o trabalho colaborativo dos docentes, numa perspectiva interdisciplinar, para disseminação do tratamento adequado da temática dos povos indígenas no âmbito escolar. 4. Possibilitar encontros entre estudantes e representantes de povos indígenas que vivam no Município ou no Estado em que a escola se situa, com a finalidade de realizar atividades científico-culturais que promovam o tema da diversidade étnico-racial e cultural. 5. Criar espaços específicos nas bibliotecas e salas de leitura com material de referência sobre a temática dos povos indígenas, bem como dos demais grupos étnicos e raciais constituidores da sociedade brasileira, que sejam adequados à faixa etária e à região geográfica das crianças, incorporando tanto materiais escritos por especialistas quanto a produção de autoria indígena. 6. Diagnosticar e enfrentar, por meio de diferentes ações e procedimentos, os casos de racismo, preconceito, discriminação e intolerância existentes em suas dependências, procurando dar-lhes o devido encaminhamento na perspectiva do desenvolvimento de uma sociedade brasileira mais justa, solidária e igualitária (BRASIL, 2015, p. 10).

O parecer destaca o papel das Instituições de Ensino Superior (IES) para a implementação da lei, na disseminação de conhecimentos e saberes que rompam com estereótipos e preconceitos direcionados a esses povos, como espaços de produção do conhecimento fortalecendo os avanços das políticas de superação do racismo.

Conforme o Parecer 14/2015, duas ações são consideradas estratégicas nas ações de implementação da Lei 11.645/08 pelo MEC: a formação continuada de professores realizada pelas IES em cursos de aperfeiçoamento e especialização e aquisição e distribuição de livros e materiais didáticos para as escolas da educação básica.

Dentre as formas de implementação da lei, destacam os documentos legais: iniciativas de criação de disciplinas específicas, obrigatória e/ou optativas, projetos pedagógicos, programas, cursos de extensão, dentre outras. A inserção dessas ações no ensino superior é imprescindível para a construção de novos conhecimentos, valores, atitudes e práticas voltadas as relações étnico-raciais, que devem estar amparadas nos documentos normativos e pedagógicos como seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) (BRASIL, 2015).

Segundo Coelho e Coelho (2013) a inclusão no currículo do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena permitiu desvelar o mito da democracia racial nos saberes escolares, que propõe o desafio de abandonar a perspectiva eurocêntrica e “alterar visões de mundo, redimensionar a memória, criticar mitos e enfrentar preconceitos” (COELHO; COELHO, 2013, p. 71). Destacam que a partir da legislação, os afrodescendentes e indígenas, passam a ser reconhecidos na história da formação da sociedade brasileira, assim como os

conhecimentos sobre o continente Africano e a diversidade dos povos indígenas, sem negar as lutas e violências que esses povos sofreram e que ainda sofrem pelo racismo.

A inclusão da temática da educação das relações étnico-raciais adentra o campo das diretrizes do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) destacando como preceitos a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação e a melhoria da qualidade da educação” (BRASIL, 2014). Especificamente, a meta 7 do PNE destaca a importância de “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]” (BRASIL, 2014). Dentre as estratégias da meta para o ensino da EREER, consta a articulação com a estratégia 7.25 que visa:

garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil; (BRASIL, 2014).

Assim, o parecer assinala o desafio de superar a abordagem da temática apenas as alusões em datas comemorativas, pois isso reforça os estereótipos e a desinformação a respeito das populações indígenas.

Considerando o exposto até aqui, entendemos que empreender a formação de professores para as relações étnico-raciais ainda é um desafio e que necessita de discussão constante nas universidades sobre a diversidade étnico-racial. Para isso, se faz importante a participação e o conhecimento dos saberes produzidos pelos movimentos sociais, em especial neste trabalho, o movimento negro e indígena, uma vez que os avanços políticos possibilitados por estes atores sociais, requerem a responsabilidade de todos que clamam por uma educação justa e democrática.

Além disso, é imprescindível que os docentes assim como todos os profissionais da educação, tenham o conhecimento da obrigatoriedade da implementação de uma educação antirracista nos espaços educacionais, implicando na execução da obrigatoriedade das leis e orientações político-pedagógicas nacionais, oriundas de avanços democráticos populares. Isso requer o papel das universidades na formação de docentes, por meio da visão crítica sobre a formulação de políticas que visem na sua essência a transformação justa da sociedade.

Portanto, apresentamos na seção seguinte a justificativa sobre a implementação da EREER, com base nas teorias e estudos sobre as relações étnico-raciais, que levam a compreender a necessária discussão dessa temática na educação.

2 O RACISMO NO BRASIL E OS CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Ao analisar as diretrizes curriculares contidas no parecer CNE/CP 03/2004 e na resolução CNE/CP 01/2004, verifica-se que seus fundamentos orientam para a reeducação de relações étnico-raciais na educação (BRASIL, 2004a). No documento, elucida-se explicitamente o papel da educação no combate ao racismo nos espaços educacionais pela via do currículo. Isso implica o necessário conhecimento de conceitos importantes, amplos e complexos sobre raça e racismo, o engendramento de teorias raciais e suas influências nas políticas e; a permanência de mecanismos de poder que corroboram para as desigualdades étnico-raciais.

2.1 Racismo e teorias raciais

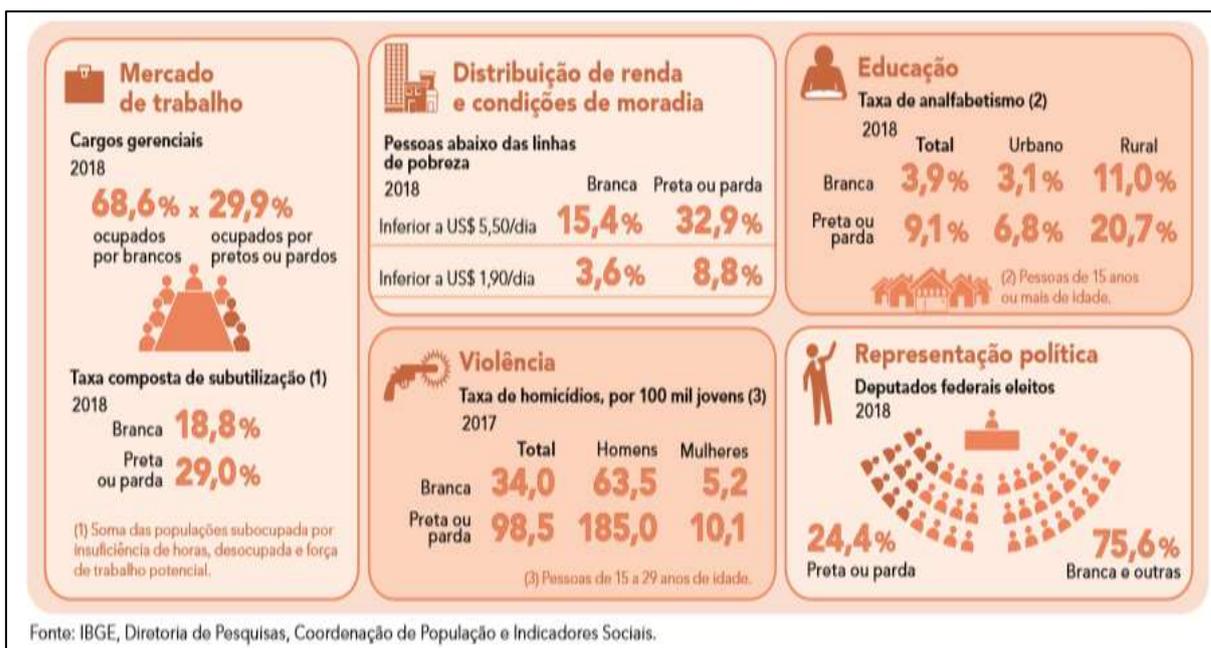
As discussões sobre o racismo se fazem presentes nos diferentes âmbitos da sociedade. Mas ainda há quem conteste a existência do racismo no Brasil, mesmo em meio os inúmeros casos presenciados ou divulgados de discriminação contra a população negra, indígena, pobre ou homossexual que levaram autores a cunhar o termo “racismo estrutural” (ALMEIDA, 2018). Por vezes sua presença é argumentada como uma situação isolada, um caso individual, diretamente ligado a um caso de xingamento, injúria e violência relacionada a cor ou raça/etnia. Porém, ainda carece de mais questionamento e denúncia sobre as formas de desigualdades raciais nas diferentes áreas sociais, como estruturantes das relações.

Em uma população diversa como a do Brasil, majoritariamente preta, parda e indígena⁴¹, o retrato das desigualdades em termos de acesso a direitos sociais fundamentais a vida em sociedade, revelam, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE em 2018, que elas são latentes, afetando a maioria das populações pretas e pardas⁴², no que diz respeito ao mercado de trabalho, condições de renda e moradia, representação política e acesso à educação assim como revela as vantagens da população que se autodeclara branca ao acesso nesses âmbitos. Como se vê na Figura 1 a seguir:

⁴¹ IBGE educa. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>

⁴² De acordo com o IBGE, essas desigualdades também abrangem as populações indígenas, porém o estudo concentrou-se em apontar as desigualdades entre populações brancas, pretas e pardas.

Figura 1 - Desigualdades sociais por cor ou raça⁴³ no Brasil



Fonte: Informativo IBGE, disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

Apesar de toda a mobilização dos movimentos sociais na criação de políticas de combate e enfrentamento ao racismo, ainda vivemos em meio a ideologias de branqueamento, que privilegiam as classes mais altas, e principalmente as não negras.

Ao tratar da diversidade cultural brasileira remontamos ao cenário político, econômico e cultural marcado pelo escravismo, exploração e subjugação das populações negras e indígenas que contribui com o desenvolvimento do capitalismo dependente nas Américas. O discurso colonialista se colocou sempre como modelo de sociedade humana, intelectual e de padrão de beleza a ser seguido (GOMES, 2017, p. 109), utilizado como justificativa para a expansão econômica.

⁴³ De acordo com os estudos e análises sobre Pesquisa das Características Étnico-raciais da População – PCERP do IBGE, a classificação de cor é utilizada desde 1872. Ao longo dos anos, várias mudanças foram ocorrendo, com a supressão de certas categorias, como a de pardo e indígena, e o retorno delas em censos posteriores. Em 1991, por exemplo, consta no documento que “a categoria indígena voltou a ser reintroduzida na classificação, depois de 101 anos de ausência, passando a pergunta a ser chamada como de “cor ou raça”, desde que, supostamente, indígena seria uma raça e não uma cor, como as outras categorias” (p. 24). Ver documento disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=284235>. Sobre a utilização da classificação de cor ou raça utilizada pelo IBGE, recomendamos a leitura do texto de Rafael Guerreiro Osório sobre “O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE”, disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=4212.

Tais justificativas, foram fundamentadas em teorias raciais “científicas” pela descoberta da lucratividade do sistema escravista. De acordo com Eric Williams (1975), a escravidão⁴⁴, como sistema econômico, necessitava da expansão, da conquista, da dominação, baseado em razões econômicas e de acumulação produtiva, mas nunca provindo por questões morais, virtudes e vícios.

Nesse sentido, cabe destacar, segundo o autor, que:

[...] a escravidão não nasceu do racismo: ao contrário, o racismo foi uma consequência da escravidão. O trabalho não-livre no Novo Mundo era moreno, branco, negro e amarelo; católico, protestante e pagão. O primeiro exemplo de tráfico e trabalho de escravos verificados no novo mundo refere-se, racialmente, não ao negro, mas ao índio. Os índios sucumbiram rapidamente ao trabalho excessivo deles exigido, à alimentação insuficiente, às doenças do homem branco, a sua incapacidade de ajustar-se ao novo modo de vida. Acostumados a uma vida de liberdade, sua constituição e seu temperamento não se adaptavam aos rigores da escravidão das plantações (WILLIAMS, 1975, p. 12).

A escravidão indígena levou ao genocídio de inúmeras etnias devido ao “contato direto e indireto com os europeus e as doenças por eles trazidas” (NEVES, 1995, p. 176). A história desvela que a invasão colonial se utilizou dessa mão-de-obra escrava para a sua expansão, sendo várias vezes abolida⁴⁵. O trabalho indígena forçado a partir da domesticação e amanso, resistiu a submissão colonial. Os estudos arqueológicos evidenciam que ao se analisar a história indígena, revela como essas populações contribuíram com as atividades agricultoras e na fabricação de artefatos cerâmicos (NEVES, 1992).

Em suas análises, Williams (1975) elucida que na transição da escravidão indígena para a escravidão negra houve a servidão de brancos pobres, capturados por resgatadores e agenciadores. Assim, explica que a escravidão negra teve origem em razões, portanto, não raciais, mas econômicas, sem relação com a cor, mas com o baixo preço da mão-de-obra justificadas por racionalizações (fenótipos, docilidade, resistência ao trabalho, etc.). Ou seja, a utilização econômica na exploração da força de trabalho indígena ou africana que demandou a construção ideológica de raças (inferiores e superiores), e não uma suposta existência real de raças humanas que implicou nessa exploração.

⁴⁴ Segundo Cashmore (2000, p. 188) a escravidão é uma condição que envolve o trabalho forçado de uma ou mais pessoas, tidas como propriedade, destituídas de participação política ou direto civil, sendo realizados por meio do tráfico de escravos.

⁴⁵ CUNHA, Manuela Carneiro (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia da Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

O tráfico negreiro foi uma atividade altamente lucrativa para acumulação de capitais da metrópole (COLARES; GOMES; COLARES, 2010) e proporcionava o comércio triangular⁴⁶ (WILLIAMS, 1975). Apesar da subalternidade que negros e indígenas estavam submetidos nas mãos dos colonizadores, houve muitas lutas e resistências, como fugas desses povos, que possibilitaram a formação de aldeamentos, povos isolados e quilombos (GOMES, 2017) que muito contribuiu com seus costumes, hábitos e valores na formação da sociedade brasileira (SILVA, 2013). O propósito dos colonizadores, de exploração de riquezas naturais, coadunadas aos objetivos religiosos dos jesuítas de “salvação de almas” pela catequização nas tribos indígenas, culminou em perversas práticas de aculturação e exploração (RODRIGUES; LOMBARDI, 2016).

Segundo Lilia Schwarcz (1993) em finais do século XIX, o Brasil era reconhecido como uma nação multiétnica, representada pelo “espetáculo da miscigenação”. Sob um projeto ideológico e racista, tais raças estariam em transição, pelo processo de cruzamento para uma suposta formação de sociedades brancas. Segundo Guimarães (2009), a existência do racismo no Brasil, foi validado recentemente, pois se imaginava viver numa democracia racial.

Historicamente verificamos que o conceito de raça remonta ao século XV com o advento das descobertas europeias que fizeram com que se explicassem “os outros recém descobertos” (MUNANGA, 2003). Para Almeida (2018, p. 19) a noção de raça carrega controvérsias, cabendo a explicação de que esse conceito não é fixo, mas “relacional e histórico”. Segundo Guimarães (2009) o conceito de raça é recente e imprescindível no âmbito de “construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas socialmente eficaz, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios” (GUIMARÃES, 2009, p. 67).

Munanga (2003) esclarece que o conceito de raça foi utilizado primeiramente na Zoologia e na Botânica para a classificação de animais e plantas. A partir do século XV o conceito passou a atuar nas relações sociais para a explicação da classificação e variabilidade humana. Porém, tal explicação se baseou na hierarquização de raça a partir de características biológicas no século XIX, no contexto de dominação que foram alicerçados na ideia de raças

⁴⁶ O comércio triangular, segundo o autor, proporcionava a elevação do sistema mercantil, através do fornecimento de exportações e navios pelas metrópoles (Inglaterra e França) em troca da população negra na África, como mercadoria humana, para serem traficados nas plantações na produção e transporte de produtos coloniais para a metrópole.

superiores e inferiores com base na ideologia racista⁴⁷ e justificadora da exploração de uma suposta raça superior sobre outra inferior.

A ideia de raça biológica foi extinta, e hoje o uso do termo foi ressignificado pelo Movimento Negro e atualmente é compreendido como construção social e política. Por isso,

O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo raça, não o fazem alicerçados na idéia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existente na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas (GOMES, 2005, p. 45).

Para alguns estudiosos no campo acadêmico, o uso do termo raça é carregado de ideologia, preferindo usar o termo *etnia* ao invés de raça, por entenderem que seu uso reforçaria a concepção biológica (GOMES, 2005; GUIMARÃES, 2009). Dessa forma, entende-se o conceito de etnia, que deriva da palavra grega “*ethnikos*, adjetivo de *ethos*, e refere-se a povo ou nação” sendo o grupo étnico “uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas” (CASHMORE, 2000, p. 196). Considera-se também o termo étnico direcionado a um grupo social cujos membros consideram ter uma origem e uma cultura comuns, e, portanto, uma identidade marcada por traços distintivos (BRASIL, 2006).

A ideologia racista emerge da teoria pseudocientífica, chamada de raciologia, que se baseava no discurso de dominação racial, em que foram estabelecidas escalas hierarquizantes entre as populações, por meio da relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades morais, intelectuais e culturais. Desse modo, as raças brancas foram decretadas como superiores e as raças não brancas, como inferiores, sujeitas à dominação e escravidão (MUNANGA, 2003).

Assim, o racismo impôs a hierarquização de indivíduos, pelo engendramento e naturalização de práticas dominantes, que a partir da ideologia do racismo científico, criou a

⁴⁷ O conceito de raça sob a abordagem dessa ideologia política desvela a “relação de poder e dominação” que apresenta a raça como uma categoria etno-semântica determinada “pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam” (MUNANGA, 2003, p. 6).

conceito de raça biológica, que através de suas ideologias introduziram estereótipos⁴⁸ no imaginário social, orquestradas pelo colonialismo⁴⁹ (GOMES, 2017).

Desse modo, o pretenso racismo científico, fundou-se em teorias raciais, que estabeleciam relações piramidais – o homem branco no topo e negros e indígenas na base - revelando o patriarcalismo e colonialismo fundado socialmente, justificando a exploração dos ‘do topo’ aos ‘da base’. Tiveram como protagonistas nessas teorizações, importantes “*Homens de Ciencia*”, provindos da Europa e Estados Unidos, que adotavam modelos evolucionistas e social-darwinistas (SCHWARCZ, 1993).

Teorias como as definidas por George Curvier no início do século XIX, naturalista francês, que definiu as raças em: caucasianos, etíopes e mongólicos. Em meados do século XIX, emergem a problematização da miscigenação, que para Arthur de Gobineau, era inviável a mistura das raças, considerada um atraso para o desenvolvimento do país, pois levaria a degeneração. Influenciado por esse pensamento, Nina Rodrigues, médico baiano, condenava a mestiçagem, visto que o cruzamento racial levaria para a criminalidade, a loucura e a degeneração (SCHWARCZ, 1993).

Os ‘homens da ciência’ tiveram o apoio das instituições científicas, para ratificar suas teorias. Para as faculdades de medicina, “os grupos negros [...] eram considerados em seu conjunto [...] um impedimento à civilização branca, ou melhor, um dos fatores de nossa inferioridade como povo” (SCHWARCZ, 1993, p. 273). Em seguida, baseado no modelo determinista, a antropologia criminal fez surgir uma nova hipótese sobre o comportamento criminoso. Seu expoente, Cesare Lombroso, italiano que entendia que o comportamento criminoso era estabelecido pelo tipo físico do indivíduo e da raça a qual pertence, influenciou nos debates das faculdades de direito, em que justificavam que o sujeito estava propenso ao crime, por tais características, e, portanto, poderia legalmente ser preso antes mesmo de vir a cometer o ato.

As chamadas “teorias das raças” ou conhecidas como “darwinismo social” interpretavam de forma pessimista a miscigenação e idealizavam a eliminação das raças (não-brancas). Isso fez avançar as políticas eugenistas “cuja meta era intervir na reprodução das

⁴⁸ Segundo Cashmore (2000, p. 194) o termo refere-se a “uma generalização excessiva a respeito do comportamento ou de outras características de membros de determinados grupos” podendo ser positivos e negativos, sendo com frequência usada como negativo.

⁴⁹ Segundo Quijano (2002, p. 4) entende-se o colonialismo como “[...] a mais profunda e eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva, e são, por isso mesmo, a base intersubjetiva mais universal de dominação política dentro do atual padrão de poder”.

populações” (SCWARTCZ, 1993, p. 78). Francis Galton, naturalista britânico, criou o termo “eugenia” (*eu*: boa; *genus*: geração) em 1883, afirmando que por meio da proibição de casamentos inter-raciais, se teria um maior equilíbrio genético e características físicas desejáveis.

Em 1911, João Batista de Lacerda, em participação no I Congresso Internacional das raças, defendia a tese de que o Brasil, de raças miscigenadas estava em transição, por meio de um processo de branqueamento da população.

De acordo com Rossato e Gesser (2001) esse movimento influenciou políticas por todo o mundo com base nos fatores hereditários, fazendo emergir leis que previam a esterilização de certas raças, leis imigratórias, segregação racial e proibição de reprodução inter-racial. No âmbito educacional, houve a difusão nas “políticas e conteúdos educacionais presentes nos currículos, nos livros, e em áreas como ciências e biologia, inculcando valores desse movimento” (ROSSATO; GESSER, 2001, p. 14).

Tal fato, nos leva a compreender o engendramento da ideologia do branqueamento e sua discussão nos estudos sobre relações raciais, que desvela que os mecanismos de privilégios e vantagens dos brancos culminam em desigualdades de oportunidades entre os não-brancos, fortalecendo as estruturas de poder (SHUCMAN, 2012) e justificando a exploração decorrente de uma suposta divisão racial qualitativa na sociedade.

Desse modo, enfatizamos que o conceito de raça é utilizado na atualidade não como justificação biológica, mas relacionado ao entendimento histórico, político e social (MUNANGA, 2003) como categoria de análise das desigualdades sociais que revela as diversas formas materiais e simbólicas do racismo na sociedade, conforme veremos no tópico a seguir.

2.2 O racismo como mecanismo de exploração contemporâneo das desigualdades sociais no Brasil

Com a abolição da escravidão, negros e negras foram “libertos” mais não foram lhes assegurados nenhum direito social. A morosidade no processo de abolição da escravidão que culminou com a promulgação da Lei Áurea (1888), demonstrava um suposto processo de libertação dos negros, com destaque para as Lei Eusébio de Queiroz (1850), pelo fim ao tráfico negreiro; a Lei do Ventre Livre (1871) e a Lei dos Sexagenários (1885) (MENEZES,

2009) (GOMES, 2017). Os escritos das leis prescreviam a libertação da população negra, mas a intenção escondia o projeto econômico de reificação da exploração do trabalho desses povos, colocando-os as margens da sociedade, para se submeterem ao trabalho “livre” que culminou a situações análogas à escravidão. Porém, doravante, submetido às explorações decorrentes das relações de assalariamento.

Apesar disso, Gomes (2017) ressalta que a culminância da lei, foi resultado das lutas pela “emancipação do corpo negro como escravizado para corpo liberto”. Esse processo histórico de resistência é marcado pelas “[...] lutas, as rebeliões nas senzalas, as lutas quilombolas, os abortos, os envenenamentos [...]” fomentadas pela escravidão (GOMES, 2017, p. 102). Na condição de liberto, pós abolicionismo, a população negra teve sua inserção na sociedade sem amparos políticos nos direitos sociais e exíguas oportunidades educacionais (SILVA; ARAUJO, 2005). Para sobreviver, foram submetidos a condições exploratórias de trabalho, em um novo tipo de escravidão, que afirma o papel “regulador do Estado” no sistema capitalista (GOMES, 2017, p.104).

Em uma leitura sociológica, Jessé Souza (2017, p. 11) demonstra que a escravidão no Brasil foi uma instituição que moldou uma sociabilidade “excludente e perversa” que se perpetua até hoje por meio da exclusão formal da “ralé brasileira”,

[...] composta pelos negros recém libertos e por mulatos e mestiços de toda ordem para quem a nova condição era apenas uma nova forma de degradação. A submersão na lavoura de subsistência ou a formação das favelas nas grandes cidades passam a ser o destino reservado pelo seu abandono. Temos aqui a constituição de uma configuração de classes que marcaria a modernização seletiva e desigual brasileira a partir de então (SOUZA, 2017, p. 47).

Essa configuração foi comandada pela elite dominante que se utilizou de uma política ideológica de raça para a dominação de poder para subalternizar e abandonar a população pobre e negra, desvelando a continuação formalmente da escravidão.

Assim, o pós-abolição marca o recrudescimento do racismo e das discriminações raciais, colocando a população negra as margens da sociedade e sem direitos à acesso as condições mínimas de vida. O projeto político que se assenta, fundamenta-se nos estudos eugenistas que reforçavam a importância do branqueamento da população brasileira a fim de extingui-las por meio da abertura do processo imigratório (SILVA, 2013).

Com a extinção do conceito de “raça” de cunho biológico e a consolidação da crença na democracia racial brasileira, o pensamento social e político busca ressaltar a

inexistência do racismo e da discriminação racial (GUIMARÃES, 2009). Esse novo viés interpretativo surge a partir dos anos 20 e 30 e perdura até o início dos anos 1990. O marco foi a introdução do conceito antropológico de ‘cultura’, advindo a partir da obra de Gilberto Freyre, em “Casa-Grande & Senzala⁵⁰”, sob uma perspectiva culturalista⁵¹, em que se destacava positivamente a “contribuição dos povos africanos à civilização brasileira” (GUIMARÃES, 2009, p. 64). Isso ocasionou o deslocamento do discurso racialista, do campo da medicina e do direito.

[...] no Brasil, o ideário antirracista de negação de “raças” fundiu-se logo à política de negação do racismo, como fenômeno social. Entre nós existiria apenas “preconceito”, ou seja, percepções individuais, equivocadas, que tenderiam a ser corrigidas na continuidade das relações raciais (GUIMARÃES, 2009, p. 65).

Tal entendimento, levou a considerar que as raças e o racismo eram inexistentes, e que o problema de oportunidades de vida era proveniente da classe social. Emerge, então, o movimento de estudos sobre as relações raciais enfatizando que no Brasil não existe preconceito racial, mas de classe. Trabalhos como de Donald Pierson, na Bahia, pioneiro na introdução dos estudos das relações raciais no Brasil, defendia a concepção de uma sociedade multirracial de classes. Em outro polo de debate, de âmbito paulista, Florestan Fernandes defende uma perspectiva teórica afirma a existência do preconceito racial, como mecanismo usado pela elite branca para manter sua dominação, ancorado ao passado escravista, na qual “os negros poderiam ter uma integração tardia” (GUIMARÃES, 2009, p. 69).

Com base em Guimarães (2009), identificamos que os estudos sobre as relações raciais no Brasil são disseminados a partir das décadas de 50 e 60, influenciados por pesquisadores da Escola de Chicago. Tais estudos ficaram polarizados em debates divergentes em que encontravam os estudos provindos da Escola Baiana, englobando geograficamente o norte e o nordeste, tendo como adeptos Pierson, Wagley, Harris, Thales de Azevedo e Oracy Nogueira. Em outro polo, as Escolas Paulistas, abrangendo as regiões Sudeste e Sul capitaneados por Bastide, Fernandes, Bergue e Costa Pinto.

Para Donald Pierson, não havia no Brasil a existência do preconceito de cor, apenas a discriminação de classes. A perspectiva provinda dos estudos baianos alinhava-se ao

⁵⁰ FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Apresentação de Fernando Henrique Cardoso. — 481 ed. rev. — São Paulo: Global, 2003. — (Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil; 1).

⁵¹ Segundo Souza (2017), o culturalismo é uma perspectiva racista. Na visão culturalista, “não seria mais simplesmente habitar um corpo com características fenotípicas ou certa cor de pele que explicaria o comportamento das pessoas, mas sim, o estoque cultural que ela herda” (SOUZA, 2017, p. 15).

pensamento de Gilberto Freyre, apegados as teses da democracia racial brasileira. Tais afirmações basearam-se no entendimento de que não haviam regras claras de pertença a grupos de cor; e de que as diferenças de *status* e *classe*⁵² eram suficientes para manter a dominação de uma elite branca (GUIMARÃES, 2009).

Para Florestan Fernandes, um dos intelectuais da escola paulista, a democracia racial defendida na obra de Freyre era um mito, como “resultado da ordem social competitiva e do modo-racional-burocrático de dominação, próprios do capitalismo, que prescindia das formas de discriminação ou coerção extra mercantis” (1959, apud GUIMARÃES, 2009, p. 88). Assim, a partir de uma visão marxista e de críticas a sociedade burguesa, Florestan Fernandes contribuiu com o entendimento das singularidades das relações raciais, verificando que a função do preconceito racial estivera presente como meio de competição para a mão-de-obra no mercado, entre os imigrantes europeus e os negros. Seus estudos dominaram durante a década de 60 influenciando os movimentos negros.

Em uma interpretação contrária à de Florestan Fernandes, surge, no final dos anos 70, os estudos de Carlos Hasenbalg (2005, p. 69), para quem a “integração subordinada dos negros criou uma situação de desvantagens permanentes que o preconceito e a discriminação racial apenas tendiam a reforçar”. As contribuições dos seus estudos passavam a dar ênfase aos estudos sobre as desigualdades raciais no Brasil, distanciando-se das perspectivas assimilacionistas que negavam o papel da raça na geração de desigualdades, do preconceito racial como um problema reduzido a classe e a existência da discriminação como um resquício do passado escravista (HASENBALG, 2005).

Para Hasenbalg (2005) a raça é uma categoria analítica necessária para analisar os problemas de desigualdades raciais, que são marcas do racismo estrutural na sociedade. Em suas análises, argumenta que esse racismo tem mecanismos de exploração contemporâneos que faz com que a desigualdade racial se mantenha e beneficie a classe dominante.

Assim, esclarece em uma de suas obras sobre “Discriminação e desigualdades raciais no Brasil” que:

Em suma, a raça, como traço fenotípico historicamente elaborado, é um dos critérios mais relevantes que regulam os mecanismos de recrutamento para ocupar posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social. Apesar de suas diferentes formas (através do tempo e do espaço) o racismo caracteriza todas as sociedades capitalistas multirraciais contemporâneas. Como ideologia e como conjunto de práticas cuja eficácia estrutural manifesta-se numa divisão racial do

⁵² Segundo Guimarães (2009) as noções de cor e aparência, assim como de classe e status são mecanismos que permitem compreender o racismo fundado no Brasil.

trabalho, o racismo é mais que um reflexo epifenômico da estrutura econômica ou um instrumento conspiratório usado pelas classes dominantes para dividir os trabalhadores. Sua persistência histórica não deveria ser explicada como mero passado, mas como servindo aos complexos e diversificados interesses no grupo racialmente supraordenado presente (HASENBALG, 2005, p. 124).

Assim, este importante teórico nos ajuda a entender que as discriminações e desigualdades raciais no Brasil perpassam pela compreensão de raça como “critério socialmente relevante para analisar posições na estrutura de classes, e nas dimensões distributivas a estratificação social”, que as classes sociais são posições estruturais às quais os indivíduos são alocados pelo sistema e que a estratificação social é uma categoria que se refere à forma, funções e consequências do sistema de desigualdades social estruturada.

Enfim, “significa atentar para a distribuição diferenciada de recompensas e privilégios” e que “os processos de competição individual e mobilidade social são estabelecidos dentro dos limites impostos pela reprodução das relações de classe” (HANSELBALG, 2005, p. 97 e 112).

As sociedades capitalistas são marcadas pela “meritocracia como princípio implícito na noção de igualdade de oportunidades e os processos sociais orientados para a herança de posições de classe” (HASENBALG, 2011, p. 112), escondendo, assim, as desigualdades sociais e as desiguais oportunidades do sistema. Nesse jogo de poder e competitividade, os brancos dominam, decorrente da falsa consciência mistificada de que sua ascensão social é fruto meramente de esforço e dedicação. Hasenbalg (2005, p. 117), ao contrário, aponta que a “presença de privilégio indica que, através de processos econômicos, culturais, políticos e psicológicos, os brancos puderam progredir às custas e por causa da presença de negros”. Tal privilégio é entendido como extração da “mais-valia”, tanto no âmbito psicológico, como cultural e ideológico do colonizado.

Para Shucman (1992) estudos como realizados por Carlos Hansenbalg a partir de uma abordagem sociológica, qualitativa e quantitativa, revelam os privilégios materiais e simbólicos dos brancos perante as populações negras e não brancas. Para a autora, é preciso “pensar sobre os brancos e a branquitude como parte das relações raciais, onde as desigualdades de oportunidades e de direitos da população negra estão diretamente relacionadas à vantagem e identidade racial do branco” (SHUCMAN, 2012, p. 20-21).

Os estudos sobre a branquitude estiveram sob as análises de importantes intelectuais negros como Guerreiro Ramos, Du Bois, Fanon e Memmi. O enfoque das

relações raciais a partir da posição de privilégios dos brancos como raça, corroboraram para analisar o papel do opressor nas sociedades estruturalmente desiguais. A partir da década de 90, essa nova forma de olhar sobre as relações raciais, buscaram demonstrar como a branquitude foi construída sob um campo ideológico onde a identidade branca é ratificada como norma e padrão e os “outros” como desviantes e inferiores (SHUCMAN, 2012).

Autores como Du Bois⁵³, destacam o racismo dos brancos como forma destes ascenderem a posições de *status* e alienar a classe trabalhadora explorada. Nos estudos de Frantz Fanon, o racismo era pensado de forma estrutural, que levou a rejeição do próprio negro de sua própria imagem, levando-os a firmar um “pacto” com a ideologia do branqueamento, ou seja, num esforço de seguir a aparência e os modos europeus para serem aceitos⁵⁴ (SHUCMAN, 2012).

Com base nessa posição crítica, Almeida (2018) explica a existência do racismo estrutural na sociedade, como uma “forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencam” (ALMEIDA, 2018, p. 25). Sendo um fenômeno social complexo e diversificado, que abrange a compreensão de três concepções: a individualista, a institucional e a estrutural.

Na concepção Individualista, o racismo é concebido como uma espécie de “patologia”, conseqüente de um desvio ético, moral, psicológico ou irracional praticados individual ou coletivamente. Sob uma visão idealista, se combateria o racismo pela aplicação de leis indenizatórias ou penais. Assim, nessa concepção, “não haveria sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupo”, o que a torna frágil e limitada (ALMEIDA, 2018, p. 28).

Na concepção Institucional, ao contrário da anterior, “não se resume a comportamentos individuais”, mas “como resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça” (ALMEIDA, 2018, p. 29). Sendo as instituições formas sociais do Estado, que absorvem (naturalizam) os conflitos, antagonismos e contradições, moldando comportamentos, acirrando os conflitos raciais e impondo seus mecanismos institucionais. Essa concepção, menos evidente, sutil e mais destrutiva, nos leva a compreender que o

⁵³ DU BOIS, W. E. B. **The sols of black folk**. Nova York: Barnes & Noble, 2003.

⁵⁴ Ver FANON, Frantz. **Pele negra e máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008.

racismo é um sistema de dominação, que coloca os oprimidos sob o domínio daqueles que detém o poder sobre a organização política e econômica da sociedade, institucionalizando (normalizando/naturalizando) seus interesses, regras e culturas. Assim,

[...]os conflitos e os antagonismos que afetam a instituição, podem resultar em uma reforma que provocará a alteração das regras, dos padrões de funcionamento e da atuação institucional. Um exemplo desta mudança institucional são as políticas de ação afirmativa, cujo objetivo é, a grosso modo, aumentar a representatividade de minorias raciais e alterar a lógica discriminatória dos processos institucionais (ALMEIDA, 2018, p. 32).

E, na concepção Estrutural, transcende “comportamentos individuais e processos institucionais” e “cria condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistêmica”. Em síntese, “o racismo é a decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (ALMEIDA, 2018, p. 38-39).

Nesse contexto, Almeida (2018) destaca que a luta antirracista para combater o racismo, implica a reflexão sobre mudanças estruturais tanto nas relações sociais, como na política e na economia. Tais mudanças, levam a considerar quatro elementos que sustentam a manifestação estrutural do racismo: na ideologia, na política, no direito e na economia.

Em suma, esses elementos estão relacionados ao racismo estrutural, que se materializa pela naturalização e normalização de práticas racistas, constituindo subjetividades, acirrando cada vez mais as desigualdades. O que evidencia que “o racismo é um elemento de racionalidade, de normalidade e que se apresenta como modo de integração possível de uma sociedade em que os conflitos tornam-se cada vez mais agudos” (ALMEIDA, 2018, p. 162).

Além dessa compreensão, se evidencia que o racismo se expressa de variadas formas, sendo um construto social com fins políticos, conforme pontuados no ensaio de Lima (2019), que aborda as diferentes formas de manifestação como: racismo contra negros e indígenas, racismo religioso, institucional, ambiental e cultural. O racismo cultural, por exemplo, surgiu posteriormente ao racismo biológico, com a “alegação de que determinadas culturas são atrasadas, incompatíveis com o desenvolvimento e a democracia” (LIMA, 2019, p. 13). Para Souza (2017, p. 16) o racismo cultural implica na substituição da raça pelo “estoque cultural”, inculcando que “seres superiores são mais democráticos e honestos do que os inferiores”.

Segundo Oliveira e Candau (2010, p. 31) no Brasil esse racismo é marcado pela meritocracia que “agrava desigualdades e gera injustiças”. Para Almeida (2018, p. 63) a meritocracia se manifesta por meio de mecanismos institucionais que se revelam como discursos racistas, que “avaliza a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de posições políticas efetivas contra a discriminação racial, especialmente por parte do poder estatal”.

Desta forma, a superação do racismo e do capitalismo global para a emancipação humana demanda articulação conjunta de todos os movimentos sociais das minorias, “sem perder de vista suas pautas específicas” (GOMES, 2017a, p. 122). Para isso, concordamos com Saviani (2019, p. 158) ao pontuar que a luta pela transformação social deve ser coletiva e não isolada, pela superação da “fragmentação em torno de lutas pontuais para a união em torno das lutas de interesse de toda a classe trabalhadora”.

Com efeito, os índios, os negros, os trabalhadores do campo e da cidade, os professores e especialistas em educação, antes de serem índios, negros, agricultores sem-terra, operários e professores, são seres humanos submetidos a condição de exploração pela forma social do capital. Sua luta, portanto, visa, em última instância, à libertação dessa situação, tendo em vista alcançar a plena emancipação humana, e isso só será possível com a superação dessa ordem social que, ao entrar no momento presente em crise estrutural, mostra sua verdadeira face que se apresenta como desordem social. Considerado o caráter estrutural da crise do capitalismo, evidencia que nem mesmo as reivindicações parciais e as expectativas de seu atendimento pela forma social vigente se revelam viáveis, pois a crise põe a nu o caráter inerentemente excludente do capitalismo (SAVIANI, 2019, p. 158).

Para Callincos (2004, p. 44) “um movimento da classe trabalhadora que não enfrenta o racismo não poderá derrotar o capital”. Isso amplia o entendimento de que, segundo Almeida (2015, p. 750), “ignorar o racismo e outras formas de discriminação e violência” nas análises sobre as relações sociais concretas do sistema capitalista é ignorar a própria realidade.

As classes quando materialmente consideradas também são compostas de mulheres, pessoas negras, indígenas, gays, imigrantes, pessoas com deficiência, que não podem ser definidas tão somente pelo fato de não serem proprietários dos meios de produção. São estes os indivíduos concretos que compõem as classes à medida que se constituem concomitantemente como “classe” e como “minorias” nas condições estruturais do capitalismo (ALMEIDA, 2015, p. 749).

Para Collins (2015) os termos raça, classe e gênero, apesar da distinção inerentes a cada um destes conceitos, se apresentam como categorias analíticas que compõem a

chamada interseccionalidade, para a compreensão das opressões que foram e são colocadas perante os não-brancos.

Sendo assim, explicita-se que o preconceito é definido como “conjunto de valores apreendidos, que levam um indivíduo ou um grupo a nutrir opiniões a favor ou contra os membros de determinados grupos, antes de uma efetiva experiência com estes” (CASHMORE, 2000, p. 438). Em relação a questão racial, Almeida (2018, p. 25) explica que “o preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a determinado grupo racializado” resultando ou não em discriminação, como por exemplo de práticas que consideram “negros violentos e inconfiáveis, judeus avarentos” (ALMEIDA, 2018, p. 25).

A discriminação racial, “é a expressão ativa ou comportamental do racismo e visa negar aos membros de certos grupos um acesso igualitário aos recursos escassos e valiosos (CASHMORE, 2000, p. 171-172). Para Almeida (2018) o conceito efetiva o uso de poder e pode ser entendido de forma direta e indireta: na primeira há o “repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos”; e a segunda é “o processo em que a situação específica de grupos minoritários é ignorada” (ALMEIDA, 2018, p. 25-26).

O desafio mais crítico para aqueles que lutam contra o racismo no Brasil está justamente em convencer a opinião pública do caráter sistemático e não-casual dessas desigualdades; mostrar a sua reprodução cotidiana através de empresas públicas e privadas, através de instituições da ordem pública (como a polícia e os sistemas judiciário e correcional); através das instituições educacionais e de saúde pública (GUIMARÃES, 1995, p. 43).

Com essa reflexão, podemos pensar como as discussões sobre as relações étnico-raciais tornam-se cruciais nos espaços educacionais para o enfrentamento da luta antirracista e a construção de um mundo mais justo. Não percebemos as instituições educacionais como as únicas responsáveis por tal tarefa, nem os docentes como únicos incumbidos de implementar a temática. Mas acreditamos que, sem escolas, professores e demais profissionais, e formações a partir de uma visão antirracista, essa luta se torna mais difícil.

A escola não tem o papel único e exclusivo de sozinha combater o racismo. Isso é irrealizável, haja vista que o poder Estatal aponta a escola como responsável pelos insucessos educacionais da qual ele se exime.

O cenário desigual, no qual, conforme Costa, Martins e Silva (2020, p. 10), “a população negra, desde a mais tenra idade, experimenta uma realidade de privação de direitos

básicos”, afeta suas condições essenciais de vida. A análise dos autores nos faz pensar os caminhos da “necroeducação”, que “mata” os negros no sistema educacional, destacando as disparidades entre negros e brancos quanto ao acesso, permanência e desempenho escolar, justificadas pela “lógica que gera um tipo de inclusão excludente, em que ao mesmo tempo insere os sujeitos no sistema capitalista e educacional, mas demarca os lugares a serem ocupados por eles na sociedade” (COSTA; MARTINS; SILVA, 2020, p.11).

No contexto escolar, crianças e adolescentes indígenas, negras e pobres embora inseridos, têm seus direitos negligenciado pelas inúmeras desigualdades. Pesquisas realizadas no âmbito educacional, ao aplicar análise da interseccionalidade entre raça, classe, gênero, demonstram o cenário desfavorável de escolarização destinada a pessoas identificadas como negras⁵⁵. A título de exemplo podemos citar a pesquisa “Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos”, de Marília Carvalho⁵⁶, que analisa o fracasso escolar de meninos nas series iniciais do ensino fundamental e identifica que os índices de evasão são altos em meninos negros. Tais pesquisas revelam a pertinência das desigualdades educacionais, e de como a categoria raça possibilita as análises dessas assimetrias étnicas no contexto escolar.

Com isso, percebemos como o racismo atravessa as relações raciais e corrobora para a manutenção do sistema estrutural que privilegia certos grupos e exclui outros do acesso aos bens culturais. Compreendê-lo se torna crucial, a fim de desconstruir os preconceitos introjetados na mentalidade humana, que se transformou “em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros” (MUNANGA, 2005, p. 18).

Logo, os debates acerca das relações raciais e do racismo na formação de professores são fundamentais, pois como implementadores essenciais da política da diversidade étnico-racial, devem ser preparados para lidar com esses problemas no espaço escolar, longe da pretensão de fornecer uma receita pronta sobre o tema. Em vista disso, passamos a apresentar na seção seguinte o lugar da diversidade, especificamente sobre a ERER, na formação docente.

⁵⁵ FERRARO, Alceu R. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 505-526, maio/ago., 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200006>.

⁵⁶ CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 77-95, abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PHZCR8tTdbgDtFCbTQ7dL8z/?format=pdf&lang=pt>.

3 O LUGAR DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE

Os debates em torno da diversidade étnico-racial nos espaços educacionais, como vimos, se intensificaram a partir dos anos 1980 e 2000, ampliando-se os estudos e pesquisas no campo da formação de professores, uma vez que cabe a estes, aplicar o currículo na educação básica. De acordo com Gomes (2008b) entender as interfaces da diversidade étnico-racial na formação docente é um processo tenso, que perpassa inúmeros conflitos e desafios, desvelando o próprio desconhecimento dos formadores de docentes acerca dos processos educativos para a implementação das referidas legislações.

A discussão acerca das políticas de formação de professores no Brasil, mesmo após a implementação da lei nº10.639/2003, mantinha-se distante e neutra perante à diversidade (GOMES, 2008b) e que não integrava a “dimensão racial como estruturante das relações sociais e das desigualdades” (PASSOS, 2014, p. 178). No entanto, o cenário que se coloca a partir da aprovação da LDB, demonstra avanços e desafios à formação docente, com a formulação de políticas de alinhamento e controle das demandas impostas pela lógica do capital (MARTINS, 2010). Dessa forma, discorreremos inicialmente sobre os aspectos históricos e curriculares das Políticas de Formação de Professores no Brasil para em seguida analisar a presença do tema da educação para as relações étnico-raciais nas legislações nacionais sobre a formação de professores e o curso de pedagogia.

3.1 Aspectos históricos, políticos e curriculares da formação de professores

A análise acerca da formação de professores envolve um amplo e complexo conhecimento de ordem histórica, política, econômica, social, cultural e tecnológica. Frente às mudanças cada vez mais aceleradas na sociedade, advindas das políticas neoliberais, a formação docente tem sido cada vez mais requerida nas políticas educacionais impostas pelos organismos internacionais, como meio de qualificação para o mercado de trabalho, com base na formação flexível, na competência e no saber-fazer (MARTINS, 2010).

Historicamente, a discussão em torno da preocupação com a formação de professores iniciou-se com a “institucionalização da instrução pública no mundo moderno” da qual foi concretizada a partir da Revolução Francesa, perante o século XIX, em que se multiplicaram as escolas normais (TANURI, 2000, p. 62). Com foco na preparação de docentes para o ensino e o domínio de conteúdo, “a criação de escolas normais coincide com

a hegemonia do grupo conservador, resultando das ações por ele desenvolvidas para consolidar sua supremacia e impor seu projeto político” (idem). O debate sobre a formação de professores aprofundou-se nas últimas décadas, sobretudo com a aprovação da LDB, Lei nº 9.394/96, estipulada nos artigos 62 e 63, dispondo a exigência de formação a nível superior.

Com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) em 23 de dezembro de 1996, alterações são propostas para as instituições formadoras e os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para efetivação de sua implantação. Assim, a estrutura curricular dos cursos de formação de professores ficou ainda com a marca da legislação anterior por um período relativamente longo, iniciando-se as primeiras adaptações de currículo a partir de 2002, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas, e nos anos subsequentes, quando diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (GATTI; BARRETO, 2009, p. 42).

Isso nos permite compreender que a partir de 2000 as demandas por reformas curriculares na formação se ampliaram, trazendo as exigências de adaptações ao currículo por competências, previstas nas diretrizes de 2002 e nas leis subsequentes, porém com a incorporação de demandas sociais ampliadas para a diversidade.

Em breves explicações, destacamos as sínteses de Saviani (2009), que temporizam seis períodos históricos que marcam a formação de professores no Brasil. Os primeiros passos se iniciam em 1827-1890, com a criação das Escolas de Primeiras Letras, que tornava obrigatório aos professores a instrução, com formação a partir do “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos” (SAVIANI, 2009, p. 148), centrados no domínio dos conteúdos disciplinares. Entre 1890-1932 ocorre a expansão das Escolas Normais com a criação de uma escola-modelo anexa à Escola Normal, denominada Reforma Paulista da escola Normal, com formação de conteúdos curriculares com ênfase nas práticas de ensino.

Entre 1932-1939 amplia-se o foco no currículo dos cursos de formação de professores, com o advento dos Institutos de Educação com ênfase em uma formação para a pesquisa, orquestrada por Anísio Teixeira no Distrito Federal (1930) e por Fernando de Azevedo, em São Paulo (1933). No período de 1939-1971 ocorre a implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e a consolidação do modelo das Escolas Normais, a partir da elevação ao nível universitário dos Institutos de educação do Distrito Federal e de São Paulo. A partir do decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 os cursos de formação de professores

foram organizados para as escolas secundárias a partir do modelo “3+1”, sendo dedicados três anos para estudos dos conteúdos cognitivos e um ano para a formação didática.

Entre 1971-1996 a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério, a partir do golpe militar de 1964, que mudou o texto da lei nº 5.692/71 modificando a denominação dos ensinos primário e médio, alterando respectivamente para primeiro e segundo grau. A partir dos movimentos dos educadores, em 1980, vê-se a reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas, por meio dos ideários das pedagogias contra-hegemônicas que lutaram pela identidade profissional da docência.

No período entre 1996-2006 ocorre o advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia, em que a Lei nº 9.394/96 introduziu como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores com cursos aligeirados e com baixo custo.

Saviani (2013) assinala que as políticas de formação docente no Brasil revelam-se em políticas de descontinuidades, retrocessos e precariedades, “cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2013, p. 10).

Com base nessa periodização das políticas de formação de professores (SAVIANI, 2009), infere-se que os anos iniciais estiveram assentados em uma formação marcadamente tradicional, herdeira das perspectivas teóricas educacionais europeias, contribuinte de uma visão estereotipada de populações marginalizadas racialmente na sociedade. A partir das décadas de 70 e 80, há os avanços na formação educacional na compreensão do “olhar sobre a diversidade-desigualdades que a escola cultua: [...] desigualdades sociais, raciais, étnicas, geracionais, do campo” (ARROYO, 2008, p. 25). Algumas universidades passam a cooptar as demandas dos movimentos sociais (ARROYO, 2008), por meio da participação em estudos e pesquisas. Aspectos como o livro didático e o currículo escolar, tornaram-se objeto de análise e contestação das práticas negativas que afetavam crianças e adolescentes, sobretudo a imagem de corpos e identidades não brancas (negros e indígenas) (SILVA, 2001).

Com a efervescência dos debates sobre as questões raciais, e na disputa por um currículo menos conservador e monocultural reivindicada pelos movimentos, materializa-se

os aspectos relacionados às diferenças culturais (GOMES, 2001). Ao mesmo tempo, os anos 90, como já ressaltado, marca a intensificação das políticas e reformas educacionais, em consonância com as orientações internacionais, culminadas na LDB (DOURADOS, 2001). A partir de preceitos neoliberais, com base nas teses do Banco Mundial (BM), implicando reformas educacionais, na “esteira do processo de diversificação e diferenciação” (DOURADOS, 2001, p. 52).

Ludke, Moreira e Cunha (1999, p. 283) afirmam suas percepções sobre as propostas educacionais do Banco Mundial, que se materializam no

[...] discurso de economistas para ser implementado por educadores. A perspectiva do custo-benefício, a consideração das leis do mercado, a aproximação entre as imagens da escola e da empresa são traços comuns daquele discurso. Afinal, trata-se de um banco, um banco mundial, representante da racionalidade científica e da eficiência técnica, e é para essa identidade que é preciso olhar [...].

Ao analisarem as implicações das políticas formuladas pelos organismos internacionais, na formação de professores, ressaltam a “tendência à diversificação na formação” (LUDKE; MOREIRA; CUNHA, 1999, p. 284). Com base nessas orientações, instituíram-se diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, tendo como concepção norteadora à formação de competências (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020).

O estudo realizado por Reis, André e Passos (2020) analisa os documentos orientadores das políticas de formação de professores instituídas após a promulgação da LDB até os apontamentos sobre as novas normatizações do CNE referente à Resolução nº 2/2019⁵⁷. As autoras revelam a importância de compreender tais políticas, evidenciando as influências e os impactos trazidos. No Brasil, as críticas postas à formação evidenciam as “descontinuidades, sempre à mercê das disposições dos grupos políticos” que tem trazido à implementação de conceitos de governança (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, p. 36).

Ao tratar da regulamentação para a formação de professores no Brasil, é possível inferir que as políticas criadas pelo Estado legitimam o vínculo entre as Instituições de Ensino Superior (IES) formadoras e as escolas, colocando a formação do professor como elemento importante na visualização de melhoria da qualidade da educação. Para Lessard, esse objetivo é atingido pela institucionalização da profissionalização docente, quando delega às instituições universitárias um lugar importante, considerando-as também como atores no campo da educação. Junto a isso, define-se uma certa performatividade (BALL, 2004) no ato de ensinar, aquela que retiraria do professor a sua subjetividade da ação docente, mudando significados e gerando um novo perfil docente. A tradução dessa performatividade é visível nos

⁵⁷ As políticas de formação superior na docência para a educação básica podem ser conferidas na página <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>, disponível até o momento da nossa pesquisa na data de 20/09/2021.

sistemas de ensino brasileiros quando firmam parcerias com entidades privadas e, usando recursos públicos, oferecem formações iniciais a distância e formações continuadas de professores pelo Brasil afora, cujos efeitos ainda necessitam ser analisados com bastante rigor (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, p. 38).

Assim, um dos desafios presentes na formação de professores e na implementação da EREER é a forte influência de organismos internacionais e setores privatistas nas políticas educacionais. Tais grupos (externos e internos) tem fomentado os rumos educacionais em acordo com o CNE, controlando as práticas docentes e estabelecendo currículos mínimos, baseados no saber-fazer, em vista de manter o *status quo* e conseqüentemente formar o ser humano mais competitivo, flexível e alienado (MARTINS, 2010; MALANCHEN, 2016).

3.2 Formação docente e relações étnico-raciais: análise nas Diretrizes Curriculares Nacionais

A partir do advento das DCNERER, aumentou-se o debate sobre a formação de professores, visto que, para implementar a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena torna-se de suma importância formar profissionais qualificados para as mudanças estruturais no currículo, pois os profissionais formados anteriormente a implementação dessa lei, foram baseados em uma “perspectiva curricular eurocêntrica, excludente e, por vezes preconceituosa” (BRASIL, 2006).

Verifica-se que a inclusão da diversidade étnico-racial, da educação básica ao ensino superior, constitui-se como indicador da qualidade educacional brasileira, conforme elucidada as metas 7 e 13 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)⁵⁸.

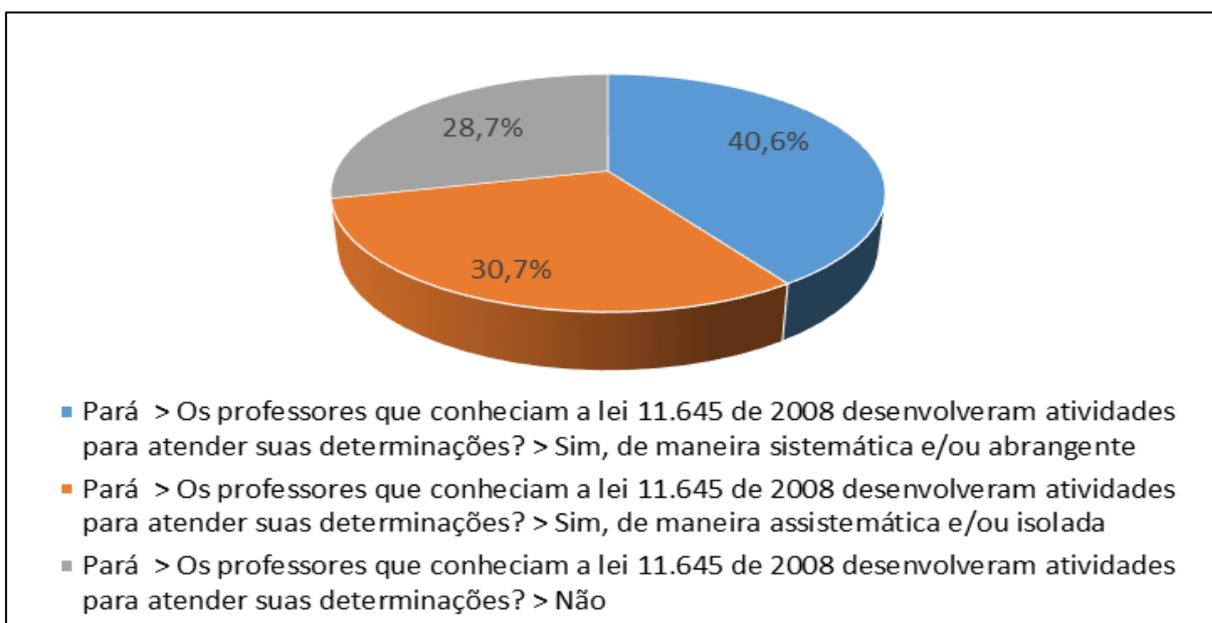
Nesse sentido, Gomes (2008b, p. 97) destaca a necessidade de analisar como a diversidade étnico-racial é discutida e ensinada nos currículos dos cursos de licenciatura e pedagogia, pois algumas formações são marcadas por um currículo conservador, que coloca à margem estudos referentes às “[...] questões indígenas, racial e de gênero, as experiências de educação do campo [...]” essenciais para a superação de um currículo hegemônico e monocultural.

As leituras do levantamento inicial de pesquisas referentes ao tema da relação pertinente entre formação docente e educação étnico-racial, possibilitaram compreender um avanço otimista em relação ao conhecimento da lei em um país racista, porém há o

⁵⁸ BRASIL. Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

desconhecimento de professores, ainda que parcialmente, sobre as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. De acordo com dados disponíveis no observatório⁵⁹ do PNE referente ao andamento da estratégia 7.25, revela-se que 86,9% dos docentes afirmam ter conhecimento sobre a lei nº 11.645/08. Deslocando o olhar para a região Norte, verifica-se que esse percentual cai para 78,8% e, especificamente no estado do Pará, um percentil de 75,9% de docentes que tem o conhecimento da lei em questão. A seguir, apresenta-se na Figura 2 o percentual de professores que desenvolvem ou não atividades referentes à Lei nº 11.645/08 no estado do Pará.

Figura 2 - Estratégia do PNE 7.25 – História e cultura afro-brasileira e indígena no estado do Pará



Fonte: Observatório do PNE.

Interessante ver que, passados dezenove anos desde a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e, treze anos da Lei nº 11.645/2008, ainda se constata um percentual significativo (28,7%) de professores que não desenvolvem atividades para atender as determinações legais. Afinal, a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior aumenta para fazer frente a essa demanda formativa. Além disso, cabe refletir acerca do que os professores/as compreendem do tratamento da lei, pois alguns estudos apontam o trabalho de

⁵⁹ O Observatório é uma plataforma de monitoramento das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação – PNE, que tem por objetivo ser norteadora das políticas educacionais do país. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>.

forma folclórica em datas comemorativas e secundarizada em cursos de licenciaturas (GOMES, 2008b), impondo desafios a sua implementação (COELHO; COELHO, 2018).

Em pesquisa realizada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)⁶⁰ envolvendo 36 escolas públicas estaduais e municipais, distribuídas nas regiões brasileiras, aponta que:

[...] não se pode dizer que a temática étnico-racial fosse totalmente desconhecida pelo conjunto de profissionais entrevistados (as). Isso não quer dizer que a equipe da coordenação regional não tenha encontrado educadores (as) com profundo desconhecimento da Lei n.º 10.639/03, mas um fato deve ser apontado: o grau de ignorância em relação à temática racial está relacionado não apenas às lacunas da formação inicial e continuada dos docentes – embora este fator pese consideravelmente – mas, **principalmente, à postura pessoal e à política dos profissionais das escolas** (GOMES, 2012b, p. 343-344, grifo nosso).

Os olhares para o tema da diversidade étnico-racial implicaram na reformulação dos currículos dos cursos de formação de professores em vista a uma educação plural. Garcia (1999) já evidenciava que o currículo da formação docente perpassa “conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos professores em formação compreender as complexas situações de ensino”, ou seja, estimular nos docentes “atitudes de abertura, reflexão, tolerância, aceitação e proteção das diferenças individuais e grupais: de gênero, raça, classe social, ideologia, etc.” (GARCIA, 1999, p. 91-92).

Pesquisas do tipo estado da arte realizadas por André et al. (1990) e André (2009) sobre a produção acadêmica de 1990 a 2003 da formação de professores no Brasil, evidenciam o silêncio e a pouca discussão de temas considerados emergentes na formação, referentes a diversidade cultural, diferenças e inclusão de grupos minoritários (gênero, raça, etnia).

Monteiro (2013) chama a atenção para a pouca discussão sobre a implementação da DCNERER na formação inicial dos professores, refletindo sobre o papel das universidades nesse contexto e a concepção de formação presente no perfil de saída dos estudantes das licenciaturas. Conforme a autora enfatiza, a elaboração da ERER emerge no contexto das reformas encabeçadas pelo engendramento das políticas neoliberais, que negativamente

⁶⁰ A pesquisa denomina-se “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/2003”, que objetivou identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas na perspectiva da Lei nº 10.639/03 (GOMES, 2012b). A SECADI foi extinta pelo atual governo e atualmente denomina-se Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp) e a pasta relativa as questões étnico-raciais está sob a Diretoria de Modalidades especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras (DMESP).

reduzem a educação, enquanto direito para “transformar-se em mercadoria”, que modela e remodela as políticas aos anseios empresariais (MONTEIRO, 2013, p. 67). Este fato, para a autora, impôs desafios à implementação das relações étnico-raciais, tendo em vista que a elaboração da LDB e os PCN’s refletiram a lógica das reformas fundadas aos moldes empresariais para a educação.

A formulação e aprovação das referidas leis **coincidem** com a reforma do Estado brasileiro e, por consequência, com um conjunto de políticas e programas educacionais de adequação do campo da educação escolar aos princípios e valores necessários à reestruturação do desenvolvimento do modo de produção capitalista. Tais políticas e programas do campo da educação vêm sendo acompanhados, delineados e controlados, em alguns casos, por organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial e da Unesco (MONTEIRO, 2013, p. 66, grifo nosso).

Essa coincidência de promulgações de políticas para as questões da diversidade étnico-racial com as determinações das políticas neoliberais reflete, como evidenciado na seção anterior, impactos negativos na educação e na aplicabilidade de leis sociais como da EREER. Conforme nos explica Silva (2019), o campo curricular é um território de tensões, disputas, de relações de conflitos e interesses. Segundo o autor: “O currículo é sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade” (SILVA, 2019, p. 102).

Nesse sentido, ressalta-se o papel do movimento negro, envolvido nas lutas pelas suas demandas educacionais, principalmente pela inserção de integrantes aos órgãos educacionais, que mesmo com limites, materializaram seus interesses por uma educação antirracista (GATINHO, 2008; MONTEIRO, 2010; 2013).

Verifica-se que o impacto das leis antirracistas na formação de professores, estiveram mais presentes no âmbito da formação continuada a partir da década de 80 (MONTEIRO, 2013; NEGREIROS, 2017; COELHO e COELHO, 2018) do que na formação inicial.

A ênfase na formação continuada de professores, apontada inicialmente pelo Movimento Negro e por pesquisadores e educadores a este relacionado, sem desconsiderar sua importância, ganha como aliada a lógica que se põe em funcionamento no Estado Reformado pós-1995 e que, de forma quase sedutora, chama a sociedade civil, enquanto ONGs e OSCIPs, a assumirem papel “protagonista” na implantação de políticas antes públicas e estatais (MONTEIRO, 2013, p. 71).

A oferta de cursos de capacitação a partir de 90 (MONTEIRO, 2013) são expandidos, como por exemplo, a experiência do Programa de Educação, desenvolvido entre 1996 a 2000, pelo curso “Relações Raciais e Educação” ofertados para os/as educadores/as compreenderem melhor as relações raciais e de gênero e interferir no cotidiano escolar (SILVA, 2001)⁶¹. Outra iniciativa de formação continuada, por meio da SECAD, visou a alocação de recursos para a implementação DCNERER pela modalidade a distância, que para Monteiro, trouxe implicações para a formação docente. Diante disso, a

[...] educação superior, especialmente a pública, não recebeu o mesmo aporte financeiro para melhor desenvolver e ampliar a formação inicial de profissionais da educação. Pelo contrário, a política educacional vigente entre meados da década de 1990 e os primeiros anos de 2000 deixou estagnados os investimentos e a possibilidade de expansão das IES públicas. E também houve forte pressão, refletida na DCN, para os cursos de graduação, de redução do tempo de duração dos cursos, o que, na educação superior privada, se tornou uma realidade (MONTEIRO, 2013, p. 72-73).

Cabe destacar, com base nas afirmativas de Gomes (2008c) que a forte presença dos movimentos sociais, pressionou o Estado a adotar políticas para a diversidade cultural. Concomitantemente registra-se aumento no número de pesquisadores produzindo conhecimentos nas universidades, em especial nas IES públicas, privilegiando “a parceria “com” os movimentos sociais” e não mais somente “sobre” tais movimentos (GOMES, 2008c, p. 110). Esse cenário revela que havia no interior das universidades, um espaço exíguo sobre essa temática e quando estudadas, especialmente na pós-graduação, eram por pesquisadores não vinculados com os movimentos e, sobretudo, pessoas brancas. Por isso, o aumento na produção de intelectuais negros/as e indígenas nas formulações de cursos para debater as diversidades e as consequências das desigualdades, mesmo advindas de iniciativas isoladas, possibilitou o aumento dessas discussões que culminaram com a implantação de políticas distributivas, redistributivas e regulatórias⁶², como as ações afirmativas. Percebeu-se, então, um movimento desses intelectuais engajados com as questões étnico-raciais que

⁶¹ O curso foi ofertado em 8 estados brasileiros: Belo Horizonte (MG), Curitiba (PR), Cáceres (MT), Joinville (SC), Brasília (DF), Porto Alegre (RS), São Paulo (SP) e Belém (PA).

⁶² Entende-se por políticas públicas o conjunto de ações que o Estado faz ou deixar de fazer, possuindo formatos distintos: “O primeiro é o das políticas distributivas, decisões tomadas pelo governo, que desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões, em detrimento do todo. O segundo é o das políticas regulatórias, que são mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse. O terceiro é o das políticas redistributivas, que atinge maior número de pessoas e impõe perdas concretas e no curto prazo para certos grupos sociais, e ganhos incertos e futuro para outros; são, em geral, as políticas sociais universais, o sistema tributário, o sistema previdenciário e são as de mais difícil encaminhamento” (SOUZA, 2006, p. 28).

buscavam se inserir também “politicamente na luta anti-racista e desafiam a universidade e os órgão do Estado a implementarem políticas anti-racistas” (GOMES, 2008c, p. 111).

Com a promulgação da Lei nº 10.639/02003, o MEC divulgou e distribuiu entre 2004 a 2008, materiais pedagógicos e exemplares das publicações das DCNERER como estratégia para a sua implementação. Dentre as ofertas de Programas/projetos de formação continuada destacamos: UNIAFRO, Educação-Africanidades no Brasil, Oficina Cartográfica sobre geografia Afro-brasileira, Projeto Educadores pela diversidade, Curso Educação e relações étnico-raciais e Programa a Cor da cultura⁶³ (COELHO; SOARES, 2015).

De acordo com Gomes (2008b) se na formação continuada a discussão em torno da diversidade étnico-racial tem encontrado lugar propício, é na formação inicial que tem maior dificuldades, uma vez que tendem

a privilegiar os conteúdos, desconectados dos sujeitos, a política educacional sob o enfoque único do Estado e seus processos de regulação, e as metodologias de ensino sem conexão com os complexos processos por meio dos quais os sujeitos aprendem. O caráter conservador dos currículos acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e étnico-racial na formação do educador (a). Assim, o estudo das questões indígena, racial e de gênero, as experiências de educação do campo, os estudos que focalizam a juventude, os ciclos da vida e os processos educacionais não-escolares deixam de fazer parte da formação inicial de professores (as) ou ocupam um **lugar secundário** nesse processo (GOMES, 2008b, p. 97, grifo nosso).

A promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e suas DCNERER (BRASIL, 2004; 2015) trouxe implicações para a política de formação docente. Nos documentos normativos anteriores a 2003 se verifica a ausência de discussão e a concepção generalizada de diversidade.

O Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. De acordo com Reis, André e Passos (2020, p. 41), o documento incorporou a imposição de conjunturas externas, na “necessidade de o Brasil alinhar a formação de profissionais mais qualificados frente às exigências da internacionalização da economia, revelando um diálogo com as novas diretrizes da globalização”. O documento, com 19 artigos, esboça uma concepção generalista de

⁶³ Negreiros (2018) faz uma análise da formação docente provenientes dos programas UNIAFRO e AFRICANIDADES, evidenciando as contribuições positivas assim como as dificuldades enfrentadas.

diversidade⁶⁴, ressaltando que “o professor seja capaz tanto de selecionar conteúdos como de eleger as estratégias mais adequadas para a aprendizagem dos alunos, considerando sua diversidade e as diferentes faixas etárias” (BRASIL, 2001, p. 20-21).

Em 2002, deram-se continuidade as reformas por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Em seu artigo 2º, determina que a organização curricular dos cursos de formação para a atividade docente, deve preparar, entre outras coisas, para “II - o acolhimento e o trato da diversidade”.

Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 46-47, grifos nossos)

Postulam essas diretrizes que a formação de professores que atuarão nos diferentes níveis e modalidades da educação básica observará alguns princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem, de um lado, a **formação de competências necessárias à atuação profissional**, como foco do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento. As aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Sob outro contexto, principalmente após os anos de 2003 e 2004, referente à inclusão do preceito legal para a importância do ensino das DCNERER, o Parecer do CNE/CP nº 5, aprovado em 13 de dezembro de 2005, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, destacava dentre seus princípios, a formação do graduando/a com repertório de “pluralidade de conhecimentos teórico práticos”, “leitura das relações sociais e étnico-raciais” “conhecimento da escola” como espaço complexo e de promoção da “equidade, educação para e na cidadania” (BRASIL, 2005). Cabe ressaltar, que uma das relatoras desse parecer foi a professora Petronilha Silva, relatora do Parecer n. 03/2004. Nele a docência é “compreendida como ação educativa e processo metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia”. Assim, verifica-se no documento a menção as

⁶⁴ Segundo Arroyo (2008, p. 17) a concepção generalista de diversidade, manifestas em leis e diretrizes, a partir de um “padrão único” legitimado como universais, “introjetando na cultura social e nos próprios coletivos diversos o sentimento de que realmente são desiguais nos padrões que legitimam o sistema e a universidade” prevalecendo a inquestionabilidade de tais padrões e uma visão inferiorizada dos coletivos diversos. Em contraposição, esses coletivos lutam pelo direito à educação propondo ao sistema “o reconhecimento de seus saberes, suas racionalidades, valores, memórias e histórias”.

relações étnico-raciais, como também a educação específica à remanescentes de quilombos e povos indígenas.

Para subsidiar a implantação das diretrizes para a educação das relações étnico-racial, é publicado pela SECAD, em 2006, a publicação “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” (BRASIL, 2006). Esse documento aborda que a formação docente deve se fundamentar em uma pedagogia antirracista que prime pela diversidade, comprometida politicamente com uma educação plural e democrática. Busca-se combater a formação generalista, e volta-se a implementar um currículo que capacite os profissionais da educação à compreensão das singularidades presentes no espaço escolar, superando a visão homogênea de ensino que recusa à diferença.

Posteriormente, com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, definindo a docência nos seguintes termos:

§ 1º Compreende-se à docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, **étnico-raciais** e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006).

A lei evidencia que ao formado/a, seja propiciado conhecimentos do campo da educação e de outras áreas como o “filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”. Dentro dessa “pluralidade de conhecimentos”, com base em princípios que consolidem a “interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência, ética e sensibilidade afetiva e estética”, tendo como centralidade o conhecimento da escola, [...] da pesquisa, e participação na gestão e funcionamento de sistemas de ensino (BRASIL, 2006).

Assim, chama a atenção para que o egresso do curso de Pedagogia esteja apto a, dentre outras coisas:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais,

religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2006, p. 2).

Vê-se que as determinações sobre a EREER oriundas do Parecer nº 3/2004 está presente na proposta de formação profissional do curso de maneira pontual, considerando, além disso, o preparo dos egressos para atuarem como “agentes interculturais”, na atuação em escolas indígenas e remanescentes de quilombos, em vista de “I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária” (BRASIL, 2006).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, demonstra que considerou no seu esboço princípios em respeito e valorização da diversidade étnico-racial. Estabelece em seu Artigo 3º, parágrafo 5º, dentre alguns princípios:

[...] II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação; [...] VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

Observa-se no trecho acima, o enfoque ao reconhecimento e à valorização da diversidade, repudiando qualquer forma de discriminação. O referido documento ressalta no artigo 3º, parágrafo 6º que o projeto de formação deve contemplar “VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (BRASIL, 2015).

Em relação ao contexto específico da educação escolar diferenciada aos povos indígenas e quilombolas, prescreve que:

§ 7º Os cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica para a educação escolar indígena, a educação escolar do campo e a educação escolar quilombola devem reconhecer que: I - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar indígena, nos termos desta Resolução, deverá considerar as normas e o ordenamento jurídico próprios, **com ensino intercultural e bilíngue**, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de

sua diversidade étnica; II - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, nos termos desta Resolução, deverá **considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade** (BRASIL, 2015, grifos nossos).

No âmbito da organização curricular dos cursos de formação, os projetos políticos e pedagógicos devem assegurar, conforme o art. 5º a “VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras”. No que diz respeito a formação inicial, o egresso deverá estar apto a:

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, **étnico-raciais**, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, **étnico-racial**, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;

No decreto 8.725/2016 que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais da educação básica, consta como um dos objetivos dessa política o dever de:

Art. 3º VI - promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações **étnico-raciais** baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo.

O referido decreto é o sucessor da primeira formulação da Política de formação de Professores, estabelecida pelo decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinando a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. De acordo com Gatti e Barreto (2009) essa política buscou responder a algumas pautas reivindicatórias sobre a formação docente como “dar organicidade à matriz curricular e processos formativos; repensar currículos e suas formas de implementação, revendo estruturas das instituições formadoras e dos cursos; estudar mais a fundo os próprios processos formativos em suas diversas modalidades” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 53). O Plano Nacional de Educação para as relações étnico-raciais, formulado em 2009, citou como importante eixo a formação de professores, sendo necessário estimular a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 no Decreto 6.755/09.

Müller (2015, p. 225) enfatiza que a “[...] formação de professores deve estar orientada para a realização de práticas pedagógicas que proponham ações capazes de atender às diversidades [...]” sendo o ensino das relações étnico-raciais, pensado em conjunto com os saberes de “conteúdos descolonizantes”. A formação deve permitir, segundo a autora, que os professores percebam e rompam com práticas de exclusão e discriminação, presentes no cotidiano escolar e nos livros didáticos. Para Gomes (2012a, p. 102) é necessário e urgente “descolonizar os currículos”, no sentido de que:

[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a idéia de raça; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado (Quijano, 2005) e compreender a ressignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro (Munanga e Gomes, 2006) são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores (GOMES, 2012, p. 107-108).

Negreiros (2017, p. 82) constata que o ensino da EREER em cursos de formação de professores se revela mais seguro em relação às atividades que as instituições desenvolvem referente às disciplinas específicas e a presença de pós-graduação sobre a temática da EREER. Em sua pesquisa, ressalta algumas outras categorias complementares de indicadores de formação docente como:

A presença de (i) disciplinas transversais; (ii) atividades acadêmicas; (iii) atividades de extensão; NEAB ou similar; (iv) pesquisas; (v) publicações; (vi) cursos de extensão, atualização, mini-cursos sobre a temática são indicadores de formação complementar, porque garantem a entrada da temática de modo geral e transversal no ambiente acadêmico (NEGREIROS, 2017, p. 87).

Desse modo, vemos que o arcabouço legal enfatiza que os sistemas e estabelecimentos de ensino devem garantir a oferta de formação de professores, inicial e continuada, voltadas a essa temática, através da inclusão na estrutura curricular, nos projetos políticos pedagógicos e nos planos de ensino, articulados com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

A escola e seu currículo são impelidos, na atualidade, a incluir tal discussão não só na mudança de postura dos profissionais da educação diante da diversidade étnico-racial, como também na distribuição e organização dos conteúdos curriculares; para tal, será necessário o investimento na formação inicial e continuada dos professores (GOMES, 2008, p. 78).

As estratégias pedagógicas a serem implementadas (GOMES, 2008b) na formação de professores, tem o objetivo de capacitar qualitativamente esses profissionais em todos os níveis de ensino e nas diversas áreas do conhecimento. O parecer reforça a necessidade de se insistir e investir na formação docente, a fim de que estes sejam “sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas” de forma a reeducá-los relacionadas à diversidade étnico-racial (BRASIL, 2004, p. 8).

A formação de professores para o ensino das relações étnico-raciais se baseia pedagogicamente nas DCNERER, em que os professores devem ser orientados com “formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, **sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais**” (BRASIL, 2004, p. 2-3, grifo nosso).

Em análise crítica sobre a temática da aplicabilidade da Lei nº 11.645/08 nos espaços escolares e na formação de professores, Colares, Gomes e Colares (2010) indagam a respeito da referida lei frente às problemáticas da educação escolar nas políticas educacionais neoliberais. Destacam a precarização desses espaços e da formação docente deficitária, do ponto de vista da má remuneração, expressiva carga horária, etc. Diante disso, consideram que para empreender o trabalho educativo, os professores precisam compreender a realidade em que vivem, em suas conjunturas. Perante suas análises, observam um descompasso na efetivação dessa lei, ao contrapô-las as reais práticas de formação de professores, questionando “quantos cursos de licenciatura abordam a questão?” (COLARES; GOMES; COLARES, 2010, p. 211).

Como contribuições para a abordagem da Lei nº 11.645/08, destacam a importância de compreender historicamente o sentido da inclusão da lei, da exclusão dos grupos étnicos e das formas de transformação social. Com isso, afirmam que:

A falta de conhecimento das características e das especificidades regionais, em um país com dimensões continentais como o nosso, bem como a desinformação quanto aos referenciais das culturas silenciadas (como os diferentes povos indígenas, negros e imigrantes) nos currículos escolares, contribuem para a consolidação de visões estereotipadas e preconceituosas (COLARES, GOMES, COLARES, 2010, p. 211).

Do ponto de vista de Müller e Coelho, dentre as problemáticas a serem enfrentadas pelos professores, está a “superação do discurso eurocêntrico, das fontes bibliográficas disponíveis, do racismo e preconceito existentes na sociedade” (MÜLLER; COELHO, 2013, p. 55). Reforçando que o “racismo é tão profundamente radicado no tecido social e na cultura de nossa sociedade, que todo repensar da cidadania precisa incorporar os desafios sistemáticos à prática do racismo” (MUNANGA, 2013, p. 31).

Franco (2012, p. 15) ressalta as inúmeras exigências que assolam a formação de professores na sociedade contemporânea, dentre estas a cobrança sobre esses profissionais como “regeneradores das culturas/identidades perdidas com as desigualdades/diferenças culturais”. E enfatiza que o ensino é uma atividade característica dessa formação, e, portanto, “uma prática social complexa, carregada de conflitos e que exige opções éticas e políticas”.

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade de experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente as situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder a mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos na sociedade (FRANCO, 2012, p. 15).

Gatti et al. (2019, p. 73) enfatizam que o cenário atual acerca do currículo da formação de professores, envolve as questões relacionadas aos Direitos Humanos, em que “se faz necessário conduzir o profissional da educação ao entendimento sobre a natureza específica do direito à educação numa concepção humana”. Tal discussão “ensejam novas posturas e novas reflexões sobre o tema e as práticas a ele associadas, aliadas a uma compreensão dos contextos socioculturais [...] que almejam articular os conhecimentos teóricos aos práticos, de natureza pedagógica, com perspectiva política preocupada com a equidade, diversidade e direitos humanos (GATTI et al., 2019, p. 75).

Apesar das críticas direcionadas as leis previstas na Resolução n. 1/2006 dos cursos de pedagogia e da Resolução n.2/2015, que também se mostravam alinhadas as reformas curriculares na lógica do capital, houve a incorporação por uma educação emancipatória que possibilitava a discussão da diversidade étnico-racial, mesmo com limites.

Com base no exposto até aqui, apresentamos no Quadro 2 uma síntese das indicações colocadas pelas legislações e diretrizes curriculares nacionais acerca das relações

étnico-raciais, como parâmetros para as análises nos PPC's dos cursos de Pedagogia das universidades públicas federais do Pará.

Quadro 2 - Parâmetros para a inserção da EREER (Continua)

Normatizações	Especificações
Lei nº 11.645/2008 (LDB)	- Indicação 1: Estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, no âmbito de todo o currículo escolar.
Resolução CNE/CP nº 01/2004	- Indicação 2: Art. 1º, § atribuição das Instituições de Ensino Superior de incluir 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 3/2004. - Indicação 3: Art. 4º estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.
Parecer CNE/CP nº 003/2004	- Indicação 4: Educação de relações étnico-raciais positivas e o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros. - Indicação 5: O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: evitar distorções; se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas; história dos quilombos e remanescentes de quilombos; história dos afrodescendentes no Brasil; ancestralidade e religiosidade africana; ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social. - Indicação 6: Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação de termos, conceitos e análises de: relações sociais e raciais - Indicação 7: Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior. - Indicação 8: Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para admissão de professores.
Parecer CNE/CP nº 003/2004	- Indicação 9: Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis - estatutos, regimentos, planos pedagógicos, pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial.
Plano de implementação das DCNERER (2013)	- Indicação 10: Ações das Instituições de Ensino Superior pautam-se em: a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares [...]; b) Desenvolver atividades acadêmicas [...]; c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores (as) [...] com base na Lei nº 10.639/03 e nº 11.645/08; d) Desenvolver nos estudantes habilidades e atitudes que permitam contribuir para a Educação das Relações Étnico-Raciais, destacando a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos, paradidáticos e literários, que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e com a temática das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. - Indicação 11: Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e os grupos correlatos embasam-se em: a) Colaborar com a formação inicial e continuada de professores (as) e

Normatizações	Especificações
	<p>graduandos em Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CP nº 01/2004, no Parecer CNE/CP nº 03/2004 e nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.</p> <p>- são ações essenciais para a educação superior: a) Adotar a política de cotas raciais e outras ações afirmativas para o ingresso de estudantes negros, negras e indígenas ao ensino superior; b) Ampliar a oferta de vagas na educação superior, possibilitando maior acesso dos jovens, em especial dos afrodescendentes, a esse nível de ensino; c) Fomentar o apoio técnico para a formação de professores/as e outros profissionais de ensino que atuam na escola de educação básica, considerando todos os níveis e modalidades de ensino, para a Educação das Relações Étnico-Raciais; d) Implementar as orientações do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004, no que se refere à inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais e temáticas que dizem respeito aos afro-brasileiros entre as IES que oferecem cursos de licenciatura; e) Construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais para todos os cursos de graduação.</p>
Orientações e ações para a ERER (BRASIL, 2006)	<p>Indicação 12: Para as Licenciaturas:</p> <p>- elaborar pedagogia antirracista; estratégias educacionais contra toda e qualquer discriminação; articular a temática étnico-racial nos cursos (PPI, PDI, PPC e planos de ensino); incluir conteúdos, elaborar materiais didático e bibliográfico sobre relações étnico-raciais; incluir competências e articular à pesquisa e extensão.</p> <p>- Inserção no PPC: inserção das relações étnico-raciais na matriz curricular dos cursos, disciplinas específicas, conteúdos, linha de pesquisa, NEABs, regimento, etc.</p>
Parecer CNE/CP nº 14/2015	<p>- Indicação 13: Reconhecimento da participação dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira, bem como de suas culturas e patrimônios;</p> <p>- Considerar a pluralidade étnico-racial da população brasileira, nela incluindo os povos indígenas, na promoção de uma educação antirracista;</p> <p>- Análise de livros didáticos; que abordem temas relacionados às questões da identidade e das diferenças, preconceitos, estereótipos, discriminação;</p> <p>- Os conceitos antropológicos de diversidade, diferença, cultura, interculturalidade, identidade, etnocentrismo terão que ser trabalhados sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, constituindo-se em conceitos-chave para a abordagem da temática indígena.</p>
Resolução CNE/CP nº 01/2006 DCN's do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura	<p>- Indicação 14: Aspectos relativos à questão étnico-racial na formação: Art. 2º, § 1º.</p> <p>I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;</p> <p>Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; [...] V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; [...] IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;</p> <p>XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. § 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão: I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária; II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes. § 2º</p>

Normatizações	Especificações
	As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.
Resolução 02/2015	<p>n^o - Indicação 15: As questões étnico-raciais na formação de professores e profissionais da educação [...] igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;</p> <p>- Contemplar a formação para o exercício profissional em modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), Art. 2^o;</p> <p>- Formar profissionais do magistério com compromisso social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação, Art. 3^o, § 5^o, II;</p> <p>-§ 6^o -VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade;</p> <p>- § 7^o Os cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica para a educação escolar indígena, a educação escolar do campo e a educação escolar quilombola [...];</p> <p>Art. 5^o A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):</p> <p>VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;</p> <p>- Art. 8^o O (A) egresso (a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a: I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;</p> <p>Parágrafo único. Os professores indígenas e aqueles que venham a atuar em escolas indígenas, professores da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, dada a particularidade das populações com que trabalham e da situação em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão: I - promover diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local; II - atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes.</p> <p>Art. 9^o Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: I - cursos de graduação de</p>

Normatizações	Especificações
	licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura. Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos: I - núcleo de estudos de formação geral. b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática; c) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; [...] § 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Nesse sentido, impõe saber em que medida as determinações postas pelas legislações especificadas acima, assim como as orientações elaboradas sobre a Educação das Relações étnico-raciais foram contempladas nos cursos de formação de pedagogos/as nas universidades federais do Pará.

3.2.1 Estado da arte de pesquisas acadêmicas sobre formação de professores para o ensino da EREER

A seção apresenta o mapeamento e análises das produções científicas relacionadas ao tema da formação de professores para o ensino das relações étnico-raciais, encontradas em artigos, teses e dissertações no período de 2011 a 2020. O recorte temporal delimitado justifica-se pela intenção de mapear as produções nos últimos dez anos, considerando as discussões pós promulgação das leis sobre a EREER.

A partir do levantamento na literatura especializada, foi possível delimitar o objeto de estudo, desvelando os desafios da implementação da EREER na formação inicial de

professores/as, evidenciando ainda que os estudos realizados até aqui são localizados em algumas regiões e/ou cidades do Brasil, sendo escassos na região norte⁶⁵.

Optamos pela metodologia do estado da arte, que possibilita sistematizar, organizar e formular categorias importantes a fim de desvelar enfoques metodológicos e perspectivas (ROMANOWSKI; ENS, 2006) por meio de um balanço, levantamento ou mapeamento das pesquisas, considerando o recorte temporal, regional, perfil de pesquisador, tipo de curso, etc.

O interesse por pesquisas que abordam “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38-39).

Assim, para compor o estado da arte da pesquisa, mapeamos as produções acadêmico-científicas sobre a formação de professores e as relações étnico-raciais em artigos, teses e dissertações, apresentados no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Pesquisas acadêmico-científicas sobre formação de professores e relações étnico-raciais (2011-2020)

BASE	TIPO	AUTOR/ANO	IES	TÍTULO
BDTD	Dissertação	Cardoso (2016)	UFSCar	Educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades no curso de Pedagogia da UFSCar
	Dissertação	Reis (2017)	UNIFESP	As relações étnico-raciais na formação inicial de pedagogos
	Dissertação	Rizzo (2018)	UFGD	A formação inicial de professores e as implicações para a educação das relações étnicorraciais nos cursos de Pedagogia de MS
	Tese	Miranda (2018)	UFMG	Formação de professores para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais
	Tese	Ferreira (2018a)	UFPE	Educação das relações étnico-raciais e prática curricular de enfrentamento ao racismo na UNILAB
	Tese	Ferreira (2018b)	FEUSP	Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de Pedagogia
	Tese	Marques (2019)	UNISINOS	A formação no curso de pedagogia após a aprovação da Lei nº 11.645/2008: estudo de caso – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das missões URI, campus Frederico Westphalen

⁶⁵ Aqui destacamos os estudos referentes a formação de professores e a educação das relações étnico-raciais, vistas em alguns levantamentos de produções acadêmicas do tipo estado da arte, encontradas em: Santos; Silva; Coelho (2014), Brito (2018); Coelho (2018); Coelho, Brito (2020).

(Continuação)

BASE	TIPO	AUTOR/ANO	IES	TÍTULO
CAPES	Dissertação	Silva (2013)	UFF	Arcabouço jurídico normativo pedagógico da Lei federal 10.639/2003 na Universidade Federal de Uberlândia: avanços e limites
	Dissertação	Madaleny (2016)	UFRRJ	Formação de professores e a Lei 10.639/03: um diálogo possível?
	Dissertação	Costa (2017)	UNIVÁS	Educação, diversidade e formação de professores: relações étnico-raciais na proposta pedagógica de cursos de Pedagogia de instituições de ensino superior Sul-Mineiras
UFPA	Tese	Brito (2018)	UFPA	Formação de professores e relações étnico-raciais: Estudo sobre as produções científicas do período de 2003-2013
REVISTA	TIPO	AUTOR/ANO		TÍTULO
REVISTA EXITUS (qualisA4)	Artigo	Araujo; Dantas (2019)		CURRÍCULO DES-OCULTO: outras vozes, outras epistemologias
		Lobo, Villarta-Neder e Ferreira (2019)		ENTRE OMISSÃO E PRECONCEITO RACIAL: discurso-acontecimento
REVISTA PRÁXIS EDUC. (qualis A2)	Artigo	Oliveira (2020)		“HISTÓRIA PRA NINAR GENTE GRANDE”: currículo e formação de professores quilombolas
		Cardoso; Castro (2014)		A ausência/presença das relações étnico-raciais nos Currículos dos cursos de pedagogia: o caso da Unesp/Marília
		Souza; Crusoé e Moreira (2015)		Limitações da formação docente evidenciadas na prática pedagógica: trato com o tema das relações Étnico-Raciais
		Cardoso (2017)		As políticas de ações afirmativas para a população negra: a Lei 10.639/03 e seus dispositivos legais
		Coelho; Brito (2020)		Dez anos da Lei n. 10.639/2003 e a formação de professores e relações raciais em artigos (2003/2013): um tema em discussão
		Melgaço; de Brito; da Silva (2020)		Educação das relações étnico-raciais: reflexões sobre uma formação continuada na perspectiva de docentes
		Regis; Neris; Rodrigues (2020)		O global e o local na construção de uma educação emancipatória para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira
REVISTA ABPN (qualis B5)	Artigo	Müller; Coelho (2013)		A lei nº. 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas
		Moraes, Borges, Silva (2014)		Educação das relações étnico-raciais a distância: um debate curricular na formação de professores do Distrito Federal
		Marques; Calderoni (2015)		Educação, diferença cultural e decolonização epistêmica do trabalho docente: as contribuições trazidas pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008
		Lima; Silva; Souza; Miranda (2016)		Concepções docentes sobre a lei 10.639/03 numa instituição federal de ensino
		Passos; Rodrigues; Cruz (2016)		O impacto das ações afirmativas no currículo acadêmico do ensino superior brasileiro
		Coelho; Soares (2016)		Formação continuada e a implementação da lei nº 10.639/2003: diálogos entre a universidade e a escola básica

(Conclusão)

REVISTA	TIPO	AUTOR/ANO	TÍTULO
		Ivenicki (2020)	Perspectivas multiculturais para o currículo de formação docente antirracista
		Rodrigues; Cardoso; Francchini (2020)	Perspectivas transnacionais da diversidade étnico-racial e cultural na formação de professores
		Marques; Calderoni (2020)	A implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais: subversão à lógica da colonialidade no currículo escolar
		Cruz (2020)	Apontamentos e bases epistemológicas entre formação docente e currículo: desafios contemporâneos para uma educação antirracista
		Monteiro; Nakayama (2020)	O Pibid como estratégia de implementação das DCNERER nos espaços da formação docente do pedagogo, na universidade e nas escolas

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Para o levantamento do estado da arte em teses e dissertações foram feitas buscas no repositório da BDTD e no Catálogo de teses e dissertações da CAPES em relação a “formação de professores para o ensino das relações étnico-raciais” utilizando como descritores de busca: ***Formação de professores AND “relações étnico raciais” AND “pedagogia” NOT “formação continuada”***, além de considerar àquelas vinculadas a programas de pós-graduação em educação. Após as leituras dos trabalhos, consideramos um total de dez teses e dissertações, que abordam a inclusão da temática da ERER.

Em sua maioria, as teses e dissertações encontradas na BDTD e CAPES se fundamentam em teorias pós-críticas⁶⁶, fundamentadas no Multiculturalismo⁶⁷, Interculturalismo⁶⁸, Estudos culturais⁶⁹ e Pedagogia Decolonial⁷⁰. Quanto a metodologia,

⁶⁶ Tomaz Tadeu da Silva, em sua obra “Documentos de Identidade” classificou no campo dos estudos curriculares três grandes teorias do currículo: tradicional, crítica e pós-crítica. A teoria pós-crítica enfatiza um currículo que debate sobre “identidade, alteridade, diferença, diversidade, relativismo, subjetividade, cultura, gênero, raça, etnia e sexualidade, entre outras” alinhadas a agenda pós-moderna (MALANCHEN, 2016, p. 52).

⁶⁷ **Multiculturalismo** é uma vertente que reconhece e possibilita “a valorização das identidades étnicas” e compreende uma polissemia de abordagens epistemológicas. Silva ressalta a cautela com o uso do termo, pois “ele por si só não garante os desejos dos diferentes grupos de se verem incluídos, considerando que ele – o multiculturalismo – pode ser incorporado pelo discurso da elite dominante para justificar suas práticas, porém não representar uma inclusão efetiva dos grupos excluídos” (SILVA, 2013, p. 119)

⁶⁸ A **interculturalidade** vai além do mero reconhecimento da diversidade cultural e do respeito as diferenças, e pode ser distinguido em crítico e não crítico. Fundamentando-se em Walsh, “a interculturalidade em uma perspectiva crítica pode ser percebida como uma construção de grupos ou de comunidades, os quais tem sofrido uma história de submissão e subalternização [...]” (MARQUES, 2019, p. 32). Para saber mais, ver Sant’Ana; Suanno; Castro (2019), (Revista Exitus) disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n1ID729> .

⁶⁹ **Estudos culturais** é uma perspectiva teórica fundada em 1964, no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (Inglaterra). Direciona o olhar para a compreensão e análise da cultura, preocupados com “questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder (SILVA, 2019, p. 134).

verificou-se que as produções se utilizaram de abordagem qualitativa, estudos de caso, pesquisa bibliográfica, análise documental em PPC dos cursos de pedagogia, além do uso de entrevistas, questionários, observações e grupo focal. Como resultados os estudos apontam: inclusão de disciplinas específicas; ausência e pouca discussão nas demais disciplinas do curso; práticas isoladas e/ou individuais de docentes engajados no tema; consciência da discussão da EREER, mas o curso não subsidia tal abordagem; avanços, limites e possibilidades; atitudes e práticas institucionais como obstáculos a implementação, entre outros.

Estudo como o de Cardoso (2016) objetivou analisar a política de formação de professores/as para a EREER nos cursos de pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Por meio do estudo de caso, pesquisa documental nos projetos pedagógicos de curso a partir da análise de conteúdo e entrevistas com coordenadores, professores e graduandos/as do curso a autora constata o reconhecimento por parte dos sujeitos pesquisados, a singularidade da instituição no debate sobre as relações étnico-raciais e que apresenta potenciais formativos com a presença de disciplinas e ações pontuais. As abordagens da EREER foram identificadas em disciplinas como: Sociedade, Educação e Relações Étnico-Raciais; Práticas Sociais e Processos Educativos; Educação Infantil: a criança e as instituições; Escola e Currículo; Didática: Processo Ensino-Aprendizagem, História e Geografia: Conteúdos e seu Ensino; Formação de Professores; Didáticas e Educação das Relações Étnico-Raciais.

Reis (2017) realizou análises nos cursos de Pedagogia a fim de saber como estão formando professores polivalentes e gestores educacionais no que se refere aos dispositivos da Resolução CNE/CP 001/2004 (DCNERER). As análises foram direcionadas aos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP e da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, por meio de pesquisa documental e entrevistas com coordenadores e professores do curso, além da realização de grupo focal com alunos/as do último ano do curso. O estudo aponta que os cursos de Pedagogia das instituições não subsidiaram a abordagem para o ensino da reeducação das relações étnico-raciais, uma vez que a abordagem

⁷⁰ Para Ferreira (2018a) **a Pedagogia Decolonial**, na perspectiva de Walsh “representa pensar uma práxis baseada na criação e na construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Ou seja, implica na construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, a qual concebe a pedagogia como política cultural”.

é limitada em disciplinas eletivas como “Educação das Relações Étnico-Raciais” e “Relações Étnico-Raciais na Escola”.

A dissertação de Rizzo (2018) objetivou analisar a formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia, e as implicações dessa formação para a Educação das Relações Etnicorraciais (ERER) em seis Instituições de Ensino Superior de Mato Grosso do Sul. A pesquisa é fundamentada na perspectiva dos estudos culturais, realizada a partir da análise bibliográfica e documental, tendo como lócus de pesquisa os cursos de pedagogia presencial de instituições públicas. Os resultados da pesquisa revelam que a abordagem das relações etnicorraciais são periféricas no currículo e os professores que ministram as disciplinas referentes ao tema não possuem especialização na área. Contudo, o estudo indica que há avanços na formação de professores naquele estado, pois os cursos de pedagogia das instituições analisadas possuem disciplinas que possibilitam a formação intercultural e potencializam os futuros professores, como as identificadas: Tópicos em Cultura e Diversidade Etnicorracial; Interculturalidade e Relações Etnicorraciais; Relações Etnicorraciais; Currículo, Cultura e Diversidade; Educação e Diversidade: raça/etnia e gênero; Relações Etnicorraciais na Educação e Educação Indígena; Prática Pedagógica em Educação Indígena; Diversidade e Inclusão: história e cultura afro-brasileira.

Miranda (2018) em sua tese objetivou analisar aspectos de um currículo de formação inicial de professoras da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como foco a formação docente para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais. A autora realizou um estudo de caso na Universidade Federal de Minas Gerais, com foco nos cursos de Pedagogia, investigando como a instituição educa para o trabalho com a temática e como os docentes e discentes do curso percebem e atribuem sentido a essa formação. Os resultados da pesquisa apontam que o curso não apresenta uma disciplina específica para a temática étnico-racial, porém há grupos de disciplinas que abordam parcialmente a temática e outros que podem potencialmente abordar.

Ferreira (2018a) realizou a tese a fim de investigar como o racismo é compreendido e enfrentado nos cursos de formação de professoras/es na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, sendo esta instituição marcada pela forte presença dos movimentos sociais no Brasil, especialmente dos Movimentos Negros. No entanto, o estudo revela que há o debate do tema apenas em disciplinas específicas, com práticas isoladas de docentes que militam nesse tema, e que

demonstram que o ensino da EREER não constitui como eixo na formação do pedagogo, e, portanto, há lacunas na formação. As disciplinas identificadas foram: Religiosidades e espiritualidades na educação para a cidadania nos países da integração; Arte africana e afro-brasileira na educação infantil e no ensino fundamental nos países da integração; Capoeira, samba e as manifestações africanas e afro brasileira dos lugares; Políticas educacionais curriculares e descolonização dos currículos nos países da integração; Ensino da ginga: capoeira, corporeidade e mandinga; Educação e literatura negra: Potencialidades Pedagógicas em narrativas, mitos, fábula e contos africanos e afro-brasileiros; Filosofia da Ancestralidade e Educação; Fundamentos filosóficos e práticos do samba e Capoeira; O Ensino da Etnomatemática.

A tese de Ferreira (2018b) teve por objetivo investigar o tratamento conferido às relações étnico-raciais nos cursos de pedagogia de quatro instituições federais do estado do Rio de Janeiro, por meio da análise nas ementas das disciplinas, projetos pedagógicos e planos de curso; além da realização de entrevistas com coordenadores de curso e professores das disciplinas. O estudo chega aos resultados, apontando que há conflitos para a inclusão do tema nos currículos, dificuldades para tratar sobre a religiosidade africana e afro-brasileira e a importância dos NEABs⁷¹ para a inserção da temática nos currículos. Dentre as disciplinas estão as que ensinam sobre: Relações étnico-raciais na escola; Cultura afro-brasileira em sala de aula; Ideologia racial brasileira na educação escolar; Educação e etnia; Intelectuais Negras: saberes transgressores, escritas para si e práticas educativas de mulheres negras; Educação e relações étnico-raciais na escola; Cultura afro-brasileira.

A tese de Marques (2019) buscou analisar as concepções e formas de implementação da Lei nº 11.645/08 em diferentes momentos e espaços de formação inicial de acadêmicos dos cursos de pedagogia da referida instituição. Trata-se de um estudo de caso realizado por meio de observações diretas, análise documental e entrevistas com coordenadores de curso, professores e discentes. Verificou-se que há uma inserção tímida de disciplinas que discutem as populações negras e indígenas; e que as práticas institucionais se configuram como um obstáculo.

⁷¹ A sigla refere-se, segundo o Plano de implementação da EREER, aos “Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e/ou Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) e os grupos correlatos, instituídos em Instituições de Ensino Superior”, e “representam um importante braço de pesquisa, de elaboração de material e de formatação de cursos dentro das temáticas abordadas por este Plano” (BRASIL, 2013, p. 44).

A dissertação de Silva (2013) teve por objetivo investigar a implementação da lei 10.639/03 e seus dispositivos legais nos cursos de história, artes visuais, letras com habilitação em português e literatura de língua portuguesa e Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), de 2005 a 2012. A pesquisa se fundamenta na perspectiva do multiculturalismo crítico de McLaren⁷². Os resultados obtidos revelam que o problema da ausência das discussões da temática está na atitude das pessoas e das instituições; verificou-se que a abordagem nos cursos acontece de forma isolada em disciplinas como: Metodologia do ensino de História, Geografia e matemática; Currículo e cultura escolares; Racismo e Educação: desafios para a formação docente. Além disso, evidencia que há um conhecimento genérico dos coordenadores sobre a temática e que os professores que ministram as aulas não têm formação específica na área.

Mandalay (2016) realizou investigação nos cursos de Pedagogia da Universidade Rural do Rio de Janeiro – UFFRJ sobre o ensino das questões raciais negras, a partir da lei 10.639/03. Para isso, realizou análise documental do PPC e entrevistas com egressos do curso. A autora constata que o referido curso ensina sobre a Cultura afro-brasileira como uma disciplina específica da temática, mas que não contribuiu de forma satisfatória na formação dos professores, pois a partir das entrevistas observou-se que egressas do curso não recordavam do assunto e nem da disciplina. Por outro lado, verificou que a abordagem da EREER se materializa em outros espaços da universidade, destacando os grupos de pesquisa, seminários, etc.

O trabalho de mestrado de Costa (2017) buscou investigar a formação dos cursos de pedagogia, no que diz respeito ao tratamento sobre as relações étnico-raciais e como estão contempladas as legislações referentes ao tema nas propostas pedagógicas de 8 (oito) instituições de ensino superior localizadas no Sul de Minas Gerais. O estudo foi realizado sob a abordagem qualitativa, em IES públicas e privadas. A autora revela que há o cumprimento da lei nos cursos, porém se encontram de forma isolada e periférica, e alerta para a urgência de inclusão da EREER nos cursos de Pedagogia por meio de ações e programas interdisciplinares de ensino, pesquisa e extensão, para a promoção de relações interpessoais igualitárias.

⁷² Segundo Silva (2013, p. 28), o multiculturalismo crítico, fundamentado no marxismo, busca transformar a realidade minimizando as desigualdades do capitalismo, a fim de “modificar as relações desiguais [...] em prol do reconhecimento e da compreensão da pluralidade” com foco central na transformação social.

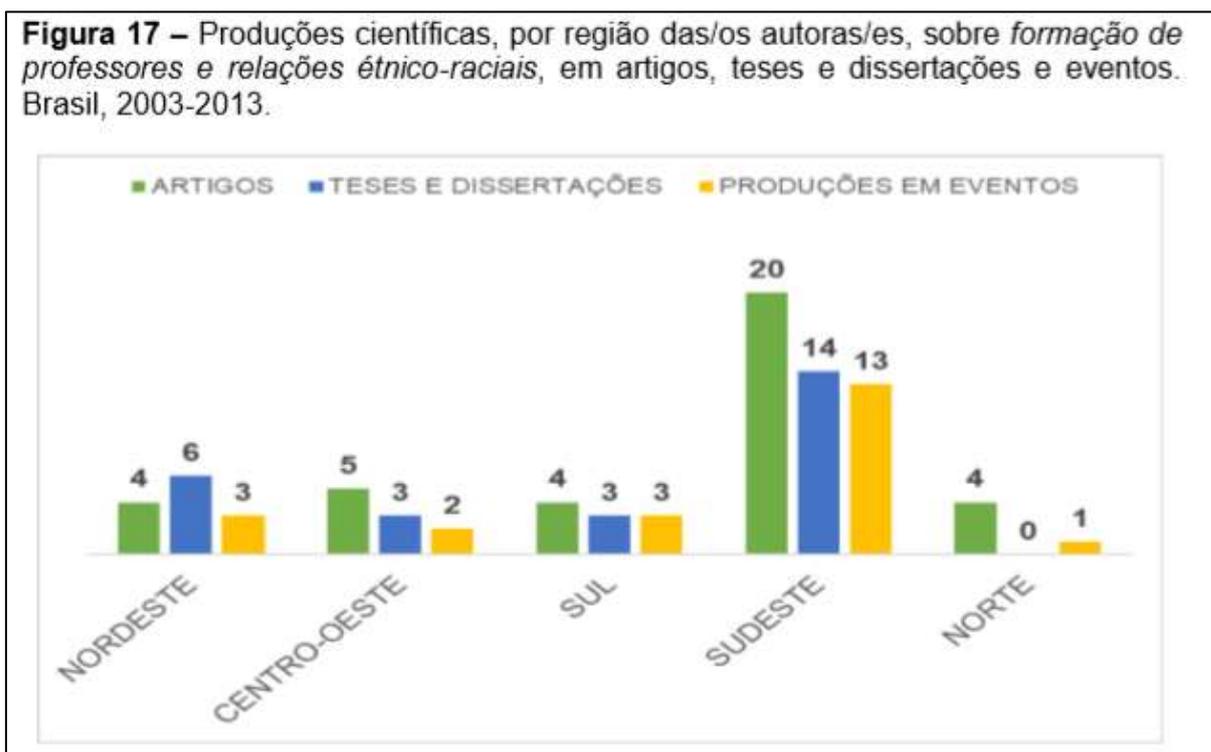
A partir do conhecimento inicial realizado pelo levantamento nos dois repositórios (BDTD e CAPES), verifica-se que a maioria das produções acadêmicas sobre o tema da formação de professores para o ensino das relações étnico-raciais, em cursos de pedagogia, foi realizada em dissertações (6). Dessas produções, há um número exíguo de discussões referente à temática da educação das relações étnico-raciais que contemplem tanto as questões dos povos afrodescendentes como dos indígenas. Além disso, não foi localizado nenhum trabalho relacionado a região Norte, o que chamou a atenção para a definição da escolha lócus de pesquisa desta pesquisa.

Porém, em busca nos programas de Pós-graduação em Educação das instituições *lócus* de pesquisa, não encontramos produções científicas que dialogam especificamente com nosso objeto de estudo, com exceção de um (1) trabalho referente a tese de doutorado vinculado a instituição da UFPA.

O estudo de Brito (2018) realizou pesquisa do tipo estado da arte sobre a formação de professores e relações étnico-raciais entre os anos de 2003 a 2013, período que marca os dez anos de implementação da Lei nº 10.639/03. Seu foco foram publicações em periódicos qualificados de A1 à B5, teses e dissertações e eventos acadêmico-científico, tendo por objetivo analisar o percurso da literatura e quais feições são conferidas à produção acadêmica. A autora aponta que a visibilidade da temática impõe deslocamentos de práticas e/ou *habitus*, internalizados nos processos de formação de professores.

Pode-se considerar que a tese de Brito (2018) é a primeira publicação de trabalho no âmbito da pós-graduação em educação na região Norte que aborda a temática da formação de professores e relações étnico-raciais. Em seu trabalho, a autora destaca o avanço na abordagem do tema, mas no que tange a região norte, ainda há escassez de produção científica, como se observa na figura 3.

Figura 3 - Dados apresentados por região das produções mapeadas na tese de Brito (2018)



Fonte: Gráfico extraído do trabalho de Brito (2018).

Em geral, destacamos que as 11 (onze) teses e dissertações encontradas (BDTD, CAPES, UFPA) foram realizadas predominantemente por pessoas do gênero feminino (10). No que se refere à delimitação geográfica, a maioria dos trabalhos foram defendidos por acadêmicos de IES situadas na região Sudeste (CARDOSO, 2016; REIS, 2017; MIRANDA, 2018; FERREIRA, 2018b; MANDALEY, 2016; COSTA, 2017), seguida de um trabalho nas regiões do Sul (MARQUES, 2019), Centro-Oeste (RIZZO, 2018), NORDESTE (FERREIRA, 2018a) e Norte (BRITO, 2018). Da temporalidade de defesa dos trabalhos, a maioria foi defendida no ano de 2018 (5). Entre 2011 a 2015, apenas um trabalho defendido em 2013, e os demais contabilizando dois (2) em 2016; dois (2) em 2017 e um (1) em 2019.

Em relação aos artigos levantados em revistas científicas, considerou-se os descritores de buscas “formação de professores e relações étnico-raciais” dentro do mesmo limite temporal 2011-2020. As etapas foram realizadas a partir de leitura de títulos, palavras-chave, resumos e leitura integral. As primeiras buscas foram realizadas em dois periódicos

situados nas regiões Norte (Revista Exitus) e Nordeste (Revista Práxis educacional), com achados de pesquisas voltadas a temática (AMARANTE; RODRIGUES, 2020)⁷³.

Ainda foram feitas buscas na Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) que publicam pesquisas que discutem as relações raciais em diferentes contextos e campos de conhecimento. A associação foi fundada em 2000, e congrega “pesquisadores negros e não negros que estudam as relações raciais e demais temas de interesse da população negra”, produzindo conhecimento científico (GOMES, 2017, p. 35).

No levantamento da literatura especializada no marco temporal delimitado (2011-2020) a maioria dos autores é do gênero feminino, verificou-se a predominância de artigos recém-publicados no ano de 2020 com um percentual de 45% (OLIVEIRA; COELHO, BRITO; MELGAÇO, BRITO e SILVA; REGIS, NERIS e RODRIGUES; IVENICK; RODRIGUES; CARDOSO e FRANCHINI; MARQUE e CALDERONI; CRUZ; MONTEIRO e NAKAYAMA). Constatou-se a ausência de publicações nos anos de 2011, 2012 e 2018. Os outros 55% de artigos encontrados, referem-se a 15% em 2016 (LIMA, SILVA, SOUZA e MIRANDA; PASSOS, RODRIGUES e CRUZ; COELHO e SOARES); nos anos de 2014 (CARSO e CASTRO; MORAES, BORGES e SILVA), 2015 (SOUZA, CRUSOÉ e MOREIRA) e 2019 (ARAÚJO e DANTAS; LOBO, VILLATAR-NEDER e FERREIRA) verificou-se um total de 10% em cada ano e; e nos anos de 2013 (MULLER e COELHO) e 2017 (CARDOSO), 5% em cada ano.

Araújo e Dantas (2019) examinam a disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de formação de professores da Universidade Federal do Espírito Santo. Nos resultados de suas análises, consideram que as discussões da disciplina, apesar da baixa carga horária, possibilitaram, a partir dos eixos abordados, um avanço significativo para a formação dos estudantes, uma vez que se fundamentam nos preceitos das diretrizes do Parecer CNP/CP nº03/2004 possibilitando a reflexão sobre os currículos da educação básica.

Cardoso e Castro (2014) analisaram os planos de ensino e os projetos pedagógicos da instituição de ensino superior UNESP/Marília, com vista à educação para as relações étnico-raciais, entre 1963 e 2011, a fim de saber se as relações étnico-raciais foram privilegiadas no curso e como os documentos pedagógicos abordaram a temática. As autoras consideram, ao final do estudo, que a temática racial foi abordada tangencialmente nos cursos,

⁷³ O mapeamento das produções nas revistas Exitus e Práxis educacional, encontra-se publicado em Amarante e Rodrigues (2020).

pois não incorporou disciplinas específicas e conteúdos sobre as relações étnico-raciais. Destacam que a ausência e o silenciamento, no currículo de formação de professores sobre as relações étnico-raciais, é um dos principais entraves da implementação da Lei n. 10.639/03 nas escolas. Por fim, as autoras afirmam que se faz necessária a discussão na formação docente nos documentos pedagógicos norteadores do curso de forma ampla.

A pesquisa de Lobo, Villarta-Neder e Ferreira (2019) problematiza o lugar das discussões sobre as questões étnico-raciais nos currículos voltados para a formação de professores de línguas. A pesquisa envolveu 25 alunos do curso de graduação em Letras – modalidade licenciatura – e 3 professores de escolas públicas, do curso de extensão ofertado em um curso de formação de professores. Dentre os resultados, os autores enfatizam a importância do currículo a partir de uma abordagem discursiva que promova o enfrentamento do racismo velado, em que o processo de formação de professores de línguas possibilite um espaço para posicionamentos críticos, reflexivos e responsáveis sobre as relações étnico-raciais.

Oliveira (2020) aborda a educação escolar quilombola a partir da formação de professores, com o objetivo de defender uma possibilidade de construção curricular fundada no binômio ancestralidade e diferença, a partir da experiência de formação docente, construída na parceria entre universidade e escola. A pesquisa envolveu diálogo entre professores de educação básica e pesquisadoras através do dispositivo metodológico denominado de Grupos de Experiência (GE). Os conceitos de currículo, formação e diferença foram tratados pelo viés pós-colonial e pós-estrutural. A pesquisa ressalta a importância de construir currículos negros, voltados para a leitura da realidade das comunidades quilombolas. O processo formativo dos/as professores/as deve ser constituído de práticas curriculares que discutam sobre a ancestralidade, fortalecimento de vínculos com a comunidade, valorização dos profissionais experientes no contexto quilombola, vinculados aos valores, crenças e saberes construídos coletivamente.

Souza; Crusoé e Moreira (2015) versam sobre as limitações da formação docente evidenciadas na prática pedagógica no trato com o tema das relações Étnico-Raciais, tomando como referência sentidos atribuídos pelas educadoras aos projetos pedagógicos que tratam sobre a Cultura Afro-brasileira e Africana. Trata-se de uma pesquisa realizada em uma escola dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), na cidade de Ipiaú/BA, que há mais de 08 anos realiza projetos pedagógicos sobre as questões Afro-brasileiras. O estudo

demonstrou que na referida escola houve a inserção da disciplina Diversidade Cultural com enfoque na Cultura Afro-brasileira no currículo escolar. Tal disciplina, condiz com a preocupação da escola em implementar as Lei nº10.639/03 e Lei nº 11.645/08 para sua efetivação. Os dados das entrevistas com uma professora e a diretora da escola, identificaram limitações na prática docente com a temática em questão. Os resultados elucidam que o trabalho com a temática Étnico-Racial na escola, emergiu do contexto de preconceitos e discriminação no espaço escolar e da vontade de uma das entrevistadas de materializar na escola os estudos que obteve sobre afro-descendência. Os resultados apontam para a necessidade da formação continuada de professores, reelaboração do currículo escolar a fim de melhor compreender o mito da democracia racial e suas implicações na atualidade.

O artigo de Cardoso (2017) se justifica pelo objetivo de analisar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) nos cursos de formação docente de uma instituição pública de ensino superior no norte de Minas Gerais. Foi realizada pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas, com a participação de gestores da Pró-Reitoria de Ensino, de Extensão e de Pesquisa – Unidades Administrativas, os coordenadores dos cursos de Licenciatura em Artes-Música, Artes-Teatro, Artes-Visuais, História, Letras e Pedagogia, e quatro professores de cada curso, a fim de analisar as ações que vem sendo desenvolvidas pela IES, no sentido de atender as DCNERER. Os resultados apontam que as DCNERER não foram institucionalizadas na Estrutura Curricular dos cursos de licenciatura analisados e se encontram em fase de implementação. Por outro lado, mostrou a implementação pelas ações docentes, como ações pontuais, desenvolvidas nas disciplinas em que trabalham, por opção pessoal e política, pois compreendem a necessidade de se trabalhar com essa temática na formação inicial de professores.

Coelho e Brito (2020) analisam a literatura especializada sobre a temática formação de professores e relações raciais, no período de 2003 a 2013, com foco nos artigos produzidos em revistas com qualificações atribuídas entre A1 a B5 a partir da qualificação registrada no ano de 2015. O estudo investiga em que medida os artigos conferiram visibilidade a temática, promoveram a presença do enfoque à questão da diversidade nos processos de formação de professores. Os artigos foram submetidos a critérios de análise, do qual empreendeu 33 artigos analisados no corpus documental, por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Portanto, o estudo torna-se fundamental por se tratar de um

estado do conhecimento referente à temática formação de professores e relações raciais, trazendo trabalhos que tratam deste objeto de estudo, e que, subsidiará novas pesquisas.

O estudo de Melgaço; Brito; Silva (2020) analisa o II Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das Culturas Afro-Brasileiras, oferecido pelo programa “Ações Afirmativas”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2009. A estratégia investigativa foi o estudo de caso e pesquisa documental no projeto de formação continuada de professores pela Universidade Federal de Minas Gerais em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e o Programa Ações Afirmativas. A pesquisa contextualiza a importância de abordar a temática da EREER nos cursos de formação docente, em especial a formação continuada, pela reflexão nesses espaços da formação inicial e das práticas pedagógicas. Os autores pontuam em suas considerações que a formação realizada no curso de aperfeiçoamento, contribuiu de forma significativa para que as práticas pedagógicas dos sujeitos da pesquisa fossem condizentes com as propostas emitidas pelas DCNERER.

Regis; Neris e Rodrigues (2020) propõem refletir sobre possibilidades da formação de professores em uma perspectiva de educação crítica e emancipatória. O estudo baseia-se em uma perspectiva crítica-emancipatória de educação, fundamentada na pedagogia de Paulo Freire. O ponto de análise parte de dois projetos de pesquisa vinculados ao NIESAFRO-UFMA⁷⁴ e de projetos e ações realizados em escolas de Educação Básica com a participação de estudantes da LIESAFRO-UFMA⁷⁵, devido sua contribuição na prática de uma educação emancipatória que se apoia em pressupostos críticos e reflexivos. O fio condutor é o debate da relação entre escalas global e local na produção de conhecimento e formas de intervenção no mundo, na qual são constituídos espaços subalternos de poder, saber e modos de fazer, característico do atual momento de globalização contemporânea. Nessa perspectiva, reflete-se sobre a inserção do conhecimento local nos currículos de Moçambique e suas possíveis contribuições para a implementação da Lei nº 10.639/2003 no Brasil, uma vez que partem da mesma necessidade de romper com a lógica do currículo único e eurocêntrico.

Müller e Coelho (2013) trazem uma reflexão sobre os percursos e avanços da Lei 10.639/03 destacando suas trajetórias, implicações legais, apontando novas compreensões para a efetiva implantação e efetivação da lei para a formação de professores. Além disso,

⁷⁴ Núcleo Interdisciplinar de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (NIESAFRO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

⁷⁵ Licenciatura Interdisciplinar de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (LIESAFRO).

chamam a atenção para a necessária discussão das relações étnico-raciais no trabalho docente e na formação continuada sugerindo ações como: inclusão da temática nas linhas de pesquisa na pós-graduação; nas avaliações dos cursos das IES; interlocução entre universidade-escola; aumentar a oferta de especializações para professores da rede pública; etc.

A partir da perspectiva marxista, Moraes, Borges e Silva (2014) examinam o curso “Educação para a Igualdade Étnico-Racial” ofertado pela rede pública de ensino do Distrito Federal, em 2011, na modalidade a distância para a formação continuada de professores. Ressaltam que promover a educação antirracista é um desafio, pois em suas análises constata a ausência de uma efetiva inserção das questões étnico-raciais como temática nas políticas de formação docente materializada no Projeto Político Pedagógico, o que resulta em ações mínimas, que secundarizam a temática nos currículos, vista apenas em práticas isoladas e de pouco impacto nas escolas.

No artigo de Marques e Calderoni (2015) encontram-se resultados parciais realizados em escolas públicas municipais de Mato Grosso do Sul, sobre a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no trabalho docente. Suas análises baseiam-se na perspectiva dos estudos decoloniais com referências a Anibal Quijano, Maldonado-Torres, Catharine Walsh e outros. As autoras sugerem que o trabalho docente deve contemplar a diversidade cultural como um espaço “democrático e fronteiriço”, na formação inicial e continuada dos professores, pois o estudo apontou o desconhecimento dos docentes sobre a lei, não reconhecendo e ignorando o preconceito e a discriminação racial no espaço escolar.

Lima et al. (2016) examinam a concepção dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a lei 10.639/03. Suas análises revelaram o tratamento superficial dos conhecimentos referentes às relações étnico-raciais, com ações pontuais, o que segundo as autoras, implica na necessária formação de conhecimentos sobre a temática, que auxiliem na elaboração de atividades. Sugerem que essa formação deve contemplar o entendimento dos conceitos de raça, racismo, preconceito e discriminação para que não se perpetuem a indiferença, e superem as ações pontuais para a efetivação institucional da temática.

Passos; Rodrigues; Cruz (2016) analisam a adoção das ações afirmativas no ensino superior brasileiro e seus impactos na estrutura curricular de duas instituições: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A partir de levantamento bibliográfico e documental sobre a adoção da temática

nos projetos pedagógicos de curso, verificaram que as questões raciais aparecem de forma periférica na estrutura curricular dos cursos de graduação e são embrionárias na extensão. Destacam que dentre os cursos analisados (Ciências Biológicas, Física, Matemática, Química e Pedagogia) o curso de Pedagogia é o único que apresenta uma disciplina específica sobre a EREER na UFSCAR, com maior número de temas que discutem as ações afirmativas e relações étnico-raciais. Mas alertam que somente a menção aos temas nos currículos não garante a efetivação da EREER.

Coelho; Soares (2016) analisam a dimensão da formação de professores e a implementação da Lei nº 10.639/2003. Examinam os marcos legislativos e os diálogos teóricos sobre as parcerias entre a universidade e a escola básica, elucidando as experiências efetivadas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais, da Universidade Federal do Pará (NEAB GERA/UFPA⁷⁶), em que este tem efetivado suas ações no diálogo entre a universidade-escola básica na cidade de Belém/Pará. O referido núcleo tem desenvolvido cursos de especialização em educação das relações étnico-raciais, aos docentes do ensino fundamental, com iniciativas nas escolas, mas que ainda apresentam muitos desafios. Para isso, destacam o fortalecimento necessário entre escola e universidade como estratégia viabilizadora de implementação da EREER.

Ivenicki (2020) aponta as perspectivas multiculturais pós/decolonial como necessárias na formação docente. O trabalho aponta reflexões teóricas no campo do currículo de formação de professores para o ensino das relações étnico-raciais com a abordagem teórica multicultural e antirracista.

O artigo de Rodrigues, Cardoso e Francchini (2020) examina o debate teórico sobre a diversidade étnico-racial e cultural, com mapeamento sobre o lugar da diversidade na formação de professores em países como o Brasil, França e Estados Unidos, que tem debatido sobre a cultura e o pertencimento étnico-racial nos processos educacionais. As autoras enfatizam que os professores são agentes indispensáveis para a superação das iniquidades étnico-raciais e na promoção de uma educação de qualidade, porém os estudos são escassos sobre a formação inicial de professores e as relações étnico-raciais. Sugerem a ampliação dos objetos de pesquisa voltados ao tema, pois os silenciamentos dos professores perante práticas discriminatórias nos espaços educacionais escola, dentre vários motivos, são reflexos da ausência de discussões na sua formação inicial.

⁷⁶ Sobre o NEAB/GERA/UFPA, ver constam informações em: <http://nucleogeraufpa.blogspot.com/>.

Novamente, Marques e Calderoni (2020) discutem a implementação da DCNERER, tendo como lócus o estado do Mato Grosso do Sul (MS), em escolas públicas no período de 2014 a 2016, por meio de aplicação de questionários e entrevistas com professores, diretores e coordenadores pedagógicos de 169 escolas dos municípios de MS. As análises apontam que mais de 50% dos professores afirmaram conhecer a lei que obriga o tratamento da temática étnico-racial, chamando a atenção para 4% destes que declararam não ser importante a abordagem do tema. Os sujeitos envolvidos na pesquisa ainda elencaram dificuldades de tratamento com o tema. Ao final as autoras apontam a necessidade de persistirem as pesquisas em torno do currículo escolar e da formação de professores sobre as DCNERER.

Cruz (2020) analisa o debate sobre a EREER e o ensino de história da África e afro-brasileira, a fim de contribuir para as discussões no campo do currículo e da formação docente. Seu ponto de partida é o arcabouço epistemológico empreendido na publicação do IX volume da Coleção História Geral da África financiado pela UNESCO⁷⁷, elucidando o debate em torno da noção de africanidade global.

Monteiro e Nakayama (2020) trazem discussões sobre a formação docente na perspectiva da educação antirracista e dos direitos humanos, com as análises elucidando as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a implementação das políticas de ação afirmativa no campo do currículo na perspectiva da educação das relações étnico-raciais.

Os artigos levantados em sua maioria examinam a implementação da EREER nas discussões da formação e do trabalho docente. Apontam lacunas, desconhecimentos da lei, fragilidades e desafios de inserção da temática. As análises nos cursos de formação de professores foram presentes na maioria dos trabalhos, com análises voltadas ao curso de pedagogia.

Os estudos apontam substantivamente que as políticas para a EREER são avanços históricos no cenário educacional, que tiveram como protagonista os movimentos sociais, dentre eles o Movimento Negro, na luta pela emancipação e erradicação do racismo. Rizzo (2018) destaca, por exemplo, “o ambiente político propício, tanto no cenário nacional quanto

⁷⁷ Ver publicações da UNESCO sobre a História Geral da África em:
http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do?first=50&skip=0&ds_titulo=&co_autor=&no_autor=&co_categoria=132&pagina=1&select_action=Submit&co_midia=2&co_obra=&co_idioma=&colunaOrdenar=DS_TITULO&ordem=null

no internacional” fortaleceu os debates sobre o respeito à diferença e o fortalecimento de grupos historicamente inferiorizados (negros, indígenas, mulheres, deficientes, ciganos e população LGBT).

A seguir, esboçamos uma breve contextualização das determinações atuais nas políticas de formação de professores que desvela o apagamento das questões relacionadas a diversidade étnico-racial.

3.2.2 O curso de Pedagogia e os impactos das novas DCN's na formação docente

A escolha em investigar o ensino das relações étnico-raciais no curso de Pedagogia advém do entendimento da amplitude dessa formação, que contempla não somente o preparo e a qualificação para a docência, como também forma para a gestão e coordenação pedagógica em ambientes escolares e não-escolares. Percebemos no decorrer dos estudos, que o debate envolvendo a implicação da ERER na Pedagogia é insignificante. Como salientam Passos, Gaudio e Santos (2019) a discussão da raça e do racismo, assim como de gênero, sexualidade e classe, devem integrar os eixos de análise da formação. Segundo as autoras, é importante salientar “a Pedagogia como espaço formativo estratégico para a formação de quadros profissionais para a educação escolar” (PASSOS; GAUDIO; SANTOS, 2019, p. 35).

Conforme a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, prescreve que:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006).

Cabe enfatizar que os docentes formados nos cursos de Pedagogia estão aptos a lecionar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, faixa etária primordial para construir identidades e, o ensino da educação das relações étnico-raciais inicia nessa etapa. As demais licenciaturas destinam-se à formação de professores (as) para a docência nos

anos finais do ensino fundamental e médio, também muito importantes, porém para a delimitação da pesquisa, e pela impossibilidade de abranger todos num só estudo, priorizamos o curso de Pedagogia por entendermos que, é na infância que se alicerçam valores, autoestima, caráter; que a infância é o tempo e espaço propícios à educação das relações e de se conviver em sociedade, respeitando-se e respeitando os outros. Logo, são os pedagogos (as), que tem maiores possibilidades de implementar a política da EREER na educação básica e até mesmo em ambientes não formais de ensino.

A palavra Pedagogia, enquanto substantivo feminino, significa “ciência cujo objeto de análise é a educação, seus métodos e princípios; reunião das teorias sobre educação e sobre o ensino”⁷⁸. Etimologicamente a palavra oriunda da Grécia antiga, designada como “*Paidagogia*”, em que o “paidagogo (o condutor da criança) era o escravo cuja atividade específica consistia em guiar as crianças à escola, seja a *didascaléia*, onde receberiam as primeiras letras, seja o *gymnásion*, local de cultivo do corpo” (GHIRALDELLI JR, 1987, p. 8).

Sob a perspectiva histórica, Saviani (2012b) explica que, na concepção moderna, a pedagogia foi relacionada com a prática educativa, constituindo-se como a ciência dessa prática. Como campo de estudo disciplinar, a pedagogia foi consolidada nos espaços acadêmicos universitários, principalmente com a contribuição, a partir do século XVII, de Comenius e depois Herbart que estabeleceram a importância da pedagogia como base para a constituição dos fins e definição dos meios da educação (SAVIANI, 2012b).

No Brasil, o percurso histórico da pedagogia inicia-se com a vinda dos jesuítas, em 1549, instituindo a “pedagogia do *Ratio Studiorum*” e a partir de 1759 com a “pedagogia pombalina” sem a presença do termo pedagogia. O termo só irá aparecer em 1817, com a instituição das Escolas de Primeiras Letras. Foi rejeitada posteriormente e considerada um termo bárbaro, sendo substituída pela expressão “instrução pública”. Subjacente nas leis anteriores, que institucionaram o ensino, com a promulgação do Ato Adicional de 1934, das Escolas Normais, o termo pedagogia só irá aparecer explicitamente na Reforma de Leôncio de Carvalho, pelo Decreto n. 7.247/1879.

Os prenúncios de incorporação da pedagogia no espaço acadêmico se manifestam a partir da década de 1920, pelo movimento renovador, com a aprovação do Decreto n.

⁷⁸ Dicionário online de português: <https://www.dicio.com.br/pedagogia/>

19.852/31 de criação do Estatuto das Universidades Brasileiras, por Francisco Campos, idealizador da faculdade de Educação, Ciências e Letras.

A partir de 1930, a questão pedagógica aparece com a criação do Instituto Pedagógico, pelo Decreto n. 4.888 de fevereiro de 1931, por João Alberto Lins de Barros. Em 1932, com a posse de Fernando de Azevedo, foram instituídas escolas de formação de professores primário, denominadas de Curso Normal, inserindo a pedagogia como disciplina e; em 1935, Anísio Teixeira cria os Institutos de Educação, “abrindo-se espaços para os estudos pedagógicos em nível superior” (SAVIANI, 2012b, p. 28). De acordo com Libâneo (2011) a influência dos “pioneiros da educação nova” na década de 30, favoreceu o entendimento de que “o curso de pedagogia seria um curso de formação de professores para as séries iniciais da escolarização obrigatória” (LIBÂNEO, 2011, p. 66).

A origem do curso de Pedagogia, como já ressaltado no início desta seção, ocorreu em 1939, pelo Decreto n. 1.190/1939.

O Curso de Pedagogia foi definido como um curso de bacharelado ao lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade. O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentando ao curso de bacharelado. Está aí a origem do famoso esquema conhecido como “3+1” (SAVIANI, 2012, p. 35).

Na organização curricular do curso, destaca Saviani (2012b, p. 35), a predominância das disciplinas de psicologia educacional, história da educação e administração escolar no percurso formativo, que desvelavam a “influência do ideário da Escola Nova”. O autor elucida que o modelo implantado pelo decreto, instituiu um currículo fechado para o curso de pedagogia, concebendo um “currículo que formaria o bacharel em pedagogia entendido como técnico em educação que, ao cursar didática geral e especial, se licenciaria como professor”. Pela Lei Orgânica do Ensino Normal, aos licenciados do curso de pedagogia, foi lhes dado o direito de lecionar filosofia, história e matemática nos cursos de nível médio (SAVIANI, 2012b, p. 36-37).

Novas discussões foram se abrindo para o campo da pedagogia, com a aprovação da primeira LDB, estabelecida pela Lei n. 4.024/ de 20/12/1961, e com a criação em 1938, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), atualmente Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira; a fundação da CAPES em 1951.

Em 1962, foi dada nova regulamentação ao curso de pedagogia, pela aprovação do Parecer n. 251, pelo conselheiro Valnir Chagas, como antigo Conselho Federal de

Educação (CFE). Segundo Saviani (2012, p. 32), o texto destacava as “indefinições do curso”, a tendência a formar professores primários e especialistas em educação. Com duração de quatro anos, o currículo tinha caráter generalista, compreendendo 5 disciplinas obrigatórias e 11 opcionais, dentre estas a disciplina “cultura brasileira”.

Com a lei n. 5.540/1968, chamada de Lei da Reforma Universitária, nova regulamentação foi dada pelo Parecer n. 252/196 que fixou conteúdos e duração mínimos para o curso de Pedagogia. O art. 5º abriu a possibilidade de habilitações específicas no curso de Pedagogia, como matérias de parte comum, diversificada e outras incluídas. Estas últimas, segundo Saviani (2012, p. 42-43, grifo nosso), o parecer lista disciplinas como: “economia da educação; antropologia pedagógica; educação comparada; técnicas audiovisuais de educação; rádio e televisão educativa; ensino programado; educação de adultos; educação de excepcionais; [...]”. A obrigatoriedade das habilitações em Orientação Educacional, Administração escolar e Supervisão Escolar.

Saviani (2012b, p. 44) sintetiza que as indicações de Valnir Chagas visavam formar especialistas, além do professor para o ensino normal, privilegiando a formação de técnicos, para atender a uma suposta demanda de mercado de trabalho. Assim, observa que se “pretendeu continuar formando o generalista, pela parte comum do currículo e, pela parte diversificada, formar também o especialista”. O resultado foi a descaracterização e o esvaziamento do curso, subordinado a lógica mercadológica, de produtividade e ajustamento as demandas do mercado de trabalho, revelando a concepção produtivista de educação impulsionada pela teoria do capital humano.

No final da década de 1970, o movimento dos educadores, buscou discutir a problemática da formação dos profissionais da educação, impulsionando a realização da I Conferência Brasileira de Educação, em São Paulo, em 1º e 2 de março de 1980. Em seguida, foi criado o Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, que mais tarde, nos anos de 1990, foi concebida como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE.

A defesa desses movimentos se traduzia no entendimento de que “a docência é o eixo sobre o qual se apoia a formação do educador” e a constituição de uma “base nacional comum” entendida como “um princípio que deveria inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país” (SAVIANI, 2012b, p. 51-52). Cabe destacar que o contexto político e social do momento da qual esses movimentos se

articularam, oriunda da contestação ao regime ditatorial militar, que por meio de lutas políticas buscaram disseminar a consciência social e luta pela democracia no país (PIMENTA; LIBANEO, 2011).

Assim, verifica-se uma “polemização do campo pedagógico”, trazendo a discussão o aspecto epistemológico da pedagogia presente nos cursos. Pimenta e Libâneo (2011), manifestam discordância em relação a tese defendida pela ANFOPE, que a docência é a base dos cursos de formação de professores, nele incluindo os cursos de Pedagogia. De acordo com os autores, tal concepção leva a redução do campo da Pedagogia, e destacam suas posições afirmando que a base é a formação pedagógica, em que “a docência é uma modalidade de trabalho pedagógico” (PIMENTA; LIBÂNIO, 2011, p. 65).

Acreditamos que a base de um curso de Pedagogia não pode ser a docência. Como já afirmamos, todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. A docência é uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que a formação pedagógica é o suporte, a base, da docência, não o inverso. Ou seja, a abrangência da Pedagogia é maior que a da docência. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor. Isso de modo algum leva a secundarizar a docência, pois não estamos falando de prioridades de campos científicos ou de atividade profissional, estamos falando de uma epistemologia do conhecimento pedagógico (FRANCO; LIBANEO; PIMENTA, 2007, p. 84).

Segundo os autores, a redução do curso à docência, acarreta num equívoco, que tende a inchar os currículos e descaracterizar o perfil profissional do pedagogo. Nesse sentido, Pimenta e Libâneo (2011) ressaltam, que a Pedagogia “é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas. Ela investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos [...] em contextos socioculturais específicos”. Enfatizando os autores que “ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não formais, informais” (PIMENTA; LIBÂNIO, 2011, p. 33). Logo, suas posições identificam “o pedagogo como cientista da educação” (SAVIANI, 2012b), em defesa da sua formação específica e de um curso específico para formar professores.

Em 2005, novas reformulações foram postas, com a aprovação do Parecer n. 5/2005 sobre as Diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia, considerando a docência como base da formação (SAVIANI, 2012) e eliminando as habilitações. Para Saviani (2012, p. 58), as DCN demonstravam um paradoxo, ao serem “extremamente restritas e demasiadamente excessivas: muito restritas no essencial, isto é, aquilo que configura a pedagogia, [...] e extensivas no acessório”. Nas análises de Franco, Pimenta e Libâneo (2007, p. 94), a proposta de formação presente nas diretrizes acarreta em falhas, expressas em “uma concepção

simplista, reducionista, da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente de precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional”.

O parecer foi reexaminado e em 2006, publicada a Resolução nº 1/2006 referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, que conforme Gatti e Barreto (2009) trouxeram após muitos debates, à amplificação das atribuições, mas permanecendo como eixo a formação docente, colocando a responsabilidade das instituições de ensino superior que ofertam os cursos para adaptar seus projetos pedagógicos.

Na organização curricular do curso, determina no art. 6º que as instituições superiores, respeitadas suas autonomias, deverão constituir o percurso de formação em três núcleos, sendo: I – núcleo de estudos básico; II – núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e III – núcleo de estudos integradores” (BRASIL, 2006). Nas análises de Evangelista (2008, p. 560) a resolução reduz a formação ao preparo da docência e da gestão, esvaziando teoricamente e aderindo a “um pensamento gelatinoso, pragmático e relativista”. Isso se configura, no que posteriormente Evangelista e Triches (2009, p. 185) identificam como a constituição da formação do “superprofessor”, concebido como “multifuncional, polivalente, flexível, protagonista, tolerante” que se arvora a formar precariamente em múltiplas tarefas. Assim,

Esse encaminhamento conduz a um empobrecimento teórico, tanto pelo alargamento da função da docência quanto o da gestão. Ou seja, de um lado, alarga-se o espectro das tarefas docentes e da gestão, pois além de acoplá-las, adicionam-se outras demandas. De outro, como consequência, temos a restrição da concepção de docência em sentido estrito, gestão e pesquisa; a formação numa perspectiva prática e utilitarista e o encurtamento do tempo – não necessariamente em quantidade de meses – de formação em razão da quantidade de conteúdos que compõem o currículo do curso (EVANGELISTA; TRICHES, 2009, p. 191).

Com a implementação, em 2015, da Resolução nº 2/2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, novas implicações foram dadas para o curso de pedagogia.

De acordo com Gatti et al. (2019) as determinações do parecer têm por base a “justiça social, com respeito à diversidade e promoção da participação e da gestão democrática” percebidas no texto em seus princípios, concepção de docência e no currículo.

A concepção de docência, conforme previsto no art. 2 é compreendida como:

§ 1º [...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

Em relação à estruturação dos cursos de formação inicial, se estabelecerão os seguintes núcleos: I – núcleos de estudos de formação geral, II – núcleos de aprofundamento e diversificação de estudos e III – núcleo de estudos integradores, com carga horária mínima de 3.200 horas. Neles se verificam a intenção a mudanças e atenção as “questões emergentes”.

O espírito e o ideário destas diretrizes diferem das diretrizes anteriores, embora em outros pontos, mais propositivos, haja semelhanças constatáveis, como a prática como componente curricular, a pesquisa como elemento formativo, desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, a compreensão do processo de construção do conhecimento, a necessária articulação universidade-escola, a tomada da educação básica como eixo de referência dessa formação, o uso das tecnologias educacionais, a interdisciplinaridade, o estímulo às instituições para que elaborem projetos com características próprias, renovando suas perspectivas (GATTI et al., 2019, p. 71).

Em que pese as críticas dirigidas com o advento da reformulação da política de formação de professores pelo parecer n. 2/2015, é preciso considerar os avanços ocorridos, oriundos de “embates de diferentes concepções presentes no campo” (GATTI et al., 2019) com o aprofundamento de “estudos sobre a situação dos profissionais do magistério face às questões de profissionalização, especialmente para a formação inicial e continuada” (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, p. 46).

Observa-se que a partir das proposições presentes na Diretriz de 2015, a proposta curricular para a formação de professores rompe com a lógica das competências presente no conjunto de diretrizes pós LDB e que marcaram as discussões curriculares no final da década de 1990 e início dos anos 2000. Trouxeram para o debate da formação de professores temas caros à profissão docente, como as questões pedagógicas, a gestão educacional e as temáticas que envolvem a diversidade de sujeitos, culturas e saberes no contexto escolar (p. 365).

Se se pretendia avançar nos problemas postos à educação, em especial as políticas de formação dos profissionais da educação, o que se vivencia atualmente é o esfacelamento das políticas educacionais, a fragmentação dos cursos, a secundarização e ausência até de aspectos ligados às demandas dos movimentos sociais e a supervalorização da racionalidade,

do gerenciamento e do controle à educação. De acordo com o Parecer CNE/CP nº 10, de 5 de agosto de 2021⁷⁹, as instituições terão ampliados para 3 anos o prazo limite para a implementação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Tal alteração decorreu das medidas necessárias tomadas pelas diversas instituições de ensino, advindas da Pandemia da COVID-19, com a suspensão de atividades de diversos setores econômicos e sociais em 2020.

Foram instituídas também pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). As duas resoluções se encaminham alinhadas a atender a política curricular imposta pela atual BNCC (2018), que tomavam como uma das referências ajustar a formação de professores as suas competências e habilidades.

Conforme constatam Malanchen e Silva (2020, p. 06)

Na primeira versão da BNCC (BRASIL, 2015), não aparecia explicitamente o foco na pedagogia das competências. Notamos que estava delineado um currículo pautado em conhecimentos pragmáticos, por exemplo, na Educação Infantil pela organização proposta por campos de experiência nessa etapa. Porém na versão final aprovada em 22 de dezembro de 2017 para Educação Infantil e Ensino Fundamental, como também na versão aprovada para o Ensino Médio no final de 2018, o documento está todo definido e organizado, por competências e habilidades e também por direitos e objetivos da aprendizagem.

Assim, as autoras desvelam que a orientação pedagógica colocada no documento tem como referência a Pedagogia das competências⁸⁰, que primam pela racionalidade técnica e instrumental, com um projeto curricular de sociedade, educação e ser humano articulados ao ideário neoliberal a atender as demandas do capital (MALANCHEN; SILVA, 2020). Conforme o documento da BNCC define-se por competência “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e

⁷⁹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=208241-pcp010-21&category_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192

⁸⁰ Ver BRANCO, Emerson Pereira et al. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?. **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 25, p. 155-171, dez. 2019. ISSN 2175-6600. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>>. Acesso em: 15 fev. 2021. doi:<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171>.

socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018).

Está clara nessa concepção do “saber fazer”, que se apresenta

[...] travestido, também, sob a forma de “competência”. Competência baseada no critério da lucratividade e da sociabilidade adaptativa, equidistante, portanto, de critérios sociais éticos e humanos. Cabe dizer, mesmo, que essa sobreposição apresenta-se com uma roupagem progressista e sedutora (MARTINS, 2010, p. 19).

A Resolução n. 2/2019 deixa clara no início do texto, a proposição em se adequar as “aprendizagens essenciais previstas na BNCC-Educação Básica” para sua implementação. Nela se estabelecem competências gerais para a formação docente, divididas especificamente em “I - conhecimento profissional, II – prática profissional e III – engajamento profissional” (BRASIL, 2019). Não é nosso foco as atuais reformulações das políticas de formação, visto que os PPC’s dos cursos analisados, têm por base os determinantes anteriores. Mas a contextualização das referidas imposições curriculares atuais torna-se importante, considerando o cenário político de desmontes e retrocessos das políticas no tempo histórico de execução desta pesquisa.

No que concerne à discussão do termo “étnico-racial”, verifica-se que é subsumido, sendo mencionado apenas uma vez no documento, como uma das competências específicas da dimensão destinada ao engajamento profissional “3.2.4 Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais” (BRASIL, 2019, p. 19). Mas, para além da menção ou não a termos, deve-se atentar para as entrelinhas do disposto no documento, evidenciando o contexto político, as influências e interferências por detrás dessas políticas.

No que se refere às implicações e os impactos para o curso de pedagogia, Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 369) destaca-se que o documento não faz menção ao curso, referindo-se apenas ao “curso de formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil e ao curso de formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

Assim, as pesquisas atuais têm desvelado os ataques à formação de professores, instituída pela normatização das instituições, com o esvaziamento do trabalho docente (SILVA; CRUZ, 2020). Com as novas normatizações, o que se vê é o apagamento de

demandas conquistadas por movimentos sociais específicos e o total alinhamento as políticas curriculares previstas com a atual BNCC (2018).

Nas novas DCN, previstas na Resolução nº 02/2019, a questão da educação das relações étnico-raciais é invisibilizada, colocando em tensão os cursos de formação, que com a resolução anterior buscavam “superar as exclusões sociais e étnico-raciais” e a “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, políticas e outras” (BRASIL, 2015).

Assim, após essa discussão teórico-conceitual e analítica sobre o arcabouço normativo das leis relativas a EREER, passamos para os resultados e discussões na seção a seguir.

4 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS DA AMAZÔNIA PARAENSE

Ao analisar a temática na educação das relações étnico-raciais nos cursos de pedagogia nas quatro universidades públicas federais do estado do Pará (UFPA, UFOPA, UFRA e UNIFESSPA), cabe enfatizar a diversidade cultural na Amazônia (SOARES et al., 2020), região, cujo espaço congrega povos e comunidades tradicionais⁸¹, “cidadinas, ribeirinhas, indígenas e quilombolas” (COELHO; SANTOS; SILVA, 2015, p. 19). De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019, a maioria da população brasileira se constitui de pessoas que se autodeclaram ser da cor ou raça negra (46,8% como pardos e 9,4% como pretos) e indígenas (1,1%)⁸².

O Pará é o terceiro maior estado com a presença de pessoas que se autodeclaram ser indígena (entre 20.000 a 40.000)⁸³. Segundo Olivo (2019) a Amazônia paraense detém uma forte presença de populações e localidades indígenas e quilombolas, o que nos leva a indagar: como estaria a EREER nos cursos de pedagogia das universidades da região? Dado o tempo curto do mestrado optamos pelo recorte nas universidades federais do Pará. Somado a constatação de pouca produção acadêmica sobre a EREER na região, motivou-nos o fato de a região amazônica, ser conhecida globalmente por sua vasta biodiversidade e multiplicidade de culturas, entre elas as comunidades ribeirinhas, indígenas e quilombolas (COELHO; SANTOS; SILVA, 2015). Então, em uma região de forte presença preta e indígena, como estaria o preparo ao EREER?

Mesmo porque, os olhares em torno da região incidem sobre as suas riquezas naturais, que atraem os setores econômicos, que de forma desenfreada exploram os recursos amazônicos e comprometem os modos de vida das populações de comunidades tradicionais. Constatação que reforça a importância da EREER na região.

Segundo Colares (2018, p. 2-3):

A Amazônia, enquanto área territorial, ultrapassa nossas fronteiras e se estende por mais 8 países além do Brasil (Peru; Bolívia; Equador; Colômbia; Guiana; Guiana Francesa; Suriname e Venezuela). Caso fosse um país, seria o sexto maior do mundo, com seus 7 milhões de quilômetros quadrados. Trata-se da região com a maior bacia hidrográfica do mundo, com 25 mil quilômetros de rios navegáveis,

⁸¹ Decreto n. 6.040/2007- Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

⁸² Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>

⁸³ Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20506-indigenas.html>

20% da água doce e 67% das florestas tropicais do nosso planeta. Desta forma, apresenta uma rica biodiversidade a qual tem sido objeto de cobiça internacional, especialmente por parte dos países mais ricos e que já destruíram grande parte de seus ecossistemas. Além da exuberância natural, é também muito acentuada a diversidade de povos, e de culturas, as quais merecem respeito e atenção no tocante a conhecer para preservar, valorizar, tanto as espécies da flora e da fauna, quanto às manifestações e os saberes.

Para Coelho; Santos e Silva (2015, p. 20) pensar a educação no contexto das diversidades presentes na Amazônia, é compreendê-la como “um conjunto de conhecimentos e atitudes, direcionados ao respeito à diversidade étnico-racial e à prática da conservação ambiental na nossa região”.

A Amazônia Legal apresenta forte diversidade no que se refere a raça ou cor de seus habitantes. Pessoas autodeclaradas pardas, pretas e indígenas apresentam pesos significativos na população local, tanto nas áreas urbanas como nas rurais da região. Na Amazônia, segundo o Censo Demográfico 2010, os autodeclarados pardos representam 65,1% da população total e são muito mais numerosos que os brancos (24,8%). Os indígenas representam 1,5% da população total, proporção quase quatro vezes maior do que a observada no País como um todo, que é de 0,4% (UNICEF, 2018, p. 7⁸⁴).

Diante desse cenário entendemos que as escolas situadas na Amazônia deveriam suscitar em seus currículos ações pedagógicas para que considerem sua heterogeneidade, manifestadas nas características ambientais, socioculturais e produtivas (CORREA; HAGE, 2011). Ao tratar sobre a diversidade étnico-racial nesse contexto, importa conhecer as diferentes culturas que aqui residem, como “indígenas, quilombolas, caboclas ribeirinhas e da floresta, sem-terra, assentadas, pescadores, camponesas, posseiras, migrantes, oriundas, especialmente, das regiões nordeste e do centro-sul do país, entre outras populações” (CORREA; HAGE, 2011, p. 85).

A partir da promulgação da lei nº 11.645/2008, os olhares em torno das culturas afro-brasileiras e indígenas foram necessários, considerando a importância de desconstruir imagens negativas, que historicamente essas culturas enfrentaram e continuam enfrentando. Na Amazônia, as populações indígenas e afro-brasileiras compõem a formação cultural da região por meio de suas vivências históricas e culturas disseminadas através das danças, culinárias, religiosidades, etc.

⁸⁴ Ver em: Agenda pela infância e adolescência na Amazônia, UNICEF, 2018, disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/1131/file/Agenda_pela_infancia_e_adolescencia_na_Amazonia.pdf

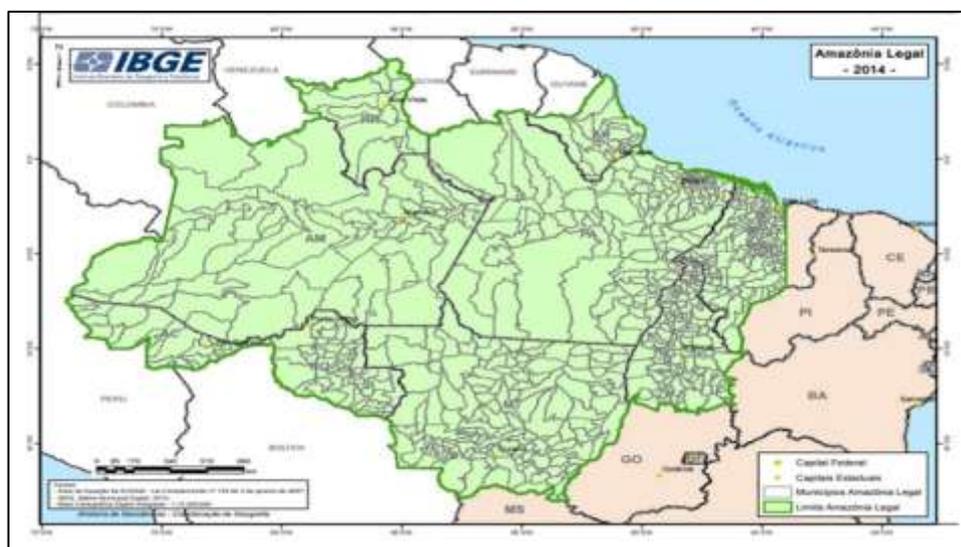
Para o engendramento de políticas para a região, Correa e Hage (2011, p. 96), afirmam a necessidade de formular políticas e práticas educacionais para a Amazônia, com base na emancipação humana, “que inter-relacione os diversos sujeitos, saberes e intencionalidades, [...] afirmando seu caráter inter/multicultural, ao oportunizar a convivência e o diálogo entre as diferentes culturas, etnias, raças, gêneros, gerações, territórios, e particular, entre o campo e a cidade”.

Porém, Hage et al. (2020, p. 354) argumentam que:

[...] as políticas educacionais implantadas nas múltiplas Amazônia, desde o século XVI, estiveram de forma geral, atreladas ao Estado e a serviço de projetos de modernização, autoritários e conservadores. Elaboradas em diferentes contextos históricos por grupos hegemônicos internacionais, nacionais e atrelados a dirigentes regionais e locais, essas políticas construíram uma mentalidade colonialista e colonializada, que impregna não somente à vida cultural, política e econômica das múltiplas Amazônia (LOUREIRO, 2009), mas também, afeta o campo curricular e educacional, invisibilizando e desumanizando os grupos, classes, raças e seus modos de vida como possibilidades outras de mundo.

O Pará está entre os estados da região norte que compõem a chamada Amazônia Legal⁸⁵, ao lado de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Amapá, Tocantins, partes do Mato Grosso e Maranhão.

Figura 4 - Área geográfica da Amazônia Legal



Fonte: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15819-amazonia-legal.html?=&t=downloads>, 2020.

⁸⁵ Segundo o IBGE, a Amazônia Legal corresponde à área de atuação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia - SUDAM delimitada no Art. 2º da Lei Complementar n. 124, de 03.01.2007. Possui uma superfície aproximada de 5.015.067,749 km², correspondente a cerca de 58,9% do território brasileiro. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15819-amazonia-legal.html?=&t=o-que-e>

No interior da Amazônia legal, o Estado do Pará, conta com uma população estimada de 8.690.745 pessoas (IBGE, 2020) espalhadas em 144 municípios. De acordo com os dados do último censo realizado pelo IBGE (2010), o Estado é o nono mais populoso (7.581.051 pessoas) do país. Sua área geográfica corresponde atualmente a 1.245.870,798 km², considerado o segundo maior estado brasileiro em tamanho. Suas fronteiras territoriais fazem limites com o Suriname e o Amapá, Oceano Atlântico, Maranhão, Tocantins, Mato Grosso, Guiana e Roraima.

Considerando esse contexto diverso e multicultural, destacamos o papel das instituições de educação superior, principalmente as públicas, na produção de conhecimentos que não somente tratem das demandas de populações marginalizadas, mas busquem articular seus objetivos e princípios as pautas dos movimentos sociais (GOMES, 2008c). Conforme o Parecer CNE/CP n° 03/2004 orienta, a educação superior deve elaborar pedagogias antirracistas, construindo estratégias educacionais para uma formação conscientizada contra toda e qualquer tipo de discriminação. No Plano de implementação das DCNERER, delineiam-se ações a serem tomadas, dentre as quais a adoção de políticas de ação afirmativa, a inclusão de conteúdos relacionados às DCNERER e fomento às pesquisas na área.

Chauí (2003, p. 5) argumenta que a universidade, como instituição social, é o espaço da presença de diferentes “opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade”. Como espaço institucional não homogêneo, reflete as tensões, conflitos, jogos de interesse, e perpassam conhecimentos relativos à sociedade racista e discriminatória. Como uma prática social, acompanha as transformações da sociedade, que sob uma perspectiva de formação no viés democrático, deve dentre outras coisas:

Colocar-se claramente contra a exclusão como forma da relação social definida pelo neoliberalismo e pela globalização: tomar a educação superior como um direito do cidadão (na qualidade de direito, ela deve ser universal); defesa da universidade pública tanto pela ampliação de sua capacidade de absorver sobretudo os membros das classes populares, quanto pela firme recusa da privatização dos conhecimentos, isto é, impedir que um bem público tenha apropriação privada. Romper, portanto, com o modelo proposto pelo Banco Mundial e implantado no Brasil com a pretensão de resolver os problemas da educação superior por meio da privatização das universidades públicas ou pelos incentivos financeiros dados a grupos privados para criar estabelecimentos de ensino superior, que provocou não só o desprestígio das universidades públicas (porque boa parte dos recursos estatais foram dirigidos às empresas universitárias) como a queda do nível do ensino superior (cuja avaliação era feita por organismos ligados às próprias empresas) (CHAUÍ, 2003, p. 12).

Foi sob essa forma de conceber a educação na Amazônia, que buscamos investigar como está sendo desenvolvida a EREER nas principais instituições públicas federais da região e nesta seção apresentamos os resultados das análises efetivadas nos documentos escritos das instituições, como os Projetos Pedagógicos dos cursos de pedagogia, suas estruturas curriculares disponibilizadas nos respectivos SIGAA e as respostas dos questionários aplicados a docentes que ministram os conteúdos da EREER no curso. Apesar de não aprofundarmos as análises nas particularidades da região amazônica, especificamente no Pará, evidenciamos que a importância do ensino sobre as relações étnico-raciais é substancial, uma vez que esses espaços revelam suas diversidades culturais e naturais, assim como as relações assimétricas presentes pelas desigualdades ocasionadas por políticas econômicas cada vez mais destrutivas da vida.

A seguir, expomos o levantamento dos dados sobre o ensino da educação das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de pedagogia das universidades públicas federais do Pará. Para isso, organizamos duas subseções: *A EREER nos projetos pedagógicos de curso* descrevendo os aspectos específicos de cada instituição de ensino, o perfil do curso, análises da distribuição das disciplinas e seus ementários; na sequência a análise dos questionários relativos à *Formação dos docentes universitários frente ao ensino da EREER* apresentando dados dos docentes que ministram disciplinas sobre a EREER e sua formação/conhecimento para lidar com o ensino dessa temática. E em seguida, discorreremos sinteticamente sobre as análises realizadas nos respectivos cursos de pedagogia, evidenciando as diferentes configurações e dinâmicas de cada instituição, assim como os objetivos alinhados entre estas e os desafios frente às reformulações atuais para adequação das diretrizes de formação nacional.

4.1 A EREER nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC)

As análises nos Projetos Pedagógicos de Curso constituem-se o foco maior da pesquisa, considerando que se trata de um documento que define a identidade dos cursos e o modo como estes são ofertados e ajustados às determinações das políticas educacionais. Como amplamente argumentamos, de acordo com o plano das DCNERER (BRASIL, 2013), as instituições de ensino superior devem incluir conteúdos e disciplinas curriculares

relacionadas à EREER nos seus cursos, especialmente os voltados à formação de professores, propostos nas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Dessa forma, cabe refletir como a diversidade étnico-racial e as questões relacionadas ao racismo tem interrogado a formação docente (ARROYO, 2008). Afinal, conforme Gomes (2008c, p. 112) ressalta “a universidade deve se pautar no compromisso ético para com os grupos sociais e étnico-raciais que ela mesma ajudou a excluir durante anos”. Nisso, os projetos curriculares dos cursos devem contemplar essas questões, vinculadas as ações de combate ao racismo e discriminação raciais, num diálogo com os movimentos sociais, agentes esses que possibilitaram uma reeducação frente às práticas racistas na sociedade.

Veiga (2003) defende a concepção de um projeto político-pedagógico como “inovação emancipatória ou edificante”, que é aquele que não se confunde com “evolução, reforma, invenção ou mudança”, mas intenciona a ruptura com o *status quo*. Assim, assinala que:

[..] o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p. 275).

Sendo assim, o campo universitário requer o conhecimento desses documentos institucionais, construídos de maneira coletiva por todos aqueles que dela participam, com base nos princípios da “perspectiva crítica e emancipatória de educação” (REGIS; NERIS; RODRIGUES, 2020). Evangelista e Ferreira (2018) pontuam a importância dos docentes terem o conhecimento dos documentos que permeiam o planejamento institucional das IES, como:

Figura 5 - Documentos institucionais

PDI	PPI	PPC
<ul style="list-style-type: none">•O plano de Desenvolvimento institucional "é o documento que identifica a Instituição no que diz respeito a sua filosofia de trabalho, missão a que se propõe realizar, as diretrizes pedagógicas, a estrutura organizacional e as atividades acadêmicas" (p. 64).	<ul style="list-style-type: none">•O Projeto Pedagógico Institucional é resultado do PDI, e apresenta sua organização didático-pedagógica, políticas de ensino, pesquisa, extensão, gestão, responsabilidade social e infraestrutura.	<ul style="list-style-type: none">•O Projeto Pedagógico de curso é o documento oriundo do PDI e PPI, que seguem as DCN's do MEC e as áreas de conhecimento.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Evangelista e Ferreira, 2018.

Tais documentos, para além de procedimentos técnicos e burocráticos, são instrumentos pedagógicos em que se materializam os objetivos, princípios e proposições institucionais. Nesse entendimento, a fim de examinar a EREER no campo normativo nacional e das propostas institucionais dos cursos (PASSOS; RODRIGUES; CRUZ, 2016) foram analisados quatro projetos pedagógicos de curso (PPC), que se articulam com os respectivos documentos institucionais e em atenção as DCN do Curso de pedagogia, com base na Resolução nº1/2006 e nas diretrizes nacionais de formação de professores definidas pela Resolução nº2/2015. Entretanto, ao analisar as bases legais que norteiam as propostas pedagógicas dos cursos, constatamos que apenas dois cursos têm seus PPC baseados na Resolução nº 2 /2015 (UNIFESSPA, 2018; UFRA, 2019).

Observamos que a oferta de cursos de pedagogia na região foi iniciada pela UFPA, e posteriormente expandida com a criação da UFOPA e UNIFESSPA. A UFRA, apesar de ser uma das instituições pioneiras no estado, reconhecida pela oferta de cursos nas áreas agrárias, tem contribuído com a expansão e oferta de políticas de formação de professores. Em termos técnicos, constatamos que na formulação dos PPC há uma uniformidade no que tange a apresentação da justificação do curso, seu contexto histórico, a concepção e o perfil de formação do egresso, a organização curricular, sua distribuição e definição de ementas.

Como já mencionado na introdução deste trabalho, os PPC foram obtidos a partir de buscas nos sites das instituições, com exceção do PPC da UFRA que foi disponibilizado pela coordenação do curso via e-mail. A análise nesses documentos institucionais buscou atender aos objetivos específicos da pesquisa: A) Examinar os documentos produzidos pelas instituições de ensino superior públicas do Pará como os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), especialmente sobre a inclusão do ensino da EREER; B) Investigar nas ementas dos cursos de pedagogia das instituições públicas do Pará se contemplam ou não o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena à luz das leis 10.639/03 e 11.645/08. Por meio de um roteiro de análise, buscamos mapear nesses documentos o lugar da EREER nas propostas desses cursos, em questões relativas a presença da Concepção do curso (educação, pedagogia e formação); Objetivo; Perfil do egresso; Base curricular; Componentes curriculares; Proposta metodológica (interdisciplinaridade, transversalidade); Disciplina sobre EREER (obrigatórias

ou não) e sua relação com outras disciplinas; Ementa; Carga horária e Referencial bibliográfico.

Os projetos analisados dos respectivos cursos demonstram homogeneidade nas propostas de ensino, ao destacar o olhar para o contexto da região Amazônica e das peculiaridades que envolvem a Educação na Amazônia, buscando contribuir com o desenvolvimento humano, social, cultural, econômico e sustentável.

Nos próximos tópicos serão apresentados o contexto de formação específico de cada curso analisado a partir das normatizações do Parecer nº 03/2003, da Resolução nº 01/2004, do Parecer 14/2015 e nas diretrizes da resolução nº 01/2006 e Resolução nº 02/2015, identificando referências no que diz respeito ao ensino da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígenas, nas seguintes categorias:

- Indicação no perfil de formação à educação das relações étnico-raciais;
- Indicação dos princípios da questão étnico-racial nos PPC dos cursos;
- Indicação do ensino e abordagem de disciplinas específicas sobre a EREER
- Indicação de disciplinas que buscam contemplar o ensino da EREER e o que determina suas leis e diretrizes.

Depreende-se a partir do Quadro 4 apresentado a seguir, que as instituições tiveram inícios em momentos distintos, evidenciando que a partir dos anos 2000 buscou-se expandir a oferta da educação superior na região da Amazônia paraense. Em relação a carga horária dos cursos, verifica-se a adequação da carga horária mínima definida nas diretrizes curriculares nacionais, com carga horária diferenciada haja vista as opções curriculares e o peso atribuído em um ou outro componente curricular. Considerando a data de atualização do PPC de cada IES, observamos que a expansão da formação de professores na região se dá por duas instituições mais antigas (UFPA e UFOPA) e duas mais novas (UNIFESSPA e UFRA).

Quadro 4 - Dados dos cursos de pedagogia das universidades

IES	Oferta	Ano de criação da IES	Carga horária	Conceito curso de pedagogia	Ano de aprovação do PPC
UFPA	Belém	1957	3.211	3	2010
UFOPA	Santarém	2009	3.320	4	2015
UNIFESSPA	Marabá	2013	3.405	3	2018
UFRA	Belém	2002	3.694	-	2019

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do PPC de cada curso.

4.1.1 Curso de Pedagogia da UFPA

A Universidade Federal do Pará foi criada pela Lei nº 3.191 em 2 de julho de 1957. Considerada a maior instituição do norte do país, com sede localizada no município de Belém, tendo como atual reitor Emmanuel Zagury Tourinho. Além da sede, a universidade está distribuída em 11 (onze) *campus* no interior do Estado do Pará, sendo: Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Bragança, Breves, Capanema, Castanhal, Marajó-Breves, Marajó-Souré, Salinópolis, Tocantins-Cametá e Tucuruí.

Segundo informações obtidas no PDI 2016-2025 da instituição, sua comunidade acadêmica contempla docentes (efetivos, temporários, visitantes e professores da educação básica e profissional), Técnicos-administrativos, discentes da pós-graduação (doutorado e mestrado), da graduação, da educação básica profissional e tecnológica e cursos livres. Como uma instituição pública, jurídica e autônoma, que tem como missão promover uma formação inclusiva e sustentável, considerando os princípios do respeito à ética e a diversidade, oferta 535 cursos de graduação, 107 programas de pós-graduação e 45 especializações que se encontram vinculados a 14 Institutos.

Considerando sua função social como fomentadora do ensino superior na Amazônia para a produção, socialização e transformação da região, integrando à pesquisa, ensino e extensão com base nos princípios “de responsabilidade, de respeito à ética, à diversidade biológica, étnica e cultural, [...] fundada em formação humanística, crítica, reflexiva e investigativa” (PDI UFPA, p. 31).

A UFPA oferta cursos de Pedagogia⁸⁶ regular e PARFOR⁸⁷ (modalidade presencial) vinculado ao Instituto de Ciências da Educação - ICED, nos campus de Belém, Castanhal, Tocantins – Cametá, Marajó – Breves, Bragança, Altamira e Abaetetuba.

O Projeto Pedagógico de Curso (UFPA, 2010) de Licenciatura em Pedagogia da UFPA analisado é de 2010, composto de 199 páginas. O referido PPC (2010) fundamenta seus princípios com base no Estatuto e Regimento da sua unidade maior, UFPA; no Regimento do ICED, no Regimento da Faculdade de Educação (FAED) e nas determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006). Nesse sentido, afirma-se que a formação das/os profissionais do curso de Pedagogia deve fundamentar-se nos princípios da

⁸⁶ <https://sigaa.ufpa.br/sigaa/public/curso/lista.jsf>.

⁸⁷ Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

[...] universalização do conhecimento; • O respeito à ética e à diversidade étnica, cultural, biológica, de gênero e de orientação sexual; • O pluralismo de ideias e de pensamento; • O ensino público e gratuito; • A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; • A flexibilidade de métodos, critérios e procedimentos acadêmicos; • A excelência acadêmica; • A defesa dos direitos humanos e a preservação do meio ambiente (PDI UFPA, 2016, p. 32).

A constituição do documento buscou seguir as orientações emanadas da Pró-Reitoria de Graduação – PROEG/UFPA, consoante ao atendimento dos “avanços tecnológicos promovidos por mulheres e homens, os limites impostos pela economia de mercado, a destruição da natureza, **a superação de preconceitos e estigmas** em direção a uma formação mais humana”, eixos estes que nortearam as discussões e toda a proposta do curso (UFPA, 2010, p. 6, grifos nossos).

O curso foi iniciado em 1954, a partir do Decreto nº 35.456 e pela Portaria nº 771/54 – MEC. Sua atual formulação tomou por base o PPC antigo, normatizado pela Resolução 2669/1999 – CONSEP, buscando repensar a proposta de formação de pedagogos na intenção de adequar os currículos as novas regulamentações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006). Assim, o PPC da UFPA (2010) destaca que oferta 180 vagas anuais, na modalidade presencial, nos turnos matutino e vespertino, com uma carga horária de 3.211 horas.

O curso objetiva formar o licenciado para o “exercício da docência” na educação infantil e seres iniciais do ensino fundamental e na educação de jovens e adultos; assim como para a atuação na gestão e coordenação pedagógica em espaços formais e não formais, com base numa formação que contemple ensino, pesquisa e extensão, a fim de **Fortalecer a democratização das sociedades quando, por meio da crítica da realidade excludente, se apresentar alternativas regulatórias em direção à justiça social, à igualdade de oportunidade e à vida digna** (UFPA, 2010, p. 64, grifo nosso).

Prescreve-se que o perfil desejado do curso é fundamentado na construção da identidade profissional, adequado às diretrizes nacionais do curso de pedagogia (Resolução nº 01/2006), que tem como base a docência, princípio fundante assumido e defendido, por entidades como a ANFOPE, a partir do entendimento de que “é na práxis do professor que se constroem as **competências necessárias** para a compreensão do trabalho pedagógico em todas as suas dimensões” (UFPA, 2010, p. 67, grifo nosso). Além disso, o habilita para

trabalhar na gestão e coordenação escolar e não escolar e em áreas vinculadas as pesquisas educacionais. Elenca dentre suas competências, aquelas destinadas a:

Desenvolver atividades sócio-educativas e culturais integradas a projetos extensionistas, com vistas a **contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas e políticas**; Trabalhar em grupos e desenvolver práticas colaborativas, **respeitando a diversidade e as diferenças**; Utilizar-se de diferentes linguagens como meio de expressão e comunicação, demonstrando domínio de tecnologias adequadas ao desenvolvimento da aprendizagem; **Valorizar atitudes de solidariedade, de respeito ao outro e de cooperação no desenvolvimento do trabalho educativo** (UFPA, 2010, 69, grifos nossos).

Ao egresso do curso, cabe, portanto, a partir de uma educação crítica, atuar com uma prática, entre outras coisas, “**pautada na ética e no compromisso com uma sociedade justa, equânime, igualitária**”, em situações de aprendizagem escolares, nas relações entre a comunidade escolar, ao trabalho em equipe, em investigações relacionadas a problemas educacionais, contribuindo com a “**superação de situações de exclusão das mais diferentes naturezas. [...] consciência acerca da diversidade**” **respeito às diferenças** de natureza ambiental-ecológica, **étnico-racial**, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais “**reconhecendo e respeitando as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas**” (UFPA, 2010, p. 67-68, grifos nossos).

Quanto a sua estrutura curricular, disposta em 3.211 horas, a serem integralizadas em 8 (oito) períodos, tem por base a perspectiva da interdisciplinaridade, “sem abdicar da estruturação do currículo em disciplina” (UFPA, 2010, p. 70). Nessa perspectiva, propõe a **Integração Vertical**, que pressupõe que “que todas as atividades formativas devam estar articuladas com o eixo estruturador do Curso: docência na Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental, gestão educacional e coordenação do trabalho pedagógico”. Com base nessa perspectiva, o currículo do curso se estrutura em três núcleos articuladores: básico (1.598 h), aprofundamento (1.513 h) e diversificação de estudos e integrador (100 h) em conformidade com o que dispõe a Resolução nº 01/2006 das diretrizes do curso.

Os dois primeiros núcleos contemplam 48 (quarenta e oito) disciplinas obrigatórias. Já o núcleo integrador envolve a realização de atividades pelos estudantes, que poderão ser integralizadas a partir de participações em projetos de pesquisa, de extensão, em eventos acadêmicos com ou sem submissão de trabalhos publicados e na sua organização,

participação em defesas de trabalhos de conclusão de curso, monitorias, representação estudantil, experiências no campo de atuação, além da participação em disciplinas eletivas.

Sobre o ensino da Educação das relações étnico-raciais, não identificamos no PPC do curso nenhuma disciplina específica que aborde as determinações das DCNERER. Mas, examinando as estruturas curriculares do curso, na plataforma do SIGAA, identificamos a presença do componente curricular, denominado Educação e relações étnico-raciais (código PED01071), com carga horária de 68 horas, porém de forma optativa, não cumprindo com o disposto no parecer nº 03/2004⁸⁸.

Em relação à articulação entre ensino, pesquisa e extensão, visualizamos no PPC do curso a presença de grupos de pesquisa que se alinham as questões da EREER, abordando temas como diversidade, cultura, direitos humanos, diferenças, inclusão, entre outros, elucidando o contexto específico da educação na Amazônia. Mas especificamente, há um que revela a atenção ao escopo das leis antirracistas, como o “Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações étnico-Raciais (GERA⁸⁹), coordenado pela Prof^a. Dr^a. Wilma de Nazaré Baía Coelho” (UFPA, 2010, p. 97).

Nas leituras referentes ao ementário do curso pudemos mapear uma disciplina que discute e parece contemplar as DCNERER, denominada “**História nos Anos Iniciais**”, de natureza obrigatória, contemplando a História da cultura afro-brasileira, africana e indígena na sua ementa, fazendo menção a uma bibliografia complementar.

Também encontramos em algumas disciplinas a discussão de alguns termos, conceitos e campos de estudo que incidem sobre a EREER: Etnomatemática (disciplina Abordagens Teórico-Metodológicas da Matemática Escolar); Diversidade e multiculturalismo (Currículo: teorias e práticas) e Educação escolar indígena (disciplina História da Educação Brasileira e da Amazônia). Vale destacar que essas disciplinas não discutem EREER, apenas mencionam conceitos e em sua maioria nas bibliografias de estudo. Um dos eixos curriculares do curso é a atenção à educação inclusiva e o direito a diversidade, mas não registro dessa abordagem nos conteúdos formativos do curso, incluídos em algumas disciplinas de forma interdisciplinar.

Sendo assim, a análise no PPC do curso de pedagogia da UFPA nos evidencia que apesar de contemplar as determinações da Resolução nº 01/2006, visando à formação do/a

⁸⁸ Apresentamos os dados dessa disciplina nas subseções posteriores deste trabalho.

⁸⁹ O referido NEAB, tem proposto em suas ações o diálogo entre a Universidade e a escola básica, promovendo cursos, eventos e pesquisas que discutem as questões étnico-raciais (COELHO; SOARES, 2016).

pedagogo/a superar exclusões, valorizar a diversidade étnico-racial, não contempla as demandas da EREER. Em que pese a concepção de uma formação crítica do curso, a análise demonstrou que não houve incorporação da indicação para formar professores para uma educação antirracista, o que revela que esse tema foi preterido ao menos no escopo documental, para a formação do egresso em pedagogia. Além disso, se observa que a consideração da lei nº 10.639/2003 na elaboração do documento é meramente protocolar necessitando de reformulação. No documento da proposta do curso, há menção sobre as pesquisas realizadas em relação ao curso de pedagogia da instituição, que ressaltam o desconhecimento dos alunos sobre as questões étnico-raciais, assim, podemos inferir que essas questões ainda estão ausentes no curso.

4.1.2 Curso de Pedagogia da UFOPA

A Universidade Federal do Oeste do Pará foi criada em 5 de novembro de 2009, pela Lei nº 12.085. Sua criação adveio da incorporação do antigo campus Santarém da UFPA e da Unidade Descentralizada Tapajós da UFRA, em acordo firmado pela UFPA e o MEC por meio do programa de expansão das universidades federais (REUNI⁹⁰). Sua sede encontra-se localizada no município de Santarém, na região oeste paraense, em duas unidades: Unidade Rondon e Unidade Tapajós, além de unidades nos municípios vizinhos distribuídas nos campi de Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná (PDI UFOPA), tendo como reitora, a Prof^a. Dr^a. Aldenize Xavier.

Segundo Sousa⁹¹ (2019), em 2019 a UFOPA registrou “[...] 5.418 estudantes matriculados, sendo desse total 90% oriundos de escolas públicas, 534 indígenas e 316 quilombolas, matriculados em 48 cursos de graduação e 19 cursos de pós-graduação (3 especializações, 12 mestrados e 4 doutorados) em 9 áreas de conhecimento” (SOUSA, 2019, p. 33).

Sob a missão de formar cidadãos capazes de transformar a realidade social na Amazônia, considerando suas múltiplas diversidades, oferece seus cursos de graduação distribuídos em 7 institutos, atuando no tripé do ensino, pesquisa e extensão. O acesso aos cursos de graduação é realizado pelo Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) e os da pós-

⁹⁰ Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

⁹¹ Sousa (2019) realizou sua pesquisa de mestrado sobre o processo histórico de criação da UFOPA, intitulada “O ensino superior público em Santarém: das origens à criação da Universidade Federal do Oeste do Pará (1970-2009)”.

graduação via processo seletivo de cada programa, conforme edital específico. Os alunos indígenas e quilombolas ingressam através dos processos seletivos especiais.

Propondo-se a “desenvolver uma política de formação de profissionais de alto nível e de pesquisa que contribua para a integração da Amazônia”, a UFOPA (2015, p. 11) tem como princípios norteadores a [...] Formação em ciclos; a Interdisciplinaridade; a Flexibilidade curricular; a Mobilidade acadêmica e a Educação continuada.

Os cursos de formação de professores estão vinculados ao Instituto de Ciências da Educação, ofertando cursos como de Licenciatura Integrada em Matemática e Física; Letras - Português e Inglês; Pedagogia; Geografia; Química; História; Informática educacional e Ciências biológicas.

Os cursos de Pedagogia⁹² dispõem de 100 vagas anuais, na modalidade presencial, ofertados somente nos campus sede e no município de Óbidos. Informa que aderiu ao Programa Nacional de Formação de Professores – PARFOR distribuído nos campi de Alenquer, Almeirim, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná e Santarém.

De acordo com o PPC, o curso de licenciatura em pedagogia foi autorizado pela portaria nº 140, de 19 de fevereiro de 2013. Tem como perspectiva, formar pedagogos com foco “na docência da Educação Infantil e dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental e na experiência da gestão pedagógica partilhada e solidária” (UFOPA, 2015, p. 17). Assim, leva em consideração que:

A Amazônia é uma região que sofre de inúmeras carências, dentre elas, destaca-se a carência de recursos humanos qualificados, em todas as áreas do conhecimento humano. No setor educacional ainda existe carência de profissionais qualificados em todos os níveis de ensino. É grande o número de professores leigos, principalmente, na Educação Infantil e nos anos iniciais da Educação Básica, fato que se acentua nas zonas rurais e nas periferias das cidades (UFOPA, 2015, p. 19).

O curso tem como concepção à crítica reflexiva, em que o PPC assume uma dimensão política e democrática, que “requer a busca da utopia, o rompimento do imobilismo, o exercício da ousadia e a desestruturação do passado para projetar o futuro a partir do presente” (UFOPA, 2015, p. 23). Assim, tem como objetivos formar um profissional apto a docência na educação infantil, series iniciais do ensino fundamental e modalidades de ensino, assim como para a gestão e coordenação em âmbito escolar e não escolar. Ressalta-se a intenção de capacitar o egresso para trabalhar em espaços formais e não-formais de educação, integrando suas ações à sociedade

⁹² <https://sigaa.ufopa.edu.br/sigaa/public/curso/lista.jsf>

[...] através dos **movimentos sociais**, [...] das ações comunitárias e empresariais, além de outros espaços. - Oportunizar o conhecimento sobre a **complexidade educacional e sociocultural do Brasil e da região Oeste do Pará**. - Estimular a criação de atividades investigativas que instiguem à produção de pesquisas educacionais regionais. - **Proporcionar o entendimento das políticas de inclusão no contexto institucional educativo, promovendo a valorização diferença e diversidade social**. - **Desenvolver habilidades profissionais para atuar nas diferentes modalidades de ensino, tornando-os capazes de acionar soluções para problemas relativos à determinadas realidades educacionais**. - Fomentar o pensamento crítico reflexivo desses profissionais pautados em uma consciência ética da profissão. - Constituir integração com a rede pública de ensino de Santarém e região, criando oportunidades de vínculos entre Universidade e Comunidade (UFOPA, 2015, 23-24, grifo nosso).

Verifica-se que dentre os objetivos do curso, alguns intencionam contribuir para à educação das relações étnico-raciais, ao estabelecer uma formação com conhecimentos pedagógicos, integrando ações com os movimentos sociais, conhecimentos socioculturais, promovendo e desenvolvendo a valorização da diferença, da diversidade social em diferentes modalidades sociais. Assim, no PPC é destacado que a atuação do pedagogo busca suprir as carências regionais de demandas socioculturais, geográficas, históricas e pessoais, no que diz respeito a “Educação Infantil, 1º ciclo do Ensino Fundamental e nas modalidades específicas como: Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Afro-descendente, Educação Ambiental, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos” (UFOPA, 2015, p. 20).

Quanto ao perfil do egresso, busca formar profissional apto a desenvolver ações educativas escolares e não escolares “sempre zelando pelo bom desenvolvimento humano e pela aprendizagem significativa” (UFOPA, 2015, p. 24). Pretende-se alcançar tal formação conforme determina as diretrizes para o curso de pedagogia de 2006, com “ética e compromisso” por uma sociedade justa, equânime e igualitária, e que

[...] demonstre consciência da diversidade, respeitando as diferenças e identifique problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva, visando contribuir para superação de exclusões e preconceitos de ordem social, etnorracial, cultural, religiosa, linguística e de pessoas com deficiência; desenvolva trabalho em equipe, de forma cooperativa e colegiada; realize pesquisas que proporcionem conhecimentos sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre ensinar e aprender em diferentes meios socioculturais; sobre propostas curriculares e sobre organização, acompanhamento, monitoramento e avaliação do trabalho e práticas pedagógicas; tenha disposição para estudar e aplicar criticamente o conhecimento que daí advém; e que, obviamente conheça e valorize as determinações legais próprias da profissão de Pedagogo e que no exercício profissional lhe caiba implantar, executar e avaliar (UFOPA, 2015, p. 25).

De forma pontual, o curso busca formar o pedagogo/a, com base no que dispõe as DCN do Curso de Pedagogia (2006), que tangencia as relações étnico-raciais, ao estabelecer que o profissional deve demonstrar consciência da diversidade visando contribuir para a superação de exclusões e preconceitos.

A organização curricular do curso encontra-se em harmonia com a determinação da Resolução nº 01/2006, constituindo-se em três núcleos totalizando 3.290⁹³ horas, em 8 semestres, sendo: núcleo de estudos básicos (1.335h), núcleo de aprofundamento (1.200h) e núcleo de estudos integradores (245h). Além disso, inclui estágios supervisionados (310h), o Trabalho de Conclusão de curso (100h) e atividades complementares (100h).

Do conjunto dos componentes curriculares presente no PPC, há um quantitativo de 63 disciplinas, e somente uma disciplina específica que aborda a temática da EREER, denominada de “Educação Etnorracial” com 75 horas, presente no núcleo de estudos básicos, a ser ministrada no segundo semestre do curso.

Na análise da estrutura curricular do curso, disponibilizada pela plataforma SIGAA⁹⁴, verificamos que a matriz curricular do curso de pedagogia, campus Santarém, referente ao período letivo de 2016.1, apresenta-se mais extenso que o disponível no PPC, com uma carga horária mínima de 3.420 horas.

Nessa estrutura, a educação das relações étnico-raciais aparece disponível na disciplina “Educação Etno-racial”, de caráter obrigatório, com 45 horas, a ser ministrada no 1º semestre do curso, apresentando a mesma ementa da disciplina identificada no PPC do curso. Observa-se que houve uma mudança de nomenclatura e redução da carga horária. Sobre a expressão relacionada à temática estudada, identifica-se que tem havido um movimento no uso dessa expressão. Nos anos 90, os movimentos reivindicatórios faziam emergir a expressão “Educação para as relações étnico-raciais”. Em seguida, a partir dos anos 2000, utiliza-se “Educação das relações étnico-raciais” e, mais recentemente, um uso reduzido, como “educação Etnorracial” (GOMES, 2017; RIZZO, 2018).

Com discussões em outros componentes curriculares, constatamos a presença de conceitos relacionados à EREER no ementário da disciplina “Fundamentos Teórico-Práticos de História” do estudo referente à história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. A presença da discussão da “diversidade cultural” na ementa da disciplina “Fundamentos

⁹³ Pela soma da carga horária das disciplinas e atividades a serem cumpridas pelo egresso, o curso tem 3.320 horas e não 3.290. Supostamente houve um erro na contagem total.

⁹⁴ Disponível em: <https://sigaa.ufopa.edu.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf>

Teórico-práticos da educação infantil”. Além disso, observamos que no PPC do curso não há disciplina específica sobre a Antropologia, área de estudo reconhecida no debate das relações raciais. Porém, verifica-se que o curso contempla essa disciplina, encontrada na estrutura curricular disponível no sistema SIGAA, cujos objetivos discute temas como cultura, diversidade, identidade, exclusão e inclusão.

Constata-se, assim, que o PPC do curso de Pedagogia da UFOPA, apesar de contemplar indicações da resolução nº 01/2006 relativos às questões étnico-raciais, aborda restritamente o ensino para ERER. A discussão fica limitada em apenas um componente, naquilo prescrito nos documentos, em apenas uma disciplina e tangencialmente em outros componentes curriculares.

Em que pese a concepção crítica e reflexiva referendada no PPC do curso, verifica-se a não inserção de uma perspectiva de educação antirracista no percurso formativo.

4.1.3 Curso de Pedagogia da UNIFESSPA

A Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) foi criada em 5 de junho de 2013, pela Lei Federal 12.824, a partir do desmembramento do Campus Marabá da Universidade Federal do Pará (UFPA). Isso levou a ser a segunda universidade pública federal no interior da Amazônia, que assim como a UFOPA, foi acordada entre o MEC e a UFPA e órgãos estaduais, no propósito de expandir o acesso à universidade (PDI UNIFESSPA 2014-2019). Sua sede está localizada no município de Marabá em três unidades e mais quatro campi: Rondon do Pará, Santana do Araguaia, São Félix do Xingu e Xinguara. Tem como atual reitor o Professor Doutor Maurilio de Abreu Monteiro.

A UNIFESSPA disponibiliza 42 cursos de graduação (bacharelado e licenciatura) na modalidade presencial, dentre eles, 17 são direcionadas à formação de professores. Também oferta 6 programas de Pós-Graduação (mestrados e doutorados). Os cursos de Pedagogia (modalidade presencial) da UNIFESSPA⁹⁵ são ofertados pelo Instituto de Ciências Humanas – ICH da Faculdade de Ciências da Educação – FACED, presentes nos campus de Marabá (Pedagogia, Pedagogia-intensivo, Pedagogia – PARFOR) e nos municípios de Breu branco, Moju e Xinguara (Pedagogia – PARFOR).

⁹⁵ <https://sigaa.unifesspa.edu.br/sigaa/public/curso/lista.jsf>

O PPC do curso analisado é de 2018, contendo 169 páginas, afirmando-se como uma instituição comprometida com o conhecimento científico, tendo por base o respeito à ética e à diversidade étnica, cultural e ambiental “na luta por uma educação voltada para a diminuição dos problemas sociais, culturais e ambientais, característicos dessa região”.

A atuação do curso de Pedagogia em Marabá coincide com a implantação do Campus Universitário de Marabá ou Campus do Sul e Sudeste do Pará, pela UFPA, em 1987. A implantação do curso se fez em consonância com os objetivos que trouxeram a universidade ao interior do Estado: contribuir com a formação e qualificação docente para, assim, ajudar na formação de um quadro de profissionais da educação nos municípios do interior, visando a universalização da educação em todos os níveis e, desta forma, contribuir mais efetivamente com a qualidade do ensino na região (UNIFESSPA, 2018, p. 3).

Reconhecido pela Portaria N° 286, de 21 de dezembro de 2012, a Faculdade de Ciências da Educação da UNIFESSPA, em atenção às realidades e demandas educacionais presentes no contexto amazônico, busca assumir:

[...] o compromisso com a formação de um (a) pedagogo (a), e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma Pedagogia, comprometida com a luta por uma educação de qualidade, que conheça academicamente esta realidade, cujo perfil esteja afinado com a necessidade de fazer da educação, na região, um instrumento de emancipação do jugo cultural e político que a população mais carente foi sendo historicamente submetida pelas elites econômicas locais e regionais (UNIFESSPA, 2018, p. 7).

O compromisso firmado intenciona o respeito à diversidade étnica e cultural, na luta pela diminuição dos problemas sociais, possibilitada por uma formação que privilegia a docência, com base no pensamento crítico e reflexivo em vista a transformação social (UNIFESSPA, 2018). Assim, busca contemplar os aspectos relativos às especificidades da região da Amazônia Oriental, evidenciando a presença no território das populações e povos indígenas, agricultores familiares, grandes fazendeiros, marcados por conflitos e carências sociais e educacionais.

O curso disponibiliza 80 vagas anuais, com duração de 4 (quatro) a no máximo 6,5 (seis anos e meio) para a integralização do curso, destinado a cumprir uma carga horária de 3.405 horas, baseando-se na indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, como estabelece seus princípios norteadores:

1. A Educação como ato político-emancipador;
2. A Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão;
3. **A Pesquisa como princípio educativo;**
4. O Trabalho coletivo e colaborativo;
5. A ação formativa integrada, contextualizada e interdisciplinar;
6. A Indissociabilidade teoria-prática;
7. O aprofundamento teórico-prático tendo em vista o desenvolvimento de práxis transformadoras;
8. A

pluralidade cultural, étnica e sexual; 9. A defesa dos direitos humanos e de um ambiente físico e social saudável; 10. A transversalidade como forma de identificar as relações e interconexões entre os diferentes temas estudados e destes com a realidade sociocultural em prática (UNIFESSPA, 2018, p. 11-12, grifos nossos).

Como se vê, as diretrizes do curso têm a pesquisa como princípio educativo, constatada na própria organização curricular, destacando que compete ao docente universitário relacionar suas disciplinas com “a discussão sobre métodos e técnicas de pesquisa e de seu desenvolvimento prático, em caráter de iniciação, [...] bem como da discussão de formas de aproximação e integração com a comunidade educacional e com a sociedade” (UNIFESSPA, 2018, 8-9). Assim, a organização curricular do curso intenciona “fomentar uma cultura de pesquisa científica no trabalho do **futuro professor**”, desvelando que a base do curso é a docência (UNIFESSPA, 2018, p. 10, grifo nosso) o capacitando para ações educacionais investigativas. Isso se alinha ao que determina as DCN de Pedagogia (2006),

XIV – realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas (BRASIL, 2006, p. 2).

Tendo a docência como objeto central, o curso visa “formar o/a profissional para o exercício da *práxis* pedagógica, considerada a partir da sua prática consciente na escolarização do estudante, que se estende à organização, gestão, exercício e investigação da ação educativa em quaisquer contextos educacionais” (UNIFESSPA, 2018, p. 11). Sua concepção visa contemplar uma formação, possibilitando atuar em diferentes campos de conhecimento que ultrapassem o âmbito escolar “integrando-se à sociedade através dos movimentos sociais, da educação não formal, das ações comunitárias e empresariais, além de outros espaços educativos” (UNIFESSPA, 2018, p. 11).

A concepção de formação demonstra a incorporação das exigências previstas na Resolução nº 01/2006 e na Resolução nº 02/2015, visando um profissional comprometido com a mudança para uma sociedade sustentável com formação para a pesquisa (UNIFESSPA, 2018).

De forma sucinta, o curso de pedagogia da UNIFESSPA tem como objetivos preparar o pedagogo/a para a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e apoio escolar em áreas que demandam conhecimentos pedagógicos; atuação

em contextos não escolares; na coordenação e gestão educacional. Tal formação deve se fundamentar em uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, no princípio da pesquisa científica, no conhecimento de diversas metodologias e saberes pedagógicos. Por isso, seu perfil de formação a partir de um caráter crítico, em vista a uma sociedade justa e sustentável impõe:

k) investigar e compreender a diversidade histórico-cultural, característica do contexto amazônico, considerando as questões étnicas, estéticas, sexuais, de gênero, das lutas sociais, dentre outras, tomando-as como referência na construção de projetos curriculares e produção de materiais pedagógicos (UNIFESSPA, 2018, p. 12-13, grifo nosso).

Verifica-se a consonância com os indicativos estabelecidos pela resolução nº 01/2006 e nº 02/2015 a uma atuação que considere a diversidade étnico-racial, que se manifesta no perfil desejado, alinhados a uma educação emancipadora.

Em conformidade com o que prevê o art. 5º das DCN de Pedagogia (2006), e com as competências e habilidades contidas na resolução nº 2/2015, define um leque de competências e habilidades, necessárias a formação, dentre as quais

[...] g. Competências no sentido, de promover o diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura da **diversidade étnica brasileira, em especial os povos indígenas do Brasil e da Amazônia brasileira**, junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária; h. Competências no que se refere à **atuação pedagógica junto às comunidades de remanescentes indígenas e quilombolas** no sentido de respeitar e preservar a memória histórica dessas comunidades, atuando como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas relevantes para o mundo da educação; [...]

b) atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; c) **demonstrar consciência da diversidade**, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, **étnico-racial**, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; [...]

k) identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para **superação de exclusões sociais, étnico-raciais**, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; [...] (UNIFESSPA, 2018, p. 14-17, grifos nossos).

Tais competências e habilidades buscam se materializar pela imbricação teoria e prática, tendo a pesquisa científica como elemento fundamental para a realização do princípio institucional. As indicações que contemplam os conhecimentos relativos a questão étnico-racial estão previstos, como se destaca no trecho acima, esboçando no documento, disciplinas que buscam dar conta dessas competências.

Desta forma, a organização curricular está distribuída em 53 disciplinas, divididas em obrigatórias, eletivas e optativas, organizadas em 4 (quatro) núcleos de formação, que são: Núcleo de Estudos Básicos (NEBs); Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADEs); Núcleo de Estudos Integradores (NEIs); Núcleo de Estudos Complementares (NECs) com base na resolução nº 01/2006 das diretrizes nacionais do curso de pedagogia.

O percurso formativo do curso intenciona materializar a transversalidade, articulando o ensino das disciplinas, com os temas transversais delineados pelos PCN's, assim como “temas geradores e/ou oportunistas de reflexões histórico-críticas no âmbito de cada disciplina e sobre a realidade em curso na sociedade nacional e internacional” (UNIFESSPA, 2018, p. 24).

O objetivo, portanto, de assumir trabalhar com Temas Transversais na formação do (a) pedagogo(a), é o de facilitar a visão das relações e interconexões entre os diversos problemas da realidade humana e de fomentar e integrar as ações didático-pedagógicas de modo contextualizado, através da interdisciplinaridade e transversalidade, buscando não fragmentar em blocos rígidos os conhecimentos, **para que a Educação realmente constitua um meio de transformação social** (UNIFESSPA, 2018, p. 25, grifo nosso).

As disciplinas envolvem a execução de uma carga horária obrigatória presencial e horas de ensino semipresencial desenvolvidas por meio da pesquisa e extensão, dedicando-se à iniciação a pesquisa científica. Isso demanda de algumas disciplinas atividades de campo, como por exemplo, as de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Ciências, Fundamentos Teóricos e Metodológico do Ensino de Geografia, Núcleo Eletivo I e Núcleo Eletivo II.

Especificamente nas disciplinas ofertadas por meio dos Núcleos Eletivo I e Núcleo Eletivo II, se constata a presença de disciplinas específicas sobre a ERER. Estes núcleos eletivos, de acordo com o PPC do curso, se propõem a agrupar temas emergentes “definidos por meio da escolha, de forma autônoma, pelo estudante dentre campos do conhecimento científico, sistematizados e disponibilizados pela FACED, na forma de Grupos de Pesquisa” (UNIFESSPA, 2018, p. 30, grifo nosso). Identificamos que a oferta das disciplinas fica a cargo de núcleo/grupos de pesquisas, denominados de:

1. Núcleo de Estudos em Educação Ambiental (NEAm);
2. Núcleo de Estudos em Educação, Tecnologias Informáticas e Comunicacionais (NETIC);
3. Núcleo de Estudos em Educação e Deficiência (NEED);
4. Núcleo de Estudos em Arte e Educação (NArtE);
5. Núcleo de Estudos em Educação Infantil e Ludicidade: A Brinquedoteca;

- 6. Núcleo de Estudos em Relações Interculturais e Educação (NERIE);**
7. Núcleo de Estudos em Sexualidade Humana e Educação (NESHE);
8. Núcleo de Estudos em Relações Étnico-raciais, movimentos sociais e educação: N'UMBUNTU⁹⁶ (UNIFESSPA, 2018, p. 31-32, grifo nosso).

Estes núcleos que se articulam a satisfazer as demandas da EREER buscam cumprir as competências e habilidades requeridas contidas na resolução CNE nº 2/ 2015. Assim, verifica-se duas competências que estão coadunadas ao objeto específico em estudo, e suas respectivas disciplinas que buscam dar conta destes saberes:

g. Competências no sentido, de promover o diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura da diversidade étnica brasileira, em especial os povos indígenas do Brasil e da Amazônia brasileira, junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária [...] **DISCIPLINAS:** Educação Indígena e Interculturalidade; Antropologia da Educação; História da Educação do Brasil e da Amazônia; Núcleo de Estudos em Relações Étnicoraciais, movimentos Sociais e educação I; Núcleo de Estudos em Relações Étnicoraciais, movimentos Sociais e educação II; Filosofia da Educação Sociedade, Estado e Educação.

h. Competências no que se refere à atuação pedagógica junto às comunidades de remanescentes indígenas e quilombolas no sentido de respeitar e preservar a memória histórica dessas comunidades, atuando como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas relevantes para o mundo da educação [...] **DISCIPLINAS:** História da Educação do Brasil e da Amazônia; Educação Indígena e Interculturalidade; Núcleo de Estudos em Relações Étnicoraciais, movimentos Sociais e educação I; Núcleo de Estudos em Relações Étnicoraciais, movimentos Sociais e educação III; História Geral da Educação Antropologia da educação (UNIFESSPA, 2018, p. 74-75).

Com isso, buscou-se examinar o que as ementas das disciplinas discutem e contribuem para o ensino da EREER. Identifica-se especificamente a presença de uma disciplina obrigatória ofertada no 7º semestre, intitulada “Educação Indígena e Interculturalidade”, com carga horária de 75 horas, que se divide em 60 horas presenciais e 15 semipresenciais. Outro componente curricular existente, que evidencia o ensino de conteúdos preconizados para atender as perspectivas da EREER, é a ofertada pelo Núcleo de Estudos em Relações Étnico-Raciais, Movimentos Sociais e Educação I E I – N'UMBUNTU.

Essas disciplinas ofertadas pelos núcleos eletivos se referem a: “Estudos teóricos e práticos em temática específica de caráter emergente e específico em um dos campos das ciências da educação com a articulação de práticas integradas de ensino, pesquisa e extensão no campo do núcleo de estudos eleito pelo estudante” (UNIFESSPA, 2018, p. 120).

Verificamos no site da instituição, dados referentes ao Núcleo de estudos em relações étnico-raciais, movimentos sociais e educação I – N'UMBUNTU, da qual

⁹⁶ Conferir em: <https://faced.unifesspa.edu.br/neam.html>.

constatamos que teve suas atividades iniciadas em 2012, por iniciativa de docentes vinculados a FACED/UNIFESSPA por meio de uma prática interdisciplinar. O nome N' UMBUNTU, faz referência ao termo de origem africana *ubuntu*, que simboliza a concepção filosófica fundada no “fortalecimento do relacionamento entre as pessoas, da consciência que é afetada quando um semelhante é oprimido”. Propõe-se a discutir nos cursos e em participações com a comunidade interna e externa, temas relacionados às relações étnico-raciais e as políticas afirmativas para indígenas e quilombolas. Um ponto a se destacar, é que esse núcleo busca tecer interlocuções com a educação básica e movimentos sociais, como o movimento negro, revelando assim uma das determinações da Resolução nº 1/2004 sobre as DCNERER.

Art. 4º estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Dentre as disciplinas ofertadas pelo núcleo estão aquelas sobre Fundamentos de Educação das Relações Étnico-Raciais; Fundamentos Antropológicos, Históricos e culturais afro-brasileiros e africanos na educação; Práticas e ações educativas, consciência política e história da população negra no Pará e no Brasil; Movimentos sociais, educação popular e escola: dimensões contextuais no Pará e no Brasil⁹⁷.

Visualizamos também a presença de disciplinas optativas elencadas como possibilidades a constar no curso, evidenciando três que discutem temas que abrangem as relações étnico-raciais como Formação e Desenvolvimento da Comunidade Brasileira Afrodescendente; Direitos Humanos, Diversidade, Cidadania e Educação; Etnomatemática (PPC UNIFESSPA, 2018, p. 33).

De maneira complementar, identificam-se outras disciplinas que discutem temas relacionados às relações étnico-raciais e contribuem para o ensino, como: Antropologia da educação; núcleo de estudos em relações interculturais e educação I e II. Além disso, identificamos a menção pontual a alguns conceitos: a discussão de uma obra, como bibliografia básica da disciplina de didática, intitulada “Didática Crítica Intercultural”, organizada pela autora Vera Maria Candau; referência aos “fundamentos e aplicação da Etnomatemática”, presente na ementa da disciplina Conteúdo e disciplina de matemática, discutida de forma complementar, com base nas obras D'AMBROSIO e o tema da Educação intercultural no cotidiano escolar

⁹⁷ Disponível em: <https://numbuntu.unifesspa.edu.br/index.php/disciplinas>.

como bibliografia básica da disciplina Estágio supervisionado em cotidiano, dinâmica e organização escolar.

No PPC há a explicitação sobre as Políticas de Inclusão Social da UNIFESSPA, que tem por objetivo implementar políticas de ação afirmativa, de acesso e permanência aos estudantes, visando “contemplar na formação do pedagogo esses conteúdos temáticos que abrangem a singularidade desta população” (UNIFESSPA, 2018, p. 36). Sendo assim,

O curso compreende que a política de inclusão social, envolve ações tanto formativas abrangendo **temas relacionados aos direitos humanos, questões das relações étnico-raciais, indígenas e pessoas com deficiência** implementadas por diferentes grupos de pesquisa e de programas e projetos de extensão, concomitante a isso, compromete-se no desenvolvimento de ações de acolhimento e apoios específicos de setores da Unifesspa que possibilitam a permanência e aprendizagem dos alunos e suas singularidades (idem) (grifos nossos).

Tal ação orienta-se pelo disposto na Resolução nº 2/2015, no seu art. 5º, inciso VIII, compreendendo que se faz necessário “transversalizar temáticas que envolvem grupos historicamente excluídos, para que os professores egressos das licenciaturas possam desenvolver uma prática pedagógica na perspectiva inclusiva” (UNIFESSPA, 2018, p. 37).

Nisso, a proposta pedagógica especifica um tópico sobre “Direitos Humanos e as questões indígenas e étnico-raciais”, elucidando a consonância do curso as demandas de grupos específicos, em uma perspectiva inclusiva e que atende ao disposto no Parecer nº 3/2004 sobre as DCNERER e o Parecer nº14/2015 sobre o ensino da história e cultura indígena. O documento evidencia que na região sul e sudeste do Pará, há no território diversas etnias indígenas, que tem buscado acessar a formação universitária, com aumento anual de indígenas na formação em pedagogia. Mas elucidada que tal formação tem apresentado obstáculos, haja vista os conflitos com outras culturas e o despreparo das universidades em atender povos diversos. Assim, a instituição orienta,

[...] que os docentes da FAGED busquem e fortaleçam uma aproximação, cada vez mais intensa e profícua, a profissionais e ONG's que tratam, estudam e acompanham essa questão, pela FUNAI e missionários que se dedicam a questão indígena, para que, pela parceria, diálogo e colaboração, possamos construir formas eficientes de atendimento a este segmento da população brasileira. Por outro lado, sugerimos que a Unifesspa deve envidar esforços para a criação, no âmbito de sua estrutura acadêmica, do curso de Licenciatura em Educação Indígena voltado para o estudo do processo de educação informal desenvolvido por esses povos no cotidiano de suas aldeias, com vista a subsidiar teoricamente o ensino formal indígena tanto no âmbito universitário como no âmbito dos outros níveis de ensino formal com a formação específica de profissionais da educação indígena.

Nesse contexto, o curso de Pedagogia, coaduna com essa filosofia inclusiva incorporando ações de sensibilização aos docentes, técnicos e discentes pertencentes

ao curso e incentivando o desenvolvimento de práticas pedagógicas e atitudinais inclusivistas com o conjunto de atividades promovidas pelo Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Relações Étnico-Raciais, Movimentos Sociais e Educação (N'UBUNTU), Núcleo Eletivo de Educação Especial - NEEs e com apoio do NAIA/Unifesspa para propiciar vivências formativas no âmbito do ensino, pesquisa e extensão (UNIFESSPA, 2018, p. 42-43, grifo nosso).

A partir do trecho acima, concebemos que a universidade tem fomentado a constituição do curso a partir da compreensão das diversidades étnico-raciais, tendo em vista que, cada vez mais os povos indígenas têm adentrado os espaços acadêmicos e requerido uma formação intercultural que contribua com a valorização e conhecimento de seus saberes. Assim, o curso destaca a necessidade de criação de uma licenciatura voltada à educação indígena.

Nesse sentido, a análise no PPC do curso de pedagogia da UNIFESSPA revela a atenção dada a inclusão de componentes curriculares relativos à ERER, contemplados no perfil de formação, concepção, competências e habilidades, levando a apontar a presença de uma perspectiva antirracista no curso, somada a presença de Neabs, grupos de pesquisa e políticas de atenção a lei. Mas cabe apontar que o documento não indica ou menciona a fundamentação do PPC nas leis antirracistas para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena.

4.1.4 Curso de Pedagogia da UFRA

A Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) foi criada em 23 de dezembro de 2002, pela Lei nº 10.611, como sucessora da Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (FCAP⁹⁸). É considerada a mais antiga Instituição de Ensino Superior e de Pesquisa Científica e Tecnológica na área de Ciências Agrárias da região. A universidade sediada em Belém tem como atual reitora a Professora Dr^a. Herdjania Veras de Lima.

A universidade possui no geral sete campi, distribuídos nos municípios de Belém, Capanema, Capitão do Poço, Paragominas, Parauapebas, Tomé-Açu e Tailândia, além de cinco núcleos universitários em Colares, Ourilândia do Norte, Santa Isabel do Pará, Ulianópolis e Viseu (PDI UFRA 2014-2024). Oferta 27 cursos de graduação distribuídos além do *campus* sede, nos municípios *campi* universitários e 9 programas de pós-graduação.

⁹⁸ A Faculdade de Ciências Agrárias do Pará – FCAP foi criada em 1972, sucessora da então Escola de Agronomia da Amazônia – EAA (criada em 1951), tendo como antecedentes a Escola de Agronomia do Pará (1910) e o Ensino de Ciências Agrárias no Pará (1918) (UFRA, 2019).

Com a missão de “formar profissionais qualificados, compartilhar conhecimentos com a sociedade e contribuir para o desenvolvimento sustentável da Amazônia de formar profissionais para desenvolver a região amazônica” (PDI UFRA 2014-2024, p. 13) define suas ações, com vista a uma formação crítica e transformadora da sociedade.

O curso de Pedagogia da UFRA⁹⁹ é ofertado pelo ICIBE - Instituto Ciberespacial *campus* sede Belém, com sua estrutura curricular criada recentemente em 2020. Surgiu da iniciativa de um grupo de docentes que integram o campo da Educação e formação de professores, visando “contribuir com a formação de profissionais da educação em nível superior para a promoção da qualidade do ensino nos níveis e modalidades que este tipo de formação abrange na Educação Básica” (UFRA, 2019, p. 6).

Mas cabe elencar que a instituição já ofertava cursos no campo da formação de professores, por meio dos cursos de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Licenciatura em Biologia e Licenciatura em Computação. No que se refere à formação em Pedagogia, a UFRA ofertou a partir de 2011 suas primeiras turmas, por meio de políticas públicas como Plano Nacional de Formação de Professores/PARFOR, fomentado pela instituição no período de 2010 a 2018.

Através dessa política, buscou-se contribuir com o desenvolvimento da região amazônica no campo da formação de professores, no intuito de reduzir o déficit na formação de profissionais em exercício, que se encontravam sem a formação qualificada e com propósitos de formar posturas transformadoras da realidade, principalmente as necessidades regionais.

Sendo assim, o projeto pedagógico da UFRA analisado está organizado em 122 páginas, que evidenciam o percurso histórico da instituição e as informações gerais do curso de licenciatura em Pedagogia. Está ancorado na visão institucional de “ser referência nacional e internacional como universidade de excelência na formação de profissionais para atuar na Amazônia e no Brasil”, fundamentando assim, a qualidade da oferta educacional na região Amazônica (UFRA, 2019, p. 8-9).

Seus valores institucionais são estabelecidos, segundo seus documentos legais, pela: Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; Interdisciplinaridade; Transparência; Responsabilidade Social e ambiental; Dignidade e inclusão; Ética; Cidadania e Cooperação (UFRA, 2019).

⁹⁹ <https://sigaa.ufra.edu.br/sigaa/public/curso/lista.jsf>

De acordo com o projeto, “O curso de Licenciatura em Pedagogia também nasce desse espírito de comunhão ética dos saberes e de valorização da pessoa humana, comprometida com uma sociedade mais justa e igualitária” (PPC UFRA, 2019, p. 9). Compreende que

[...] o Pedagogo tem um papel importante a desempenhar e uma responsabilidade com aqueles com quem irá atuar, em contribuir para uma formação mais humana, comprometida com os problemas do meio ambiente, com as relações sociais, com o respeito às diferenças, **com a diversidade cultural, étnico-racial**, de gênero, sexual, religiosa, geracional, enfim, com uma a inclusão social que promova os direitos humanos e o exercício da cidadania por todos (PPC UFRA, 2019, p. 27).

O PPC segue as determinações constantes na Resolução CNE/CP nº1/ 2006 do Curso de Pedagogia e na Resolução CNE/CP nº2 /2015 da formação inicial e continuada de professores, além de fundamentar seus princípios e concepções nos documentos institucionais. Com base nessas formulações, o curso foi construído em conformidade com os princípios da

- I - A interdisciplinaridade como princípio didático;
- II - A flexibilidade na estrutura curricular;
- III - A ética como tema transversal;
- IV - Compreensão e respeito a diversidade cultural e pluralidade dos indivíduos;**
- V - Sólida preparação do profissional para o exercício da prática do trabalho, da cidadania e da vida cultural;
- VI - Compreensão da graduação como etapa inicial no processo de formação continuada, a ser consolidado através do ensino, da pesquisa e da extensão;
- VII - Capacitação Profissional e Avaliação Permanente (PPC UFRA, p. 27, grifo nosso).

Tais princípios dialogam com o que determina as normatizações para a EREER consoante aos princípios indicados na Resolução nº1/2006 e na Resolução nº02/2015, ou seja, na compreensão da diversidade, do respeito e da pluralidade cultural.

No PPC consta que o curso objetiva

Formar professores para o exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, por meio de uma sólida formação teórica, prática e interdisciplinar, sobre os aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais, filosóficos, antropológicos, psicológicos, éticos, afetivos e estéticos que envolvem a formação e atuação docente em ambientes escolares e não-escolares;

Formar profissionais para atuar na gestão, organização e funcionamento de processos educativos em ambientes escolares e não-escolares, tendo a pesquisa e a avaliação como elementos norteadores das ações e tomadas de decisões e tendo como princípio o trabalho em equipe e o diálogo constante (UFRA, 2019, p. 29).

Ou seja, o egresso estará habilitado a atuar em diferentes níveis, modalidades de ensino e instituições, quais sejam: na docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação de Jovens e Adultos (EJA); na gestão educacional; na coordenação do trabalho pedagógico e em instituições não escolares, em equipes multidisciplinares e interdisciplinares. Sendo assim, o perfil do egresso do curso está alinhado com o Art. 5º das DCN do curso de pedagogia e no Art. 8º da resolução nº2/2015. Neles, salientamos aqueles que determinam:

[...] Educar para a promoção da inclusão social de diferentes grupos e sujeitos, demonstrando consciência da diversidade e respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; [...]
Promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atua e os provenientes da sociedade majoritária;
Atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes (UFRA, 2019, p. 30-31).

Evidencia-se no disposto acima sobre o perfil do egresso, afirmações atinentes as resoluções nacionais que fundamentam e regulam o curso, buscando dar conta das questões relativas às relações étnico-raciais, almejando uma [...] atuação **ética, democrática, interdisciplinar, contextualizada, voltada para a cidadania, para o respeito as diferenças e a consideração da diversidade e inclusão social** (UFRA, 2019, p. 33).

Ao destacar sua política de ensino, pesquisa e extensão, verifica-se as aderências aos programas federais como o Programa Residência Pedagógica – PRP e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID¹⁰⁰. Além disso, destaca que tem investido em políticas de ação afirmativa, ao mencionar a criação do seu Núcleo de Educação e Diversidade na Amazônia – NEDAM, que realiza ações que discutem sobre a implantação de Políticas de reservas de vagas e processo seletivo específico para estudantes indígenas e quilombolas na UFRA; assim como a criação de linhas de pesquisa. Isso evidencia que a criação do curso, visa atender princípios voltados à inclusão e a diversidade, na criação de espaços de respeito e convivência.

¹⁰⁰ Para Monteiro e Nakayama (2020) o PIBID é um programa que objetiva valorizar e contribuir com a formação docente, e pode ser considerado como um instrumento estratégico para a implementação das DCNERER nas escolas e universidade.

Essas determinações do percurso formativo do futuro/a pedagogo/a buscam articular-se a satisfazer as demandas por uma educação de qualidade, em que “a educação básica representa um campo fértil para a formação de professores e certamente um mercado de trabalho de dimensões singulares para os docentes” (UFRA, 2019, p. 15).

O curso prevê duração de 4 (quatro) anos, com no mínimo 8 semestres e máximo de 10, a serem integralizados com uma carga horária robusta de 3.694 horas, com ingresso pela avaliação do ENEM, disponibilizando 50 vagas anuais.

A organização curricular do curso contempla um conjunto de saberes teóricos e práticos, estruturada com base nas legislações educacionais já elencadas, sendo: Ciclo de formação básica que envolve o Núcleo de formação geral; Ciclo de formação profissional envolvendo Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; Ciclo de Sedimentação profissional vinculados aos Núcleos de conhecimentos integradores. Dessa forma, as disciplinas organizam-se em “eixos temáticos integradores que concentram e aglutinam saberes trazendo uma perspectiva interdisciplinar de currículo e tentando reduzir a forte presença da compartimentalização dos conhecimentos elaborados e disseminados na educação escolar e não-escolar” (UFRA, 2019, p. 34).

Do total de 52 (cinquenta e duas) disciplinas obrigatórias da matriz curricular do curso, constam três disciplinas específicas que buscam dar conta do preceito legal da EREER, denominadas: “História e cultura indígena” com 68 horas, “Educação, Diversidade e Direitos Humanos” com 68 horas e “História e Cultura Afro-Brasileira” com 68 horas. Conta ainda com disciplinas eletivas como “Cartografia Social na Amazônia”, “Educação em Sociedades Indígenas”; “Territorialidades: Identidade e Sujeitos do Campo”, “Estudos culturais” e outras disciplinas que nas suas ementas discutem conceitos da EREER.

Essa presença de disciplinas se concretiza pela menção no documento do PPC ao atendimento as questões étnico-raciais, mencionando o disposto no art. 26-A na LDB, ao Parecer nº 03/2004 e a resolução nº 01/2004, principalmente em relação aos termos diversidade e população indígena.

Assim, a análise no PPC do curso de pedagogia da UFRA revela a atenção dada a inclusão, como maior oferta de componentes curriculares relativos a EREER, contemplados no perfil de formação, concepção, competências e habilidade, levando a apontar a suposta presença da perspectiva antirracista no curso, somada a presença de grupos de pesquisa e políticas de atenção a lei.

4.2 A formação dos docentes universitários frente ao ensino da EREER: análise dos questionários

No tópico anterior, apresentamos as análises dos cursos de pedagogia das IES, tendo como objeto de análise os Projetos Pedagógicos de Curso, examinando nas características gerais, objetivos e organização curricular do curso se contemplam a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena.

Desse modo, visando atender ao objetivo específico de conhecer a formação dos docentes que ministram os conteúdos da EREER e quais seus conhecimentos e opiniões sobre a inclusão dessa política na formação de professores/as e o que ensinam para qualificar os futuros profissionais para atuarem no campo das relações étnico-raciais, apresentamos as análises realizadas a partir da aplicação de questionários aos docentes das quatro universidades escolhidas como locus de pesquisa (UFPA, UFOPA, UNIFESSPA, UFRA). Ressaltamos que seria relevante a apreensão da concepção e percepção aprofundada dos docentes sobre a EREER, o que demandaria a utilização de outros instrumentos de produção de dados e mais tempo para a concretização da pesquisa.

Nos projetos pedagógicos de curso de cada instituição, pode-se verificar a menção aos aspectos relativos ao corpo docente. No PPC da UFOPA, observamos que há um quadro com a disposição dos docentes por disciplina. Nele, a disciplina Educação Etnorracial, presente como obrigatória na matriz curricular, é ministrada por cinco docentes, sendo um professor doutor, um professor mestre, duas professoras doutoras e uma mestra. Não há no PPC outras informações acerca da formação dos docentes dessas disciplinas nem do critério de escolha (PPC UFOPA, 2015).

Na UFRA, destaca-se que os docentes para o curso de pedagogia, segundo o PPC, estão em via de contratação através da realização de concurso público. Encontra-se descrito a distribuição dos docentes por disciplina, conforme área de formação acadêmica. Assim, para a disciplina Estudos culturais, será necessário professor da área de Artes. O componente curricular Educação, diversidade e direitos humanos é ministrado por uma docente. Para a disciplina de História e cultura afro-brasileira o professor requerido é da área de história. E da disciplina História e cultura indígena é da área de história e pedagogia (PPC UFRA, 2019).

O PPC da UFPA e da UNIFESSPA destacam apenas a relação de docentes vinculados à instituição e suas respectivas titulações, sem explicitações acerca de quem

ministra as disciplinas, área de formação, por exemplo (PPC UFPA, 2010; PPC UNIFESSPA, 2018).

Sendo assim, como já mencionado, os docentes dos cursos foram identificados a partir do contato com as coordenações dos cursos de pedagogia, solicitando informação relativa aos docentes que ministram as disciplinas referente à Educação das relações étnico-raciais nos referidos cursos.

Obteve-se a indicação de 09 docentes que lecionam disciplinas sobre a EREER ou correlatas de acordo com os coordenadores dos cursos. Com a obtenção das informações dos nomes e endereços de e-mail, convidamos os docentes a participar da pesquisa, por meio do preenchimento do questionário virtual. Cabe destacar também que foram realizadas buscas em sites de domínio público como o SIGAA das universidades para o conhecimento curricular dos docentes indicados, e também consulta aos seus respectivos currículos disponibilizados na Plataforma *Lattes* do CNPQ.

De posse desses dados, identificamos 4 professores e 5 professoras, com títulos de doutores ou em doutoramento, com formação nas áreas de Pedagogia, História, Psicologia, Ciências Sociais e Filosofia. A maioria indica produções e pesquisas voltadas a temática étnico-racial. Além disso, destacamos que a docente da instituição UFRA foi indicada pela coordenação do curso como professora com perfil para ministrar as disciplinas relativas a EREER. Como já mencionado, o curso de pedagogia da UFRA é o mais novo, e de acordo com a coordenação, as disciplinas sobre a EREER ainda não foram ministradas. Segundo a resposta obtida por e-mail,

Na UFRA existem sempre mais um professor que pode ministrar a mesma disciplina, depende muito da área de concurso, da área de atuação do professor. Como as disciplinas em questão não foram ministradas, não posso afirmar qual professor irá ministrar, até porque a coordenação sugere, mas quem lota é o diretor do instituto (pois é quem tem a visão ampla de carga horária de cada professor, visto que não somos do curso, mas da UFRA, logo atuamos em muitos cursos) (COORDENAÇÃO PEDAGOGIA UFRA).

Assim, dispomos de informações gerais dos docentes no quadro apresentado a seguir, com base em seus currículos *Lattes*.

Quadro 5 - Docentes indicados de cada curso

IES	DADOS DOS DOCENTES
UFOPA	Professor graduado em Ciências Sociais, mestre em Antropologia e doutor em Educação (BRASIL) e estudante de pós-graduação visitante no Departamento de Estudos Africanos (Estados Unidos). Tem pesquisas relacionadas a raça, classe, gênero/masculinidades, sociabilidade juvenil, educação escolar quilombola, desempenho escolar, relações étnico-raciais para a educação escolar. Possui produções relacionadas a ERER. Atua na graduação e pós-graduação.
	Professor graduado em Filosofia, com mestrado na mesma área e doutor em Educação. Atua em temas relacionados a Educação e Educação Escolar Indígena, com produções na área. Atua na graduação e pós-graduação.
	Professora graduada em Pedagogia e Psicologia, mestra em Educação e atualmente doutoranda em Educação. Tem pesquisas e produções na área da teoria histórico-cultural e a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, as Psicologias da Educação e da Aprendizagem, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Diversidade de Orientação Afetivo-Sexual e de Gênero, Sofrimentos Psíquicos e Suicídio e temáticas afins. Atua na graduação.
UFPA	Professor graduado em Pedagogia, com mestrado e doutorado em Educação. Desenvolve pesquisas relacionadas aos temas: Educação e Desigualdades; Políticas Educacionais; Currículo; Políticas e Práticas Curriculares; Formação de Professores para a Educação Básica; Educação das Relações Étnico-raciais. Possui produções relacionadas a ERER.
	Professora graduada em Ciências Sociais. Especialista em Educação e Problemas Regionais. Especialista em Avaliação, mestra em Ciência da Computação - Informática na Educação e doutora em Educação. Possui pesquisas e produções nos temas sobre: metodologia de ensino e aprendizagem, relações de gênero e étnico-raciais, gênero e raça no mercado de trabalho, sexismo e racismo, pedagogia Freireana, relações de gênero e raça no mundo do trabalho, interseccionalidade de gênero, raça e classe, educação libertadora Freireana, feminismo negro. Atua na graduação e pós-graduação.
	Professora graduada em Pedagogia, com mestrado e doutorado em Educação. Suas pesquisas se direcionam aos temas sobre políticas curriculares, currículo e relações de gênero, currículo e sexualidade. Atua na graduação e pós-graduação.
UNIFESSPA	Professora graduada em pedagogia, especialista em Psicologia Educacional: ênfase em psicopedagogia e também em Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diferenças no Contexto do Ensino de História. Tem mestrado em Educação e doutorado em Educação Matemática. Sua pesquisa e produções vinculam-se aos temas: currículo e ensino; formação de professores (Educação Básica e Educação Superior); políticas educacionais; diversidade cultural e educação; interculturalidade e educação; educação comparada em países da América Latina. Atua na graduação e pós-graduação.
	Professor graduado em História e Pedagogia, mestre em História Social e doutorando em História. Desenvolve pesquisas nos seguintes temas: Ensino de História, História do Ensino de História, História da Educação (História das disciplinas Escolares), História Local, História Regional, Ensino de História nas séries iniciais do ensino fundamental; História do Pará (1964-1985); Tecnologia da Informação e Educação; Ensino de História & Mídias; História da Educação Especial. Atua na graduação.
UFRA	Professora graduada em História e Pedagogia, com mestrado e doutorado em Educação. Destaca seus estudos na linha de pesquisa História da Educação: sujeitos, espaços e práticas educativas; Ensino de história; Fundamentos da Educação. Atua na graduação.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Após o período disponibilizado para responder aos questionários, 4 docentes responderam e consentiram a participação na pesquisa. Dos demais que não responderam ao

instrumento, apenas 1 entrou em contato, via e-mail justificando o seu motivo de não participação. Esta é docente na UFPA e foi indicada pela coordenação do curso de pedagogia como docente que ministra componentes que abordam conteúdos relacionados à temática. Entretanto, a docente destacou que não leciona disciplina e que considera a iniciativa da temática da pesquisa importante, esclarecendo que suas pesquisas se direcionam para a Educação e a Epistemologia do Feminismo Negro. Outro ponto a destacar, é que dos que não responderam ao questionário, verificou-se a partir do quadro acima que todas são professoras, sendo uma delas Especialista em Relações Étnico-raciais e já ter atuado na coordenação de NEAB vinculado a UNIFESSPA.

Isto posto, apresentamos na Tabela 1 os resultados das respostas obtidas nos questionários, preenchidos por 04 dos 09 docentes indicados, sendo:

Tabela 1 - Docentes das instituições de ensino superior (IES)

IES	Nº docentes
UFOPA	3
UFPA	1
UFRA	0
UNIFESSPA	1
Total Geral	4

Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários, 2020.

Salientamos que a pequena amostra dos docentes revela o espaço periférico da temática nos cursos, porém, a partir de uma visão dialética, consideramos que o todo se manifesta na parte, e a parte no todo, ou seja, a partir de um recorte pequeno da realidade, é possível projetar a totalidade, uma vez que parte e totalidade estão dialeticamente imbricadas (MARTINS, 2006). A partir das análises dos questionários, foi possível conhecer o perfil sociodemográfico dos docentes e sua formação acadêmica e profissional. Além disso, o instrumento de pesquisa possibilitou verificar o conhecimento e opinião dos docentes sobre a temática étnico-racial.

Após organização, leitura e análise, apresentamos os resultados a partir da elaboração de quadros e gráficos para melhor ilustrar os dados obtidos. Para preservar a

identidade dos participantes da pesquisa, identificamos cada um pela letra P seguida de numeração para a diferenciação dos docentes.

4.2.1 Aspectos sociodemográficos dos respondentes

De acordo com as pesquisas levantadas no estado da arte, evidenciou-se que o ensino das relações étnico-raciais, determinadas pela Resolução nº 1/2004, pelo Parecer nº 3/2004, pelo Plano de implementação para as DCNERER, ainda são ausentes na formação de professores, acarretando *déficits* na atuação docente. Quando presentes, esses conteúdos aparecem como periféricos no currículo, ganhando muitas vezes visibilidade e importância a partir da atuação de docentes universitários que têm pesquisas, vínculos ou militância no tema.

Conforme Nilma Lino Gomes e Petronilha Silva, a formação dos professores frente à temática das diversidades étnico-raciais, apesar dos avanços, ainda acarreta empecilhos, pela ausência de formação adequada ao tema, às posturas políticas e atitudes frente às questões como o racismo e discriminação étnico-racial.

Apesar de reconhecermos que aconteceram alguns avanços nesse campo, a inserção da discussão sobre a diversidade no campo da formação de professores/as ainda fica restrita ao interesse específico de alguns profissionais, cujo investimento se dá devido à sua própria história de vida, pertencimento étnico/racial, postura e experiências cotidianas que aguçam a sua sensibilidade política, escolha pessoal, desejo diante da diferença (GOMES; SILVA, 2002, p. 25 apud RIZZO, 2018, p. 108).

Assim, destacamos no quadro a seguir a “Caracterização sociodemográfica dos docentes”, o perfil dos 04 respondentes, sendo todos do sexo masculino, com idades entre 32 e 50 anos. Em relação a sua autodeclaração de cor ou raça, com base na classificação do IBGE, 2 se autodeclaram ser da cor ou raça branca e dois da raça ou cor negra (somados pretos e pardos).

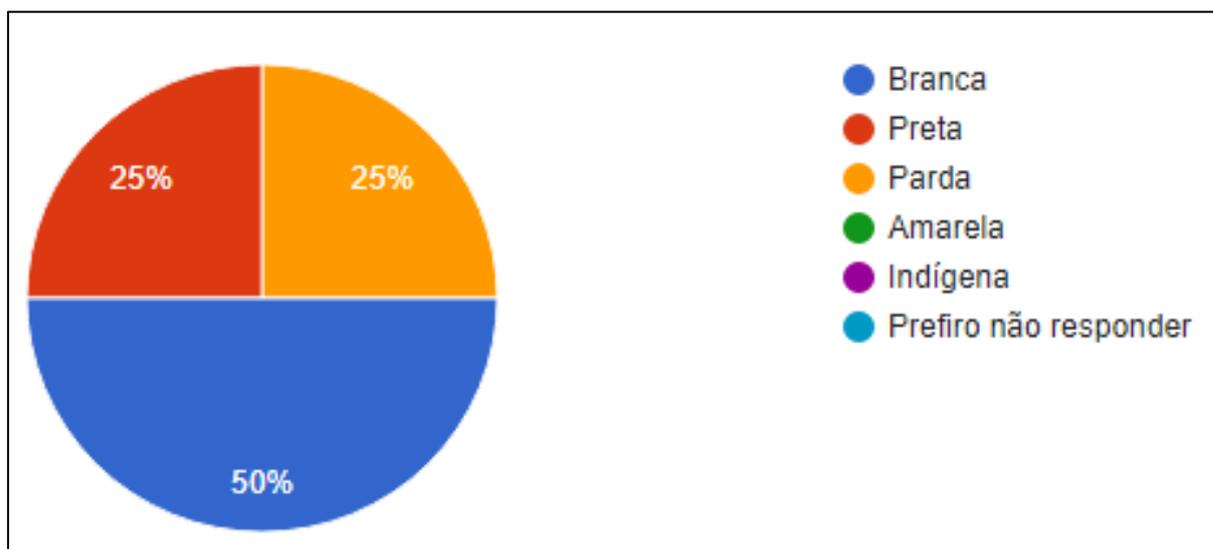
Quadro 6 - Caracterização sociodemográfica dos docentes

(P)	IES	Idade	Cor ou raça	Gênero	Religião	Grupo militante
P 1	UFOPA	39	Preta	Masculino	Afro-religioso	Não
P 2	UNIFESSPA	32	Parda	Masculino	Católica	Sim
P 3	UFOPA	50	Branca	Masculino	Não tenho religião	Sim
P 4	UFPA	40	Branca	Masculino	Católica	Não

Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários, 2020.

No aspecto identitário relacionado a autodeclaração de cor ou raça, o Gráfico 1 revela que metade dos respondentes se autodeclararam ser da cor ou raça branca, contabilizando um percentual de 50% dos 4 respondentes. Em seguida temos 25% pretos e 25% pardos, ou seja, metade compõe o grupo dos autodeclarados negros.

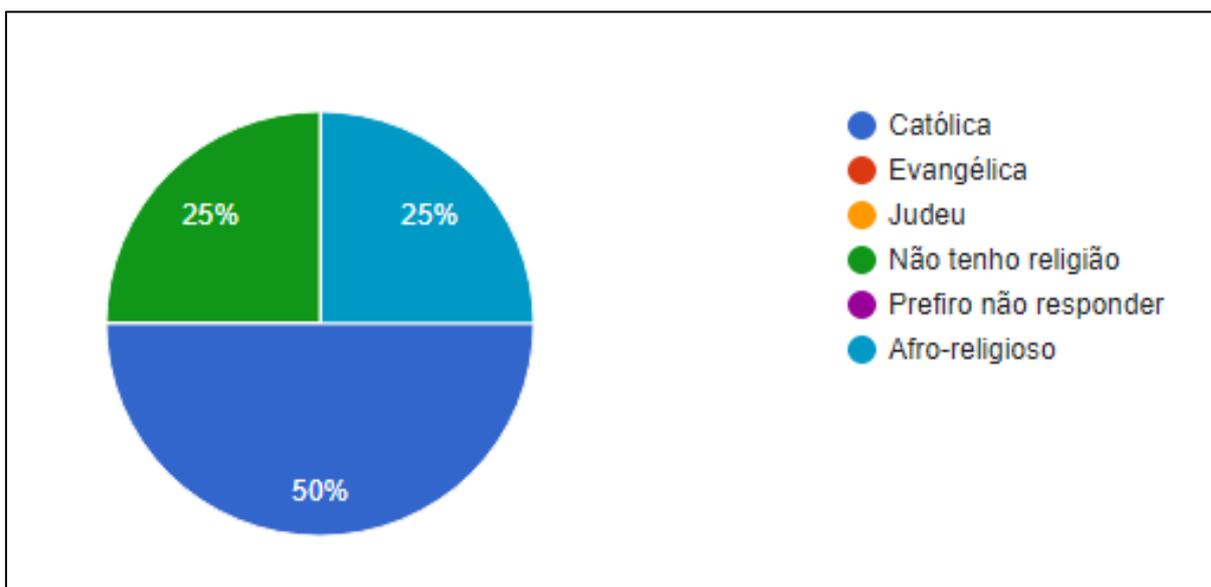
Gráfico 1 - Cor ou raça dos respondentes



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quanto à indicação correspondente a religião dos respondentes, a maioria designou ser católica (50%), sem religião (25%) e Afro-religioso (25%), como ilustra o gráfico a seguir.

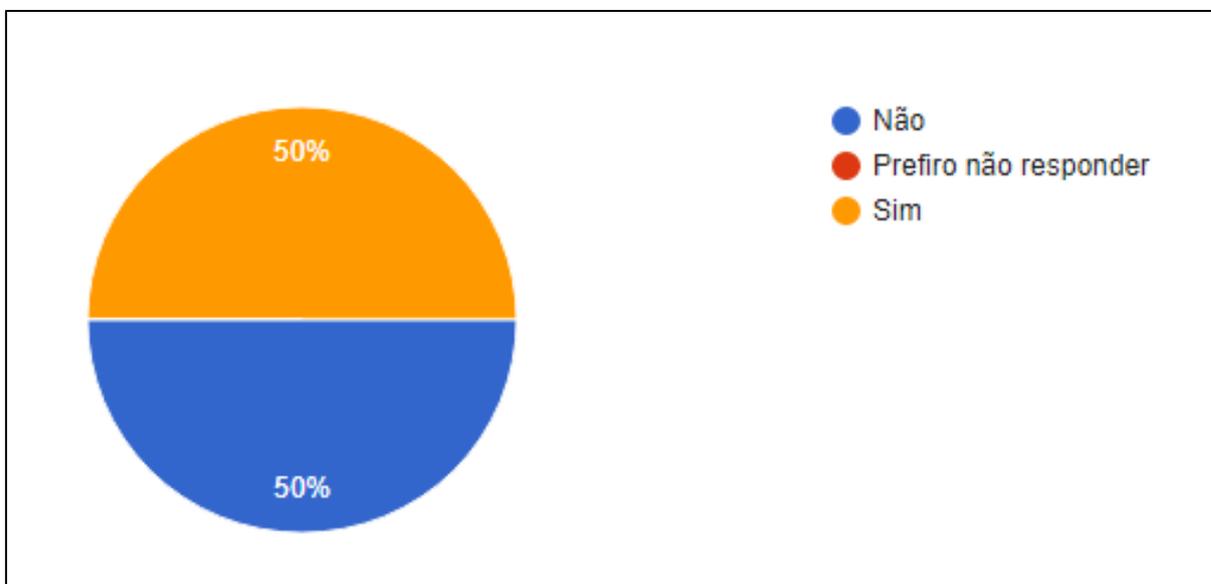
Gráfico 2 - Religião dos respondentes



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Ainda na caracterização dos docentes, identificamos que a maioria dos respondentes (50%) indicou que não atua em grupo militante. De acordo com o Gráfico 3, outros 50% dos docentes são atuantes em grupos militantes.

Gráfico 3 - Atuação ou não em grupo militante



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Dos professores que indicaram serem atuantes em grupo militante, mencionaram a participação em partido político e sindicato docente. Não houve menção à vinculação ou atuação em movimentos militantes como movimento negro e indígena.

O perfil docente nos permite, apesar de não ser objeto específico deste estudo, ter o conhecimento dos docentes sobre o ensino da EREER e projetar novos horizontes de pesquisa.

A seguir apresentamos a formação acadêmica dos professores e como essas habilitações têm possibilitado atuar academicamente em relação à temática da EREER.

4.2.2 Formação acadêmica e atuação profissional

No segundo campo do questionário, solicitamos dos docentes a informação a respeito da sua área de formação, conhecendo também aspectos vinculados à atuação docente no curso de pedagogia. Evidenciamos, portanto, no quadro a seguir a formação acadêmica dos 04 respondentes.

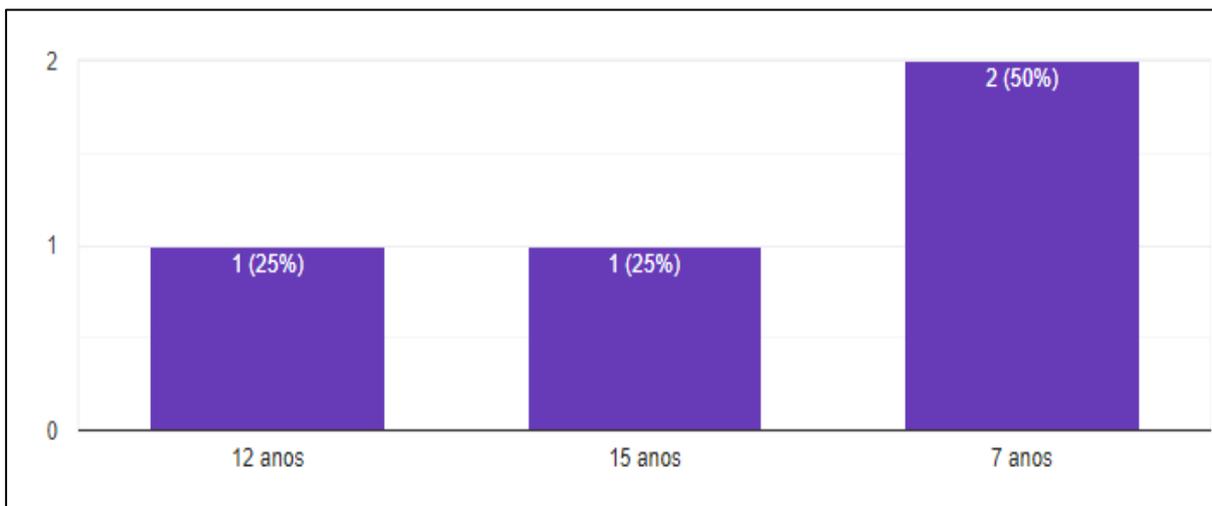
Quadro 7 - Formação, atuação e experiência na docência

Docentes (P)	Graduação	Pós – Graduação	Tempo de Docência (anos)	Linha de pesquisa
P 1 UFOPA	Ciências Sociais (UFPA)	Mestre em Antropologia (UFPA); Doutor em Educação (USP)	7	Dimensões Educacionais Transversais para a Formação Humana - PPGE
P 2 UNIFESSPA	História (Licenciatura). História (Bacharelado)	Mestrado em História Social e Doutorando em História Social da Amazônia	7	-
P 3 UFOPA	Licenciatura em filosofia	Mestrado em Filosofia e Doutorado em Educação	12	Indigenismo, sociedades e educação na Amazônia
P 4 UFPA	Pedagogia	Doutorado e Mestrado em Educação	15	Educação e desigualdades sociais e raciais

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Com exceção do docente vinculado a UNIFESSPA, os demais docentes possuem formação na área da Educação, sendo todos provenientes das Ciências Humanas. Em relação ao tempo de docência, verificamos que o mínimo de tempo na docência no ensino superior é 7 anos e o máximo 15 anos, todos vinculados à instituição em cargo efetivo. Esse tempo revela a experiência ampliada dos docentes na carreira universitária.

Gráfico 4 - Tempo de docência

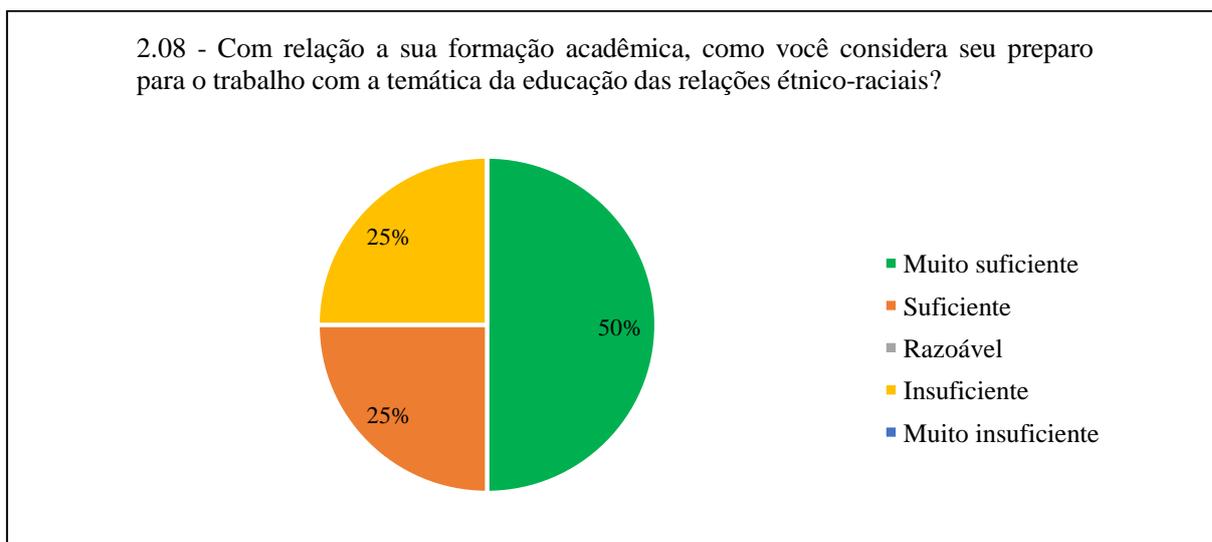


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Considerando a atuação dos docentes responsáveis em ministrar disciplinas referentes a EREER, perguntamos sobre se desenvolvem ou já desenvolveram pesquisas relacionadas à temática da educação das relações étnico-raciais. Todos afirmaram desenvolver e terem orientado trabalhos de conclusão de curso com os estudantes do curso de pedagogia.

Outro ponto perguntado foi relacionado à como o docente considera seu preparo para com o trabalho com a temática da educação das relações étnico-raciais. A maioria destacou preparo suficiente (50%) e os demais muito suficiente (25%) e insuficiente (25%) perante a temática.

Gráfico 5 - Formação para o trabalho com a temática da EREER

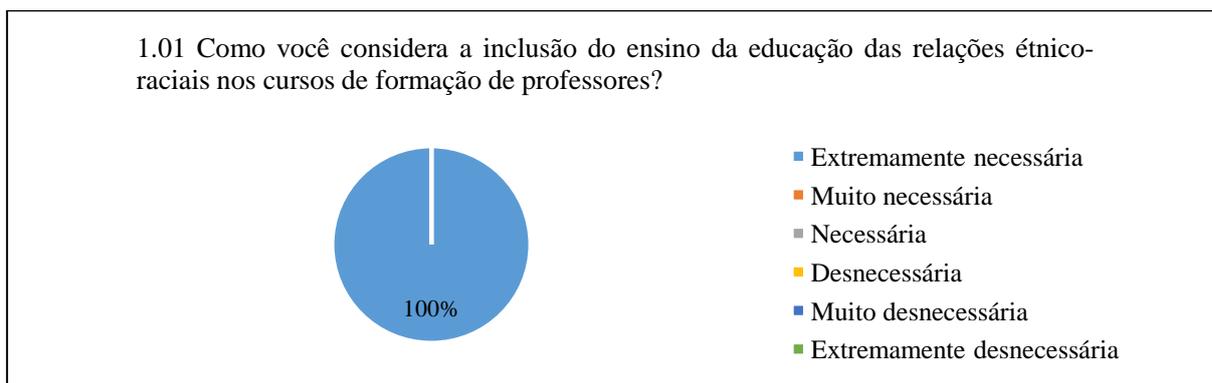


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

4.2.3 Conhecimento e abordagem do ensino da EREER nos cursos de pedagogia

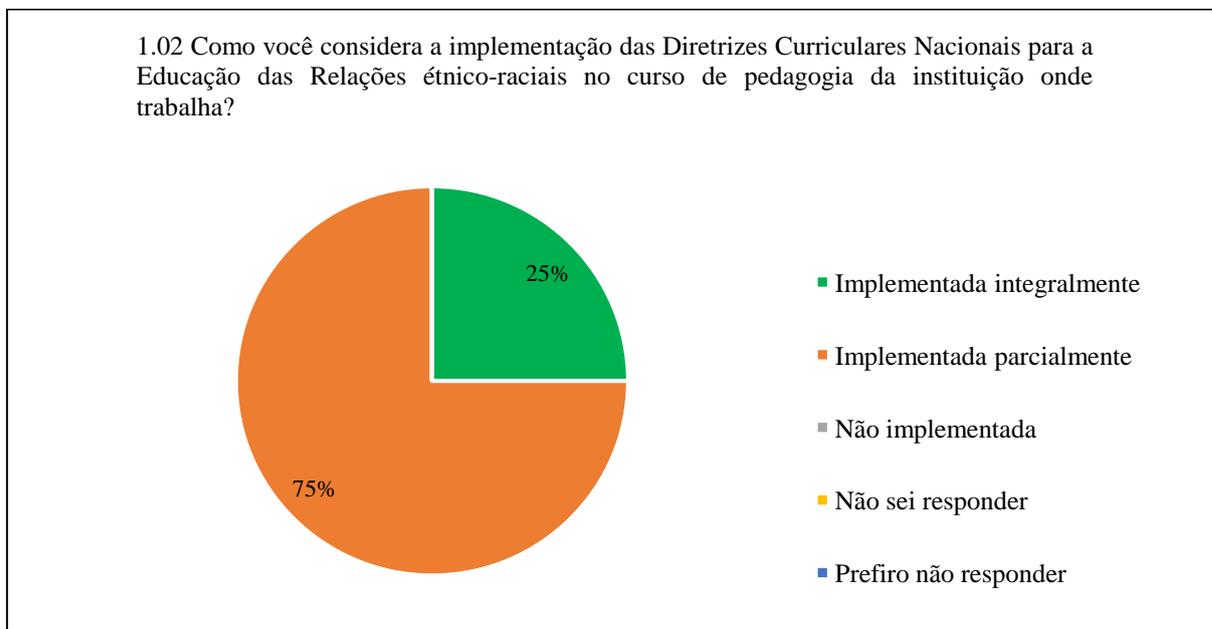
Os participantes também foram indagados a respeito de conhecimentos relativos à EREER e a abordagem da temática étnico-racial nos cursos de pedagogia. De forma geral, todos consideraram importante a inclusão da temática nos cursos de formação de professores (Gráfico 6). Porém, a maioria evidencia, conforme o Gráfico 7, a implementação parcial da temática étnico-racial nos cursos de pedagogia.

Gráfico 6 - Opinião sobre a inclusão do ensino da EREER nos cursos de formação de professores



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Gráfico 7 - Sobre a inclusão do ensino da EREER nos cursos de formação de professores



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Em relação à inserção do tema relacionado às questões étnico-raciais no curso de pedagogia, o questionário previu uma pergunta aberta para que os docentes pudessem tecer suas opiniões a respeito da formação dos/as pedagogos/as para lidar com esse tema em sala de aula, conforme veremos a seguir:

Insuficiente. É necessário incluir o debate sobre questões étnico-raciais em outras disciplinas da matriz curricular do curso. Além da disciplina Educação e Relações Étnico-raciais, não existe presença mínima de conteúdos ou discussões sobre o que se pode chamar de teoria das relações étnico-raciais e teorias sobre racismo e raça em disciplinas diversas ministradas no curso de graduação da UFOPA. Trata-se, em princípio, de intentar construir algo como interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade para poder incluir a perspectiva de análise a partir de raça, etnia e racismo nos debates do próprio campo de discussão acadêmica onde se inserem as diversas disciplinas. Psicologia da aprendizagem, currículo, políticas públicas ou educação infantil devem fazer essa inclusão em um país totalmente racializado, em um país onde a raça também organiza nossas relações sociais (P1).

“A de que o tema é de extrema importância e relevância social, o que exige no nosso caso especificamente (UFPA), a necessidade de posicionar os conteúdos no rol dos obrigatórios a todos os estudantes, e não como conteúdo/disciplina eletiva” (P4).

“razoável quanto considerado o universo dos professores, mas, excelente, quando considerado os professores que atuam especificamente com disciplinas da temática ERER” (P3)

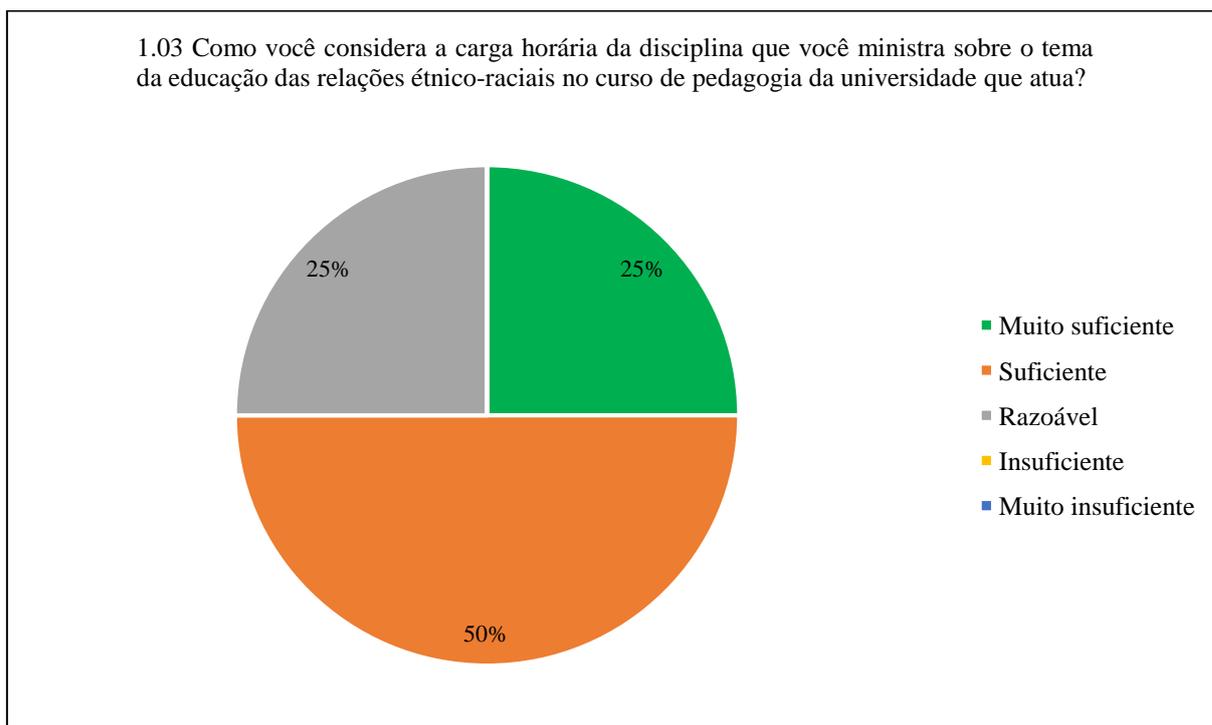
“Precisa-se problematizar o PPC dos cursos de Licenciatura de Pedagogia no que se refere a questão etnicorraciais” (P2).

Podemos observar que apesar da importância que tem a discussão da temática nos cursos de pedagogia, os docentes manifestam que a temática ainda apresenta dificuldades e que precisam ser problematizadas nos PPC dos cursos. Ainda evidencia a inclusão da temática fechada em apenas um componente, que não abarca as determinações de conteúdo das DCNERER, e que deveriam ser abordadas em outras disciplinas de forma transversal.

Conforme pesquisas já realizadas sobre o assunto, é preciso que o trabalho com a temática étnico-racial seja abordado de forma transversal e interdisciplinar, uma vez que possibilita novos olhares e amplia o conhecimento pedagógico dos professores (CARDOSO, 2016; MANDALENY, 2016; REIS, 2017).

Em relação à carga horária disponibilizada para o ensino da disciplina referente à ERER, a maioria considerou o tempo disponível como suficiente (50%) e muito suficiente (25%). E apenas um docente considerou a carga horária razoável (25%), conforme demonstramos no Gráfico 8, a seguir:

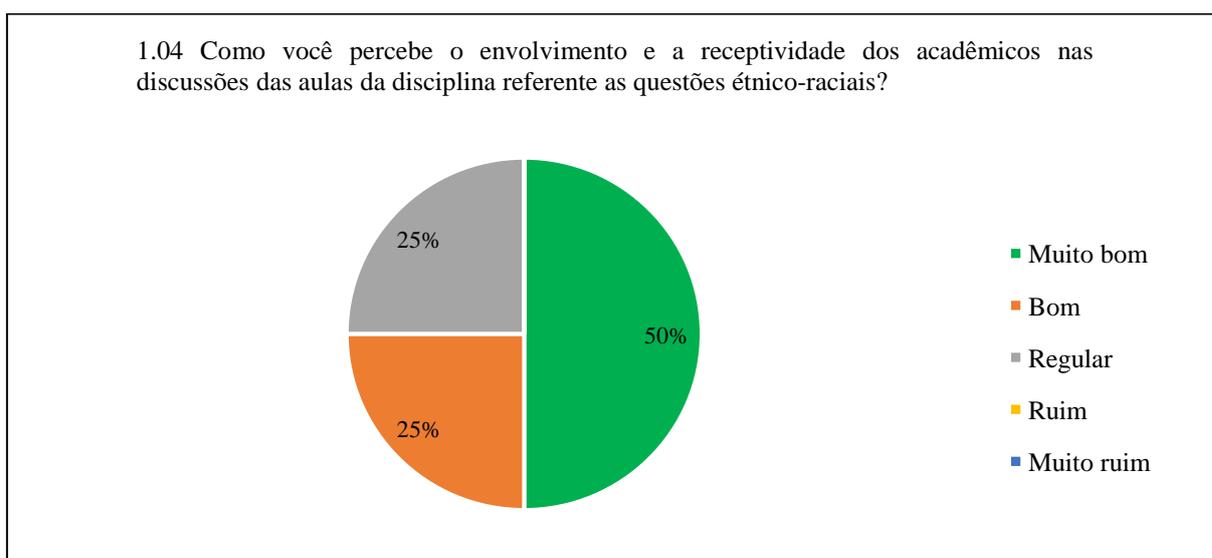
Gráfico 8 - Opinião sobre a carga horária da EREER



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

No questionário também continha uma pergunta sobre o envolvimento e a receptividade dos discentes em relação às discussões nas aulas sobre questões étnico-raciais. Assim, obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 9 - Conhecimento sobre o envolvimento e receptividade dos acadêmicos nas discussões das aulas da disciplina sobre EREER

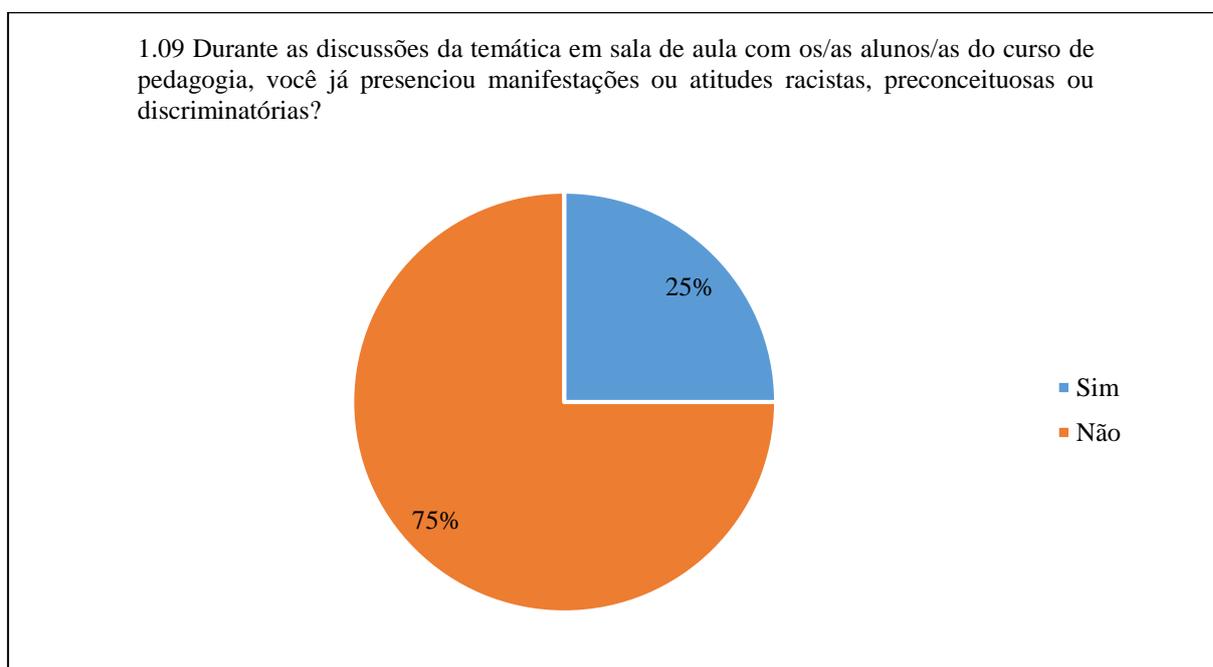


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Podemos observar a partir do Gráfico 9 que 50% dos docentes consideram o seu envolvimento com a temática muito bom e 25 % bom. Porém, 25% considera esse envolvimento regular, levando-nos a supor que esse debate não tem gerado impacto na formação sendo preterido pelos estudantes.

Além disso, foi perguntado aos docentes sobre se já presenciaram manifestações ou atitudes racistas, preconceituosas e/ou discriminatórias durante as aulas no curso de pedagogia. Verificamos que 50% respondeu não presenciar e 25% já ter presenciado:

Gráfico 10 - Manifestações ou atitudes racistas, preconceituosas ou discriminatórias



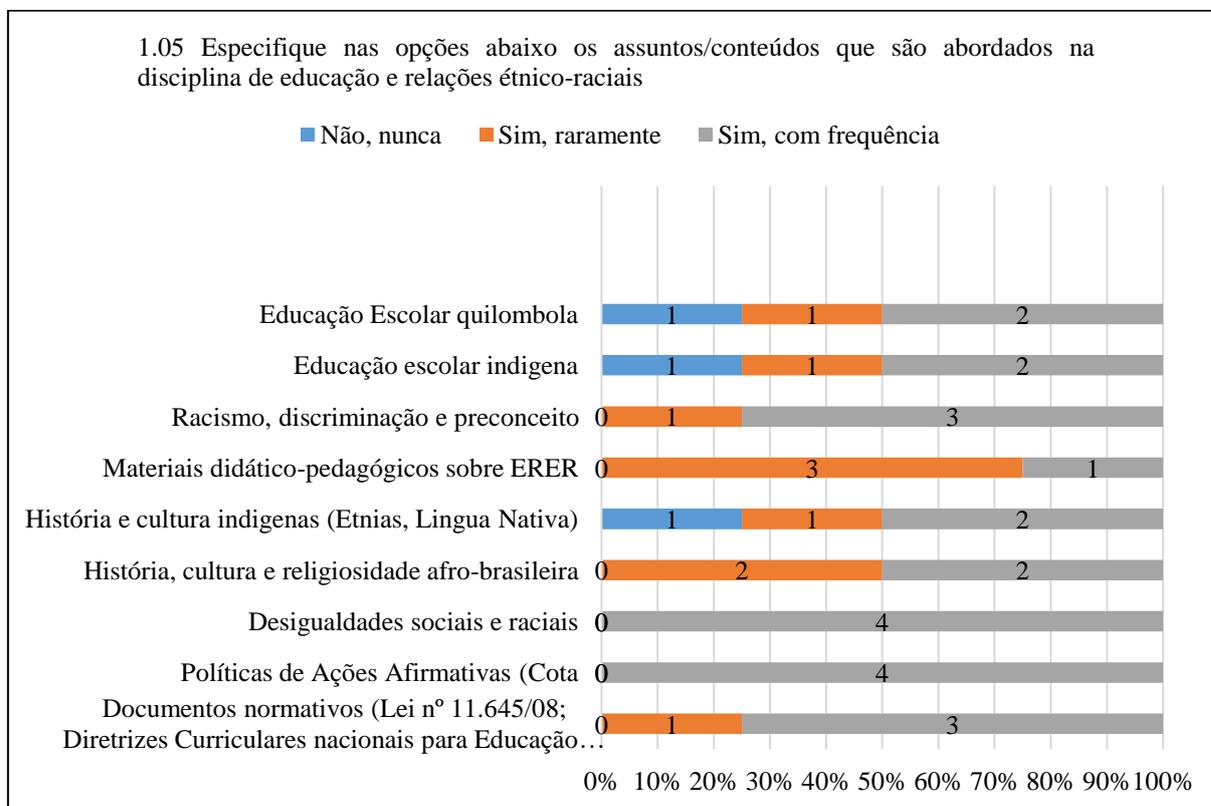
Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Em relação ao ensino da temática da EREER, o questionário também previu perguntas relacionadas aos conteúdos e metodologias utilizadas nas aulas dos cursos de pedagogia. Para Melgaço, Brito e Silva (2020, p. 55).

[...] as formações docentes precisam também mostrar aos (às) profissionais educadores (as) que a discussão étnico-racial é uma decisão política, com importantes repercussões sociais. Ao tratar a temática racial, o (a) professor (a) que objetiva o cumprimento das orientações inseridas nas DCN-ERER está inserindo-se em um debate historicamente hierarquizado, com posições ideológicas bem definidas. Portanto, ele (a), enquanto sujeito político, opta por contribuir para a construção de uma escola que respeite a diversidade. É dever dessa formação docente oferecer os arcabouços teóricos e legais que legitimem o posicionamento adotado por este (a) profissional no exercício de sua função, dado o enfrentamento político que possivelmente ele(a) irá experienciar.

No Gráfico 11 apresenta-se as respostas relacionadas aos assuntos/conteúdos que são abordados na disciplina da ERER.

Gráfico 11 - Assuntos/conteúdos abordados na disciplina de educação e relações étnico-raciais



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Observamos que todos os conteúdos são abordados raramente ou com frequência nas disciplinas referentes à ERER. Mas, verifica-se que conteúdos relacionados à Educação escolar quilombola, Educação escolar Indígena e História e cultura indígenas foram marcadas por 25% dos respondentes como não abordadas. Os conteúdos abordados com maior frequência foram as Políticas de ação afirmativa (100%), Desigualdades sociais e raciais (100%) e Documentos normativos nacionais sobre a ERER (75%).

Ao analisarmos os PPC dos cursos e identificar as disciplinas¹⁰¹ que se propõem a discutir sobre a ERER, constatamos que os referenciais bibliográficos trazem textos que buscam discutir aspectos relacionados ao racismo, a história e cultura afro-brasileira e indígena. Porém, no PPC da UFPA e UFOPA constatamos pouca menção a bibliografia relacionada à questão da educação, história e cultura indígenas.

¹⁰¹ As disciplinas serão apresentadas no tópico seguinte.

Para tecermos outra análise sobre essa questão, elaboramos no Quadro 5 a seguir a especificação das respostas por docentes.

Quadro 8 - Assuntos/conteúdos abordados na disciplina de educação e relações étnico-raciais por docentes

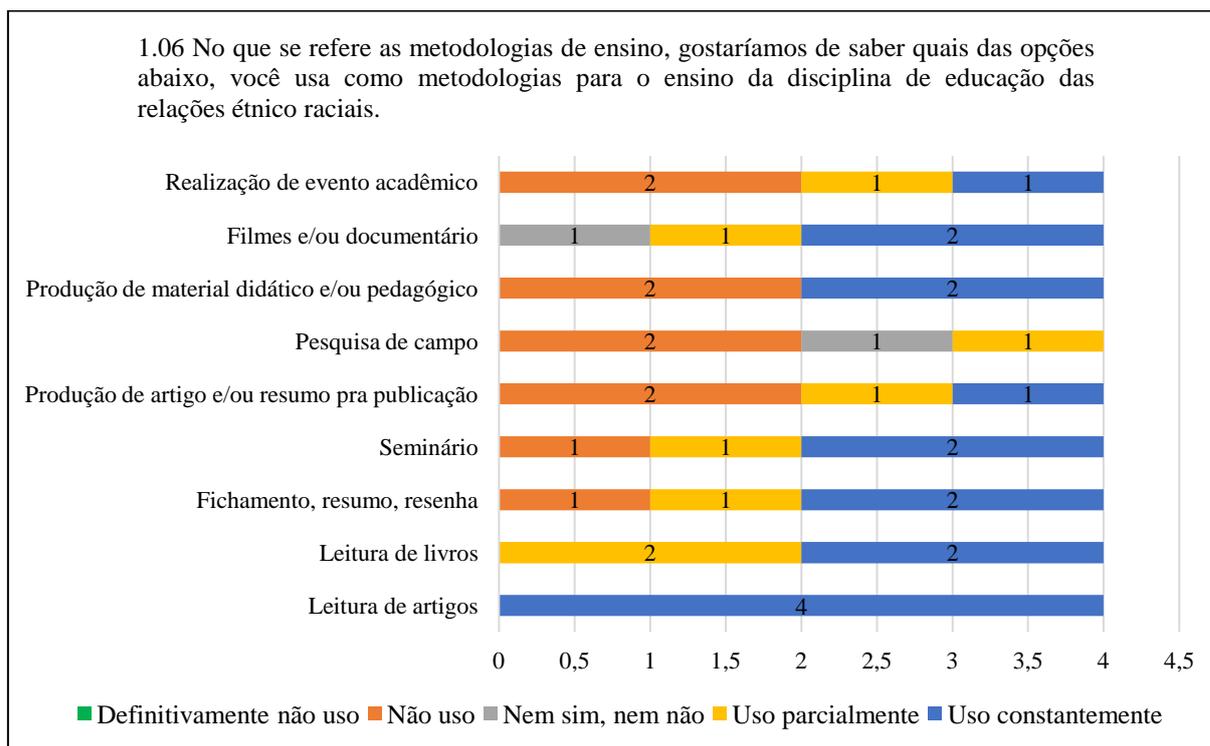
Assuntos/conteúdos	P1	P2	P3	P4
Documentos normativos (Lei nº 11.645/08; Diretrizes Curriculares nacionais para Educação das relações étnico-raciais; etc.).	Sim, raramente	Sim, com frequência	Sim, com frequência	Sim, com frequência
Políticas de Ações Afirmativas (Cotas)	Sim, com frequência	Sim, com frequência	Sim, com frequência	Sim, com frequência
Desigualdades sociais e raciais	Sim, com frequência	Sim, com frequência	Sim, com frequência	Sim, com frequência
História, cultura e religiosidade afro-brasileira	Sim, com frequência	Sim, com frequência	Sim, raramente	Sim, raramente
História e cultura indígenas (Etnias, Língua Nativa)	Sim, com frequência	Sim, com frequência	Sim, raramente	Não, nunca
Materiais didático-pedagógicos sobre EREER	Sim, raramente	Sim, com frequência	Sim, raramente	Sim, raramente
Racismo, discriminação e preconceito	Sim, com frequência	Sim, com frequência	Sim, raramente	Sim, com frequência
Educação escolar indígena	Sim, com frequência	Sim, com frequência	Sim, raramente	Não, nunca
Educação escolar quilombola	Sim, com frequência	Sim, com frequência	Sim, raramente	Não, nunca

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

De acordo com o quadro, podemos destacar que o docente P4, vinculado à instituição UFPA, mencionou não abordar conteúdos relativos ao ensino de História e cultura indígenas, a Educação escolar quilombola e a Educação escolar indígena. Isso nos leva a evidenciar o não preparo dessa formação com conteúdo para subsidiar uma atuação como agentes interculturais, conforme preconizam as determinações das diretrizes curriculares.

Em relação à pergunta sobre metodologias para o ensino da disciplina referente à EREER, observamos os seguintes resultados:

Gráfico 12 - Metodologias de ensino usadas na disciplina de educação e relações étnico-raciais



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

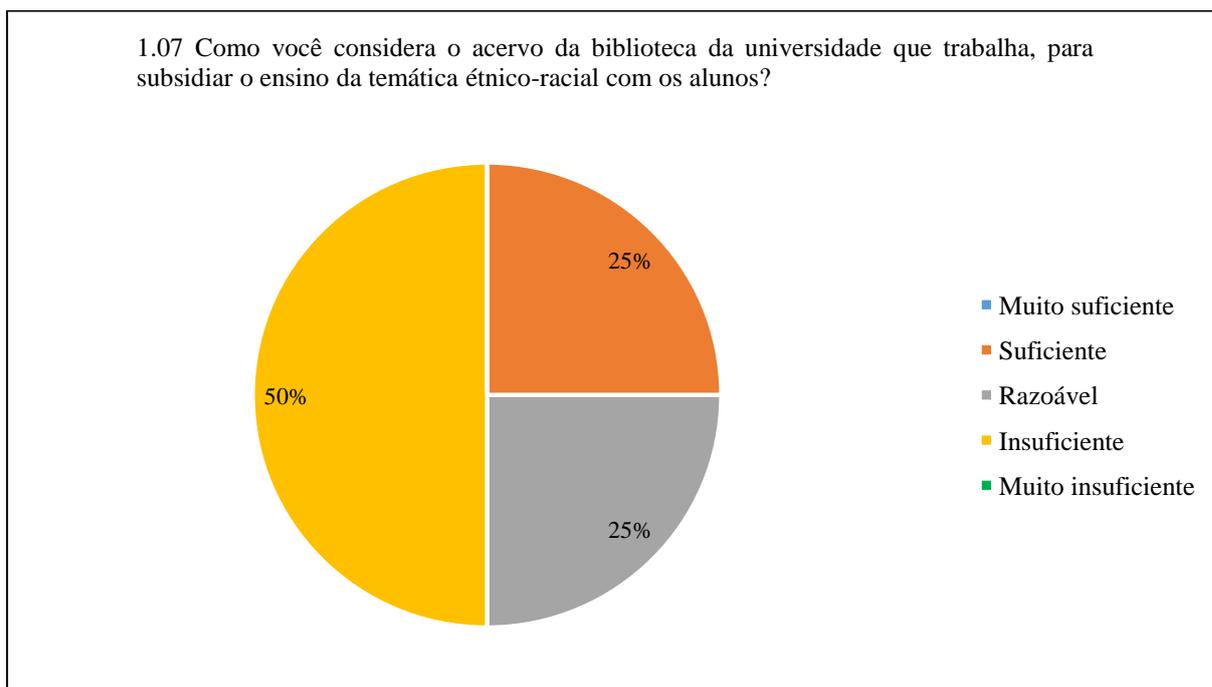
Os dados permitem sublinhar que os 4 docentes afirmam usar constantemente a leitura de artigos, seguido de 2 que usam constantemente a leitura de livros e 2 que usam parcialmente, 2 usam constantemente fichamentos, resumos e resenhas.

Considerando o acervo bibliográfico utilizado para dar subsídios ao ensino da temática, perguntamos aos docentes sobre a presença de acervo bibliográfico na instituição que trabalham para apoiar o ensino da EREER, conforme se verifica no gráfico 13.

Tendo em vista que o Parecer nº 3/2003 evidencia que os sistemas de ensino providenciem a disponibilização de “bibliografia afro-brasileira e de outros materiais” (BRASIL, 2004, p. 15) relacionadas à EREER, perguntamos aos docentes como eles consideravam o acervo bibliográfico da universidade para subsidiar o ensino da temática. Além disso, o Plano das DCNERER ratifica essa ação, ao recomendar que os sistemas de educação superior devam necessariamente “e) Construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais para todos os cursos de graduação” (BRASIL, 2013, p. 53).

Apresentamos no Gráfico 13 as respostas obtidas:

Gráfico 13 - Acervo da biblioteca para o ensino da EREER

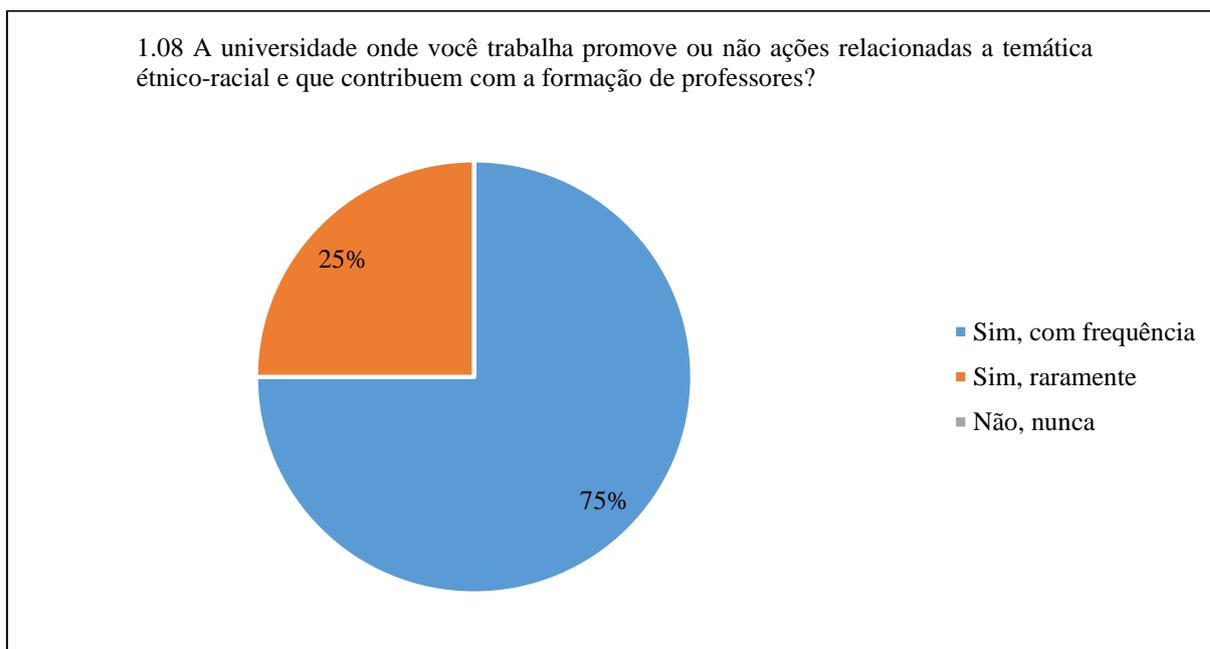


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Observamos que apenas 25% dos respondentes adjetivou o acervo da biblioteca da instituição como suficiente. Os demais 75% indicaram que o acervo é razoável (25%) e insuficiente (50%) levando-nos a inferir que o baixo fomento de material bibliográfico para propiciar o ensino e a aprendizagem na temática é um indicativo que contribui para a não implementação integral das DCNERER.

Em contrapartida, de acordo com o Gráfico 14, sobre a realização de ações pelas universidades relacionadas à temática étnico-racial e que contribuem com a formação de professores, verificamos que 75 % afirmaram haver ações com frequência. E 25% enfatiza a realização dessas ações raramente pelas universidades.

Gráfico 14 - Ações para EREER nas universidades



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O Plano para a implementação da EREER determina que as IES desenvolvam “atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes” (BRASIL, 2013, p. 40). E pela resposta dos docentes parece que essas ações têm buscado satisfazer essas determinações.

A partir dos dados obtidos sobre o conhecimento e formação dos docentes que ministram o ensino sobre a EREER, verificamos que esses profissionais têm formação adequada, porém ainda insuficiente em relação à temática. Evidenciamos que apenas o docente P1 ter reforçado seus conhecimentos em relação à temática, com olhar para os estudos étnico-raciais. E os docentes P3 e P4 tem possibilitado o seu preparo para a temática através da participação em grupos de pesquisa sobre o tema, o que contribui para sua formação, uma vez que “A bagagem essencial de um professor se adquire na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência [...] o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas, a procura coletiva das melhores formas de agir” (NÓVOA; VIEIRA, 2017).

Assim, passamos a discutir sobre os limites e possibilidades do ensino da EREER nos cursos de pedagogia.

4.3 O ensino da EREER nos cursos de pedagogia pesquisados: limites e possibilidades para uma educação antirracista

A seguir, tecemos considerações a respeito da análise nos projetos pedagógicos de curso das universidades acerca da inclusão do ensino das relações étnico-raciais.

Por meio das análises nos PPC verificamos que a estruturação do documento traz elementos análogos, apresentando, dentre outras coisas: Histórico da instituição; missão institucional; caracterização do curso (vagas, turnos, modalidades, carga horária e tempo de integralização); Justificativa do curso; Resoluções que fundamentam o curso; princípios; objetivos; Perfil do egresso; competências e habilidades e organização curricular (estrutura curricular, disciplinas, atividades, ementário e bibliografias).

Com base nas indicações observadas nas legislações, discorreremos sobre quatro pontos indicativos, que possibilitaram a interpretação dos dados.

1. Indicação dos princípios da questão étnico-racial nos PPC dos cursos:

Nos PPC dos cursos de pedagogia analisados constam a missão de uma formação crítica, reflexiva e transformadora, por meio de uma formação profissional qualificada que leve em consideração as diversidades e desigualdades presentes na Amazônia, com vistas à diminuição de problemas sociais e que promovam o desenvolvimento sustentável da região.

Percebemos que as propostas dos cursos visam atender as regulamentações nacionais e princípios institucionais, consoantes com o respeito à ética, a diversidade étnico-racial, com formação baseada na indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, no fortalecimento da democratização, da justiça social para a superação de exclusões sociais e étnico-raciais. Assim, os princípios norteadores dos cursos estão consoantes com as determinações da Resolução nº 1/2006 das diretrizes curriculares nacionais do curso de pedagogia e apenas os PPC da UNIFESSPA e o PPC da UFRA com a Resolução nº 2/2015 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Constatamos haver nas propostas pedagógicas dos cursos diferentes concepções de formação. Os debates giram em torno de concepções amplas para se formar o profissional crítico, reflexivo e consciente da diversidade, mas sem a proposição e menção a autores da

temática a perspectiva da ERER. Isso demonstra como o currículo é um “artefato de disputa e de relações de poder de onde derivam pensamentos, ideias, valores e concepções” diferenciados (PASSOS; RODRIGUES; CRUZ, 2016, p. 14). Logo, faz-se necessário uma mudança normativa para a incorporação do tema, pois somente “a alusão normativa aos atos regulatórios dessas temáticas [...] limita a produção de conhecimento em áreas específicas na universidade e restringe a potencialidade que requer uma alteração radical no âmbito do currículo do ensino superior (PASSOS; RODRIGUES; CRUZ, 2016, p. 31-32).

2. Indicação no perfil de formação à educação das relações étnico-raciais:

De acordo com o Resumo Técnico do censo da educação superior, ano 2017¹⁰², o curso de Pedagogia, despontou em segundo lugar dentre os 20 maiores cursos de graduação em números de matrículas, atrás do curso de Direito. O documento revela que dos matriculados, 92,5% correspondem ao sexo feminino, desvelando que a “docência continua, pois, significando boa oportunidade de emprego para as mulheres (GATTI; BARRETO, 2009, p. 17). Em termos étnico-raciais, a pesquisa desenvolvida por Ristoff (2014) revela que os estudantes de curso de pedagogia são em sua maioria formados por pretos e pardos. Esse dado, possivelmente ainda continua sendo a realidade do perfil do curso, o que implica compreender que grupos (negros e indígenas) historicamente excluídos do acesso à educação, e posteriormente com desiguais oportunidades de ingresso, tem conquistado acesso e permanência no ensino superior¹⁰³ (PASSOS; RODRIGUES; CRUZ, 2016) demandando analisar se o currículo do curso tem promovido a permanência desses estudantes.

Com relação ao perfil de formação, averiguamos que todas as quatro instituições disponibilizam o perfil do egresso no seu PPC com base nos objetivos dos cursos. Observamos que todos os cursos têm por objetivo formar o pedagogo para atuar na docência em níveis de ensino da educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, na Educação de Jovens e Adultos relativa aos anos iniciais do ensino fundamental e na Educação profissional. Além disso, os egressos desses cursos receberão formação que também lhes

¹⁰² Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resumos-tecnicos1>.

¹⁰³ Como exemplo, verificamos que na UFOPA a maioria dos estudantes matriculados nos cursos de graduação se autodeclararam ser da cor ou raça preta, parda e indígenas, correspondendo esses grupos juntos a mais de 80% dos ingressantes, relativos ao ano de 2019. Para mais detalhes ver Anuário estatístico da UFOPA, 2020, disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/proplan/estatistica/anuario-estatistico/>.

Com base nisso, os perfis manifestam a importância da valorização da diferença e da diversidade, identificar situações de exclusões sociais e étnico-raciais, com consciência da diversidade a partir de uma formação humana em vista a transformação social.

3. Indicação do ensino e abordagem de disciplinas específicas sobre a EREER

Quanto à análise na organização curricular dos cursos referidos, evidenciamos que todos intencionam integralizar a formação ensejada a partir do ensino de disciplina obrigatórias, eletivas e/ou optativas, incluindo atividades complementares, estágios supervisionados e realização de trabalho de conclusão de curso.

Sendo assim, esboçamos no quadro a seguir a disposição da carga horária das disciplinas, inspirados na categorização realizada nas pesquisas de Gatti e Barreto (2009) e Coelho e Coelho (2018) a fim de identificar o lugar destinado a EREER nas propostas dos cursos.

Para a análise geral das disciplinas dos cursos, agrupamos em categorias, com base no estudo realizado por Gatti e Barreto (2009), sendo: **a) Fundamentos teóricos da educação:** disciplinas voltadas à base teórica do aluno, como: Antropologia, História Geral da Educação e da Amazônia, Psicologia, Sociologia, Filosofia; **b) Políticas e Gestão educacionais:** relativo ao conhecimento do sistema educacional e da estrutura e funcionamento do ensino, como: políticas e legislação da educação, gestão educacional; estatística, planejamento e avaliação, etc.; **c) Formação profissional específica:** disciplinas que dialogam com os saberes e práticas docentes, como: didática, currículo, LIBRAS, tecnologias e outros temas; **d) Níveis e modalidades de ensino específicos:** disciplinas que abordam áreas de atuação na docência na educação infantil, no ensino fundamental, modalidades específicas e realidades escolares e não escolares como: Educação Infantil, Abordagens/Fundamentos teórico metodológicos de ensino (Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências, Geografia, Artes), Alfabetização e Letramento, Pedagogia em ambiente não escolar; **e) Art. 26 da LDB:** disciplinas, que segundo Coelho e Coelho (2018), satisfazem o esboço do artigo e incluem a educação para as relações étnicos-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena; **f) Estágios:** disciplinas que atendem a exigência legal de 300 horas e fornecem experiências de exercício profissional aos estudantes; **g) Optativas:** disciplinas que ampliam o repertório docente a partir da escolha do discente; **h)**

Pesquisa e trabalho de conclusão de curso: disciplinas que subsidiam o conhecimento em metodologias de pesquisa embasando a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso e **i) atividades complementares:** atividades integradoras e independentes a cumprir as 100 horas determinadas pela legislação (BRASIL, 2006).

Constatamos que do total da carga horária de cada curso, tem maior proporção as disciplinas relacionadas aos fundamentos teóricos da educação e as direcionadas aos níveis e modalidades de ensino específicas seguida das que formam especificamente para a atuação docente (ver Tabela 1).

Identificamos que em relação à carga horária destinada a atender o preceito legal do Art. 26 da LDB, relativas aos conteúdos da EREER, são periféricas no currículo (PASSO, 2014). Evidenciamos a ausência dessas questões no PPC da UFPA (**Anexo 1**); ocupando lugar secundário (GOMES, 2008b) em percursos curriculares como no PPC da UFOPA (**Anexo 2**) e UNIFESSPA (**Anexo 3**). Todavia, se vislumbra a incorporação da temática na proposta do PPC da UFRA supondo a possibilidade de educação antirracista (GOMES, 2012) ao lado da inclusão de temas relativos à diversidade e direitos humanos (**Anexo 4**).

Tabela 2 - Distribuição da carga horária em disciplinas por categoria de análise

CATEGORIAS	UFPA		UFOPA		UNIFESSPA		UFRA	
	N*	%**	N	%	N	%	N	%
Fundamentos teóricos da educação	680	21%	840	25%	675	20%	612	18%
Políticas e Gestão educacionais	391	12%	315	9%	375	11%	255	7%
Formação profissional específica	459	14%	485	15%	225	7%	799	23%
Níveis modalidades e de ensino específicos	1054	33%	960	29%	675	20%	867	25%
Art. 26 LDB	0	0%	75	2%	75	2%	136	4%
Estágios supervisionados	340	11%	310	9%	480	14%	400	11%
Optativas	0	0%	0	0%	390	11%	153	4%
Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC)	187	6%	235	7%	390	11%	272	8%
Atividades complementares	100	3%	100	3%	120	4%	0	0%
TOTAL	3211	100%	3320	100%	3405	100%	3494	100%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos PPC, 2022.

*Carga horária total da disciplina.

**Valor relativo da disciplina em relação à carga horária total do curso.

A partir da identificação das disciplinas, aprofundamos as análises nas ementas propostas de cada projeto pedagógico, assim como a leitura das referências bibliográficas enunciadas. Além disso, consideramos a identificação das estruturas curriculares disponibilizadas pelo SIGAA de cada instituição. Assim, a análise evidenciou que as ementas dos cursos seguem um mesmo padrão, destacado por Gatti e Barreto (2009, p. 125) como um “arrolamento de temas”, ou seja, se limitam a registrar mais sobre “o quê” ensinar, do que a expressar “porquê e como ensinar”.

No que diz respeito à presença de disciplinas indicadas para contemplar o ensino da EREER, se constatou uma carga horária exígua para a abordagem da temática e até ausente como no caso do PPC do curso de pedagogia da UFPA. Nesse sentido, discorreremos sobre a análise nos objetivos, ementas, carga horária e referencial bibliográfico de cada disciplina específica relacionada a atender o disposto nas diretrizes para a EREER.

Antes, é preciso pontuar que as disciplinas específicas relacionadas à questão étnico-racial constitui um indicador significativo para a contemplação do escopo educacional (NEGREIROS, 2017). As orientações formuladas também para a EREER (BRASIL, 2006) entendem as disciplinas específicas como parâmetros seguros, mas ressaltando que a temática não exclua a responsabilidade das IES. Entretanto, compartilhamos do entendimento, de que a mera inclusão de conteúdos não é suficiente para a implementação efetiva da política educacional, e necessita “[...] que tais conteúdos sejam inseridos em um contexto de discussão da matriz que tem informado a memória histórica e alimentados um ideário de fundo racista que ampara e legitima preconceitos e discriminações” (COELHO; COELHO, 2018, p. 5).

Podemos apontar, a partir da análise na matriz curricular dos cursos, em atenção aos objetivos da pesquisa, a presença de disciplinas que de forma específica ou restrita, ensinam sobre a EREER em conformidade com a lei nº 11.645/08. Verifica-se que dos quatro cursos analisados, três (UFOPA, UNIFESSPA e UFRA) buscam oferecer disciplinas relativas às questões étnico-raciais prescritas nos respectivos PPC. Na UFPA, constatou-se a partir da análise na matriz curricular disposta no SIGAA¹⁰⁵, a oferta de disciplinas optativas, dentre elas, a disciplina “Educação e Relações Étnico-Raciais”, sem ementa definida.

Além disso, observamos um movimento de inclusão de disciplinas optativas na grade do curso de pedagogia da UFOPA objeto de análise, com a inclusão de disciplinas

¹⁰⁵ <https://sigaa.ufpa.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/153285>

obrigatórias nessa estrutura¹⁰⁶, sendo que a disciplina relativa à EREER denomina-se “Educação Etno-racial”, diferindo da nomenclatura mencionada no PPC e da carga horária, mantendo a mesma ementa. Na UNIFESSPA identificamos três disciplinas relativas à questão étnico-racial, com carga horária mais elevada, sendo apenas uma obrigatória e as demais eletivas no currículo. E na UFRA a presença de duas disciplinas obrigatórias direcionadas ao ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, e uma direcionada a história e cultura indígena, de caráter eletivo.

Desse modo, apresentamos a sistematização no quadro a seguir das referidas disciplinas, realizada a partir das leituras e análises nos PPC dos cursos e no levantamento inicial das estruturas curriculares destes, com características identificadas do ensino sobre a EREER em atenção à lei 11.645/08, de forma específica e restrita.

Quadro 9 - Presença de disciplinas que ensinam sobre a EREER nas universidades (Continua)

UFPA		
Disciplinas	Ementas/ Objetivos	CH/Natureza/ semestre
Educação e relações étnico-raciais (SIGAA)	Sem ementa. Objetivos: Discutir sobre a estruturação das desigualdades sociais no Brasil. Refletir sobre o Racismo e etnicidade e suas relações com a educação. Discutir sobre o processo de discriminação no ambiente escolar: currículo, formação de professores e materiais didáticos. Conhecer os parâmetros legais para a reeducação das relações étnico-raciais na educação.	68h/ Optativa
UFOPA		
Disciplinas	Ementas/ Objetivos	CH/Natureza/ semestre
Educação Etnorracial (PPC)	Ementa: A ideologia racista: história, conceitos, formas de realização na sociedade brasileira. O racismo, a escola e o livro didático. O anti-racismo: estratégias de atuação e a legislação atual. História e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula. A presença negra na Amazônia e a cultura afroamazônica. Educação Escolar Quilombola.	75h/ Obrigatória/2º (PPC)
Educação Etno-racial (SIGAA)		45h/ Obrigatória/1º (SIGAA)
UFRA		
Disciplinas	Ementas/ Objetivos	CH/Natureza/ semestre
Educação em Sociedades Indígenas	Ementa: As sociedades indígenas: costumes, economia, relações de trabalho e de gênero. Memória e história. Embates políticos e territoriais entre índios e brancos. Políticas públicas na área da saúde e da educação para as comunidades indígenas. As pesquisas na área da Antropologia e da Educação sobre a vida indígena. Currículo da educação escolar indígena. Visitações a aldeias indígenas. Objetivos: Discutir as teorias, as políticas e os currículos da Educação Indígena e contribuir para uma educação inclusiva e de qualidade.	51h/Eletiva

¹⁰⁶ <https://sigaa.ufopa.edu.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf>

(Conclusão)

História e Cultura Indígena	Ementa: Estudos sobre a história indígena no Brasil. Análise das condições materiais e simbólicas de existência das populações indígenas na atualidade e em sua inserção nos contextos educativos. Conceitos Envolvidos na Educação Escolar Indígena. A educação escolar dos indígenas e a legislação brasileira. Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena. Os sistemas de ensino e a Educação Escolar Indígena. Formação de professores indígenas em cursos de licenciaturas interculturais. Formação de professores indígenas para o magistério intercultural. Lei 11.647/2008. Objetivo Geral: Conhecer e analisar o conceito de educação indígena, bem como seus sistemas e políticas direcionadas.	68h/ Obrigatória/6º
História e Cultura Afro-Brasileira	Objetivo Geral: Conhecer a história e cultura africana e suas influências e contribuições no Brasil e para a educação. Ementa: As matrizes africanas da cultura afro-brasileira. O conceito de Afro-Brasileiro. Trabalho, cultura e resistência negra no Brasil. Cultura africana, sincretismo e miscigenação. Brasil/África e a formação do Atlântico Negro. O significado da África na formação do Brasil. As Relações Brasil-África ao longo do Século XIX. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: Lei 10.639/2003. Educação Quilombola. O negro na Amazônia e na formação da sociedade paraense.	68h/ Obrigatória/7º
UNIFESSPA		
Disciplinas	Ementas/ Objetivos	CH/Natureza/ semestre
Educação Indígena e Interculturalidade	Ementa: Fundamentos e práticas da educação indígena. A cultura como universo simbólico que caracteriza os diferentes grupos humanos. A diversidade como constituinte da condição humana. Questões e tensões no cotidiano da escola: gênero, sexualidade, religiosidade, educação étnico-racial. Iniciação à pesquisa em educação indígena e Interculturalidade.	75h/ Obrigatória/7º
Núcleo de estudos em relações étnico-raciais, movimentos sociais e educação I – n'umbuntu I	Ementa: Análise reflexiva sobre os processos sócio históricos de atribuições de competências dos sistemas de ensino, visando o conhecimento da política educacional no âmbito da Educação das relações étnico-raciais. Orientações e ações didático-pedagógicas nas modalidades de ensino e as relações étnico-raciais: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Superior, Educação Quilombola. Currículo e projeto político pedagógico e as relações raciais.	120h/Eletiva
Núcleo de estudos em relações étnico-raciais, movimentos sociais e educação I – n'umbuntu II	História da educação do negro no Brasil. Racismo, Democracia racial, e a ideologia do branqueamento: mitos estruturantes na sociedade brasileira. Processos de organização negra: quilombos, irmandades e associações recreativas, culturais, religiosas na região Norte. Diferentes dimensões do Movimento negro e educação. Propostas pedagógicas produzidas pelo movimento negro no Brasil. História e cultura afro-brasileira na região do Pará. Caracterização e dimensão da luta antirracista no Pará. Ações educativas de combate ao racismo e as discriminações no Brasil. O racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação. Teorias dos movimentos sociais no Brasil. Estudo das diferentes formas de educação que se correlacionam com os movimentos sociais, compreendendo seus objetivos, funções, estrutura e funcionamento. Análise das condições sob as quais operam os programas e as práticas educativas desenvolvidas pela escola na produção do saber social e sua apropriação. A educação popular como alternativa as práticas da educação pública. Diferentes dimensões educativas produzidas pelos movimentos sociais no Brasil. Movimentos sociais, cultura e educação no Pará.	120h/Eletiva

Fonte: Elaborado pela autora com base nos PPC dos cursos, 2021.

Verifica-se, assim, que do total de 8 (oito disciplinas) metade são obrigatórias e as demais ofertadas de maneira eletiva (UNIFESSPA, UFRA) e optativa (UFPA), definidas como aquela à critério do aluno/a escolher para a integralização do seu percurso formativo. Entre elas, identificamos duas que se denominam de forma explícita a ERER: *Educação Etnorracial* da UFOPA, de caráter obrigatório e a disciplina *Educação e relações étnico-raciais* da UFPA, optativa, prevista na estrutura curricular no sistema virtual.

As análises nesses ementários permitem evidenciar o seguinte:

A disciplina *Educação Etnorracial* da UFOPA é apresentada no PPC no corpo da estrutura curricular do curso, trazendo também a descrição da sua ementa, bibliografia básica e complementar. Verifica-se que a disciplina busca discutir temas e conceitos centrais da ERER como: racismo e a história e cultura afro-brasileira e africana, e seus conceitos e estratégias na escola, voltado à população negra. A bibliografia do curso menciona estudo sobre quilombolas, negritude e uma referência à literatura afro-brasileira e africana.

A disciplina *Educação e relações étnico-raciais* da UFPA não apresenta ementa definida, nem explicações sobre material bibliográfico. Dos seus objetivos, verifica-se a atenção à discussão de conceitos de raça, racismo, discriminação e outros. Evidencia a importância de conhecer os parâmetros legais para a ERER e as implicações na formação docente, currículo e produção de material didático. Também está relacionada à discussão direcionada a populações negras, destacando o Movimento Negro e seu processo educativo brasileiro, repetindo-se alguns conceitos. Mas fica periférica no currículo e poderia ser ofertada de forma obrigatória.

Na disciplina *Educação em Sociedades Indígenas* da UFRA, verifica-se a contemplação de conhecimentos relativos à educação indígena, se propondo a subsidiar a formação para o preparo com a especificidade da educação escolar indígena. Apesar de não mencionar na ementa a atenção à lei nº11.645/2008, tal componente mostra-se relevante para fazer cumprir o disposto legal assim como o determinado no parecer nº 14/2015 acerca da história e cultura indígena.

As disciplinas *História e Cultura Indígena* e *História e Cultura Afro-brasileira*, da UFRA, indicam a incorporação de conhecimentos relativos às demandas legais, buscando satisfazer as determinações da ERER. Sobre a *história e cultura indígena*, faz referência na ementa a lei nº11.645/2008 destacando estudos relativos a: história indígena, a educação

escolar indígena, a formação de professores interculturais e a questão indígena na escola. Em relação à *História e cultura afro-brasileira*, ancora-se na lei nº10.639/2003 e nas DCNERER, com o ensino de temas: afro-brasileiros, matrizes africanas, resistência negra, quilombos, racismo e antirracismo na escola.

Na ementa, da disciplina *Educação Indígena e Interculturalidade*, da UNIFESSPA, verifica-se a atenção do curso a educação étnico-racial, ofertada no penúltimo semestre do curso. O estudo da disciplina busca ensinar temas bastante necessários, complexos e emergentes: educação indígena, diversidade, gênero, sexualidade, religiosidade, Interculturalidade, identidade. Verifica-se que a disciplina busca discutir questões relativas a gênero e religiosidade, que podem ser discutidas nas obras bibliográficas sobre cultura, identidade e diferenças.

As duas últimas disciplinas, também da UNIFESSPA, Núcleo de estudos em relações étnico-raciais, movimentos sociais e educação I – n'umbuntu I e II, demonstram atenção à abordagem da Educação das relações étnico-raciais e suas orientações para todos os níveis, etapas e modalidade de ensino da educação básica e superior. Apesar das limitações por serem disciplinas de livre escolha do aluno/a para estudar, se propõe a cumprir o preceito legal, discutindo temas como: racismo, antirracismo, pedagogia multirracial, multiculturalismo, interculturalismo, quilombos, ideologia do branqueamento, identidade negra, Movimento Negro, relações raciais, discriminação nas escolas, entre outros.

Elucidamos na Figura 7 a seguir os conceitos e termos mencionados nas ementas das disciplinas indicadas como específicas para a abordagem da temática étnico-racial, constatando o papel da educação na implementação desse debate nos cursos de formação¹⁰⁷.

¹⁰⁷ Essa metodologia foi possibilitada a partir da ferramenta do *Word Cloud* (nuvem de palavras) formulada por meio do software *Power Point* da Microsoft. O uso dessa metodologia permite evidenciar palavras com maior ênfase no texto.

Sendo assim, realizamos da mesma forma a investigação nas ementas de outras disciplinas que compõem o repertório de conhecimentos teóricos e práticos do curso (BRASIL, 2006) fundamentados em “princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética”. Identificamos aquelas que possibilitam discussões de conteúdos relativos à educação étnico-racial, sendo a maioria de natureza obrigatória. Desse modo, constatamos a ausência da discussão da EREER de forma interdisciplinar e transversal, sobretudo nas instituições UFOPA e UFPA, com indicações mínimas referentes aos conteúdos sobre EREER, conforme demonstramos no Quadro 10 a seguir.

Quadro 10 - Presença de indicações da EREER em outras disciplinas (Continua)

UFPA		
Disciplinas	Ementas/ Objetivos	CH/Natureza/ semestre
Currículo: Teorias e Práticas	Ementa: Determinações sociais, históricas e epistemológicas do campo do currículo. Matrizes teóricas configuradoras do campo do currículo e suas influências nas políticas curriculares para a Educação Básica. Currículo e diversidade sociocultural na Amazônia. Organização curricular, princípios e referências para a construção do currículo escolar.	51/ Obrigatório/1º
História nos Anos Iniciais	Ementa: Organização da sociedade brasileira e amazônica no período colonial, imperial e republicano. História local e patrimônio histórico. História da cultura afro-brasileira, africana e indígena. Usos de documentos e fontes no ensino de história. Elementos para a construção de projetos de ensino.	68/ Obrigatório/8º
Teorias Antropológicas da Educação	O desenvolvimento da Antropologia enquanto Ciência e sua perspectiva no campo da Educação. As diversas formas educacionais nas sociedades em seus contextos culturais. A escola como instituição e espaço simbólico e a expressão da cultura infanto-juvenil.	68/Obrigatória/3º
UFOPA		
Disciplinas	Ementas/ Objetivos	CH/Natureza/ semestre
Sociedade, Natureza e desenvolvimento	Ementa: Sociedade, diversidade cultural , economia e política. Estado, relações de poder e desenvolvimento. Relações sociedade-natureza e a questão ambiental.	75/ Obrigatório/1º
Seminário Integrador	Ementa: A atmosfera, a Terra e seus ambientes: formações e interações. Clima Global e Local. Biosfera, Biomas e Biodiversidade Amazônica. Interações Aquático-Florestais e Conservação de Bacias Hidrográficas. Sociedades e Culturas Amazônicas. Fundamentos de Planejamento e Gestão. Gestão territorial das cidades. Ética, sociedade e cidadania. Legislação e proteção da diversidade ambiental e cultural. Educação Saúde e Meio Ambiente. Educação Ambiental.	40/ Obrigatório/1º
Fundamentos Teórico-Práticos de História	Ementa: Reflexões e discussões teórico-metodológicas sobre conteúdos e conceitos sobre a história ensinada e a prática escolar do ensino de história. Organização da sociedade brasileira e amazônica no período colonial, imperial e republicano. História local e patrimônio histórico. História da cultura afro-brasileira, africana e indígena. Os PCNs e o ensino de história.	60/ Obrigatório/7º

(Continuação)

Fundamentos teórico-práticos da Educação Infantil	Ementa: O currículo da Educação Infantil e a qualidade do trabalho pedagógico. Planejamento na Educação Infantil. Avaliação na Educação Infantil. Multiplicidade de aspectos envolvidos no cuidado e na educação da criança pequena: papel do professor, linguagem oral e escrita, artes, diversidade cultural , organização do tempo e do espaço (rotinas) etc. Análise da prática pedagógica realizada em instituições de Educação Infantil.	60/ Obrigatório/6°
Antropologia da Educação	A interface entre Antropologia e Educação. 2. Noções de cultura, identidade e alteridade. 3. relativismo cultural, etnocentrismo, sistemas classificatórios, cosmologias e sistemas morais. 4. Diversidade sociocultural na escola, exclusão e inclusão . 5. A Educação como Cultura.	45/Obrigatória/1°
UFRA		
Disciplinas	Ementas/ Objetivos	CH/Natureza/ semestre
Educação, Diversidade e Direitos Humanos	Objetivo Geral: Analisar a educação e os direitos humanos, seus avanços e limitações na construção de uma educação mais plural e diversificada . Ementa: Humanidade e diversidade: gênero, raça, etnia, nacionalidade, cultura, língua, religião , orientação sexual, geracional, física e psíquica. Conceitos de Igualdade, Desigualdade, Diferença e Semelhança . Documentos nacionais e internacionais sobre Educação, diversidade e direitos humanos : Declaração Universal dos Direitos Humanos; Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Títulos I e II e Capítulo II); Política e sistema de cotas em universidades e instituições federais de ensino técnico de nível médio do Brasil: Lei nº 12.711/2012 e Decreto nº 7.824/2012. Estatuto da criança e do adolescente; Direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003): o papel da família, da comunidade, da sociedade e do poder público. Política de combate ao trabalho escravo no Brasil. O processo contínuo do desenvolvimento dos Direitos Humanos. Identidade cultural e direitos das comunidades tradicionais: indígenas, quilombolas e comunidades de terreiros . Redução da maioria penal. Teorias de desconstrução e combate à xenofobia, ao ódio e à intolerância a estrangeiros e grupos minoritários . Teorias de desconstrução e combate ao sexismo e ao racismo . Introdução às teorias sobre a Educação Inclusiva.	68/ Obrigatória/7°
Cartografia Social na Amazônia	Ementa: Abordagens teóricas e contradições sobre a aplicabilidade da cartografia social; Cartografia social e práticas transdisciplinares de representação do espaço; Formas de apropriação, uso e gestão do território na Amazônia; Conhecimento, mobilização e articulação multiescalar de movimentos sociais frente aos agentes hegemônicos. Cartografia social e processos de des-territorialização protagonizados por povos, comunidades tradicionais, coletividades sociais urbanas e ou do campo em defesa de seus território e territorialidades específicas na Amazônia. Objetivo: Apresentar as diferentes abordagens que tratam da Cartografia Social e suas perspectivas de uso enquanto instrumento de reivindicação de direitos, protagonizados por povos e comunidades tradicionais , bem como entender o processo de mapeamento situacional como mecanismo de valorização de identidades específicas e de saberes , além de possibilitar a produção de conhecimento na Amazônia.	51/ Eletiva/8°
Antropologia Cultural e Educação	Ementa: Antropologia como ciência: objeto, método e desenvolvimento. As principais ideias e autores clássicos da Antropologia e cultura: Boas, Malinowski, Mauss, Durkheim e Lévis-Strauss. As concepções clássicas sobre a cultura; o trabalho de campo no âmbito da Antropologia: Etnologia e Etnografia; Conceitos e discussões epistemológicas: cultura ,	68/ Obrigatório/2°

(Continuação)

	etnocentrismo e relativismo cultural, cultura de massa, cultura popular, populações tradicionais na Amazônia. As teorias da cultura e suas relações com a educação. A questão da identidade étnica na sala de aula. Contribuições da Antropologia para um trabalho pedagógico que valorize a diversidade étnico-cultural. A importância da Antropologia para a Educação do Campo. Análise da diversidade das populações amazônicas a partir do conhecimento antropológico.	
Arte, Estética e Educação	Objetivo Geral: Entender a história da arte e sua contribuição para a educação. Ementa: Introdução à teoria estética. Noções de História da Arte. Histórico da Arte na Educação. A Arte no desenvolvimento infantil (cênicas, músicas, visuais). Leitura, experimentação, diálogo e ludicidade como bases da educação estética. Movimento e corporeidade na educação estética. Multiculturalismo e cultura popular: valorização do folclore.	68/ Obrigatório/4º
Estudos Culturais e Educação	Objetivos: Problematizar e discutir as construções sobre as políticas e as múltiplas relações, sentidos, significados hegemônicos e de resistência dos grupos sociais sob a ótica dos Estudos Culturais e sua relação com a Educação. Ementa: Estudos culturais: origem, conceito e áreas afins. Culturas e polissemia: cultura popular, cultura de massa e cultura erudita. Produção cultural e padrões de comportamento. A Escola de Frankfurt e a teoria crítica. Relações entre poder e saber. Discursos hegemônicos e movimentos de resistência na sociedade e na educação. Pós-modernismo, Pós-colonialismo e multiculturalismo. A teoria da recepção de Stuart Hall. Arte e mídia: artefatos produtivos e culturais como práticas de representação e invenção de sentidos. O currículo como artefato cultural e arena onde os significados dos discursos são construídos, defendidos e contestados.	68/ Obrigatória/4º
Teorias do Currículo	Objetivo Geral: Conhecer os conceitos de currículo, fundamentos e concepções aliada a teorias tradicionais, críticas e pós-críticas para possibilitar a análise da organização curricular atual. Ementa: Conceitos de currículo. Fundamentos e concepções de currículo: teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. O currículo na formação das subjetividades dos alunos. A interdisciplinaridade do conhecimento. O currículo e o conhecimento em rede. A articulação currículo e cultura. Multiculturalismo. Ideologia e currículo. Debates curriculares contemporâneos: alguns desafios e propostas curriculares. As relações de gênero nas teorias curriculares. A política do conhecimento oficial. Currículo da Educação Básica: concepção, estrutura e avaliação. Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Organização curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: práticas e pesquisas.	68/ Obrigatório/5º
UNIFESSPA		
Disciplinas	Ementas/ Objetivos	CH/Natureza/ semestre
Antropologia da Educação	Estudo da trajetória teórica da antropologia frente à educação e frente às práticas pedagógicas próprias de diferentes culturas. Formas alternativas de culturas paralelas, diversidade e multiculturalidade, que permeiam diferentes espaços tais como: a escola, o trabalho, o lazer e outros. Relações de gênero e etnia enfatizando a cultura afro-brasileira. Iniciação à Pesquisa em Antropologia da Educação.	75/ Obrigatória/1º
Núcleo de estudos em relações interculturais e educação I	Ementa: Fundamentos e práticas da educação indígena. A cultura como universo simbólico que caracteriza os diferentes grupos humanos. A diversidade como constituinte da condição humana.	Eletiva/7º

(Conclusão)

núcleo de estudos em relações interculturais e educação II	Ementa: Questões e tensões no cotidiano da escola: gênero, sexualidade, religiosidade, educação étnico-racial . Iniciação à pesquisa em educação indígena e Interculturalidade .	Eletiva/8º
Conteúdo e ensino de matemática	Ementa: Concepção histórica e filosófica da Matemática enquanto ciência e atividade humana. Os fundamentos e aplicação da Etnomatemática . Conteúdo e estratégias para o de matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental, recursos auxiliares do ensino, planejamento e avaliação de atividades experimentais. Iniciação à pesquisa sobre o ensino de matemática.	75/ Obrigatória/6º

Fonte: Elaborado pela autora com base nos PPC dos cursos, 2021 (grifos nossos).

A disposição das disciplinas no quadro acima revela as possibilidades de discussões relativas à questão étnico-racial em outros componentes curriculares, através da menção de conceitos nas ementas.

As disciplinas da UFPA e UFOPA são as que menos incorporaram em outras disciplinas as discussões sobre a EREER, chamando a atenção da presença de estudo relativo à “história e cultura afro-brasileira e africana” em disciplinas da área do conhecimento de história para os anos iniciais. Contudo, demonstra uma inclusão superficial, visto que não há na bibliografia recomendada destas disciplinas estudos relativos à temática.

Por outro lado, o curso de pedagogia da UFPA, revela ter incorporado as discussões referentes à EREER em seis disciplinas, com o estudo de conceitos e temas, em especial na disciplina “Educação, diversidade e direitos humanos” e “Antropologia cultural e educação”, ambas obrigatórias no currículo.

Na UNIFESSPA as disciplinas que se apresentam mais substantivamente articuladas ao ensino da EREER estão no ensino de “Antropologia da Educação” e “Núcleo de estudos em relações interculturais e educação I e II”, sendo essas últimas, ofertadas de forma eletiva, o que se revela restrita em sua contribuição, uma vez que fica a cargo do aluno optar por aprender o estudo proposto. Enfatiza-se também a presença de um conceito da área da matemática, indicado no Parecer nº 03/2004.

Considerando essas ponderações, inferimos que os debates em torno das questões étnico-raciais têm ocupado lugar secundário no currículo de formação em pedagogia. Nas instituições mais antigas na oferta de curso de pedagogia, UFPA e UFOPA, esse espaço é limitado a apenas um componente curricular. Como vimos, no PPC da UFPA não há a inserção de conteúdo específicos para trabalhar a temática, porém localizamos a disciplina Educação e relações étnico-raciais como uma das opções para os estudantes optarem em

aprender. Para o docente desta disciplina, que no seu percurso acadêmico tem estudado e pesquisado sobre o tema, o debate é “extremamente relevante e necessita estar contemplado no conjunto das outras disciplinas obrigatórias” (P4).

No curso da UFOPA, observamos que o conteúdo relativo a cumprir o preceito legal previsto no art. 26 da LDB, ocupa apenas 2% da carga horária total do curso (3.320) referente à disciplina Educação Etnorracial. Para um dos docentes responsáveis pelo ensino desse componente curricular, que tem formação considerada adequada na temática, esse debate ainda é insuficiente para preparar os egressos para atuar com esse tema em sala de aula. Segundo ele, abordagens sobre “teoria das relações étnico-raciais e teorias sobre racismo e raça” são ausentes em outros campos de saber da formação do pedagogo (P1). Para o outro docente, que tem pesquisas na área da educação indígena, essa formação é razoável. Porém, considera excelente, quando esses profissionais são voltados a atuar “especificamente com disciplinas da temática ERER” (P3). Conforme Moraes, Borges e Silva (2014, p. 135) acentuam,

Quando se busca o combate às práticas racistas, é preciso que se reconheça sua existência, como mecanismo estruturante das relações sociais, na escola e fora dela. Nossa sociedade foi alicerçada por ideias estereotipadas e construídas por vezes com respaldo da ciência, para justificar uma suposta “inferioridade” do negro, que em nosso território colonial foi visto e apresentado como mera mercadoria, pertencente a um grupo marginalizado.

Por outro lado, os cursos de pedagogia das universidades que tem sua proposta curricular mais nova, supostamente buscam atender as discussões relativas à ERER, ao menos no documento escrito. Na UNIFESSPA, observamos uma carga horária elevada perante as duas anteriores. Nela, as disciplinas buscam dispensar atividades teóricas e práticas em cada componente. Constatamos a presença da disciplina Educação Indígena e Interculturalidade, que compõe 2% da carga horária total (3.405), que apesar de obrigatória no currículo, apenas aborda questões étnico-raciais, aprofundando-se mais no ensino da educação indígena. A abordagem mais ampliada sobre a Educação das relações étnico-raciais será possibilitada ao discente em disciplinas optativas e eletivas, que ocupam 11% no currículo. Assim, verifica-se que essa discussão é limitada no currículo, ficando a critério do discente decidir cursar o conteúdo. Na opinião do professor deste curso, que desenvolve pesquisas relacionadas a essa temática, a proposta pedagógica do curso necessita ser problematizada quanto à questão étnico-racial (P2).

No PPC da UFRA, observamos a materialização da EREER de forma mais expansiva, ocupando 4% da carga horária total do curso (3.494). Com maior percentual que os demais cursos destinam a abordagem da EREER a partir das disciplinas História e cultura Indígena e História e Cultura Afro-brasileira. Além disso, identificamos outros componentes, que aprofundam os conhecimentos específicos sobre a temática em questão, configuradas em disciplinas eletivas e obrigatórias. Cabe elucidar que, assim como a UNIFESSPA, o curso da UFRA tem inserido os conhecimentos mais aprofundados sobre a história, a cultura e educação dos povos indígenas, buscando atender o disposto na lei nº 11.645/2008.

Além disso, o quadro 7 acima mencionado também nos possibilita analisar as configurações curriculares dos cursos. Observamos que as disciplinas que buscam fundamentar teoricamente os cursos, apenas a área da Antropologia tem possibilitado as discussões sobre a EREER. Em relação às disciplinas que preparam para os níveis de ensino e modalidades específicas, a área de fundamentos teóricos e metodológicos de história tem sobressaído, além da constatação da pouca discussão do tema nos estudos da Educação Infantil, Literatura, Artes e outras áreas.

Perante o exposto, verifica-se que muitos são os desafios para a incorporação das questões relacionadas à educação para as relações étnico-raciais no âmbito educacional, principalmente na formação inicial de professores. Apesar dos limites da abordagem da temática da EREER e do racismo a apenas alusão em “datas comemorativas ou como um tópico de um ementário”, essas políticas têm avançado e mobilizado a formação a partir de “um posicionamento crítico por parte do futuro-professor” por meio de uma “atitude responsiva ativa, que mobiliza os sujeitos para uma inserção no mundo, como um ato responsável” (LOBO; NEDER; FERREIRA, 2019, p. 194).

Para Melgaço, Brito e Silva (2020, p. 55) essa formação deve considerar que a discussão do tema “é também um ato político, pois envolve intenções, ideologias e relações interpessoais” que não “possui o poder de doutrinação, pois tal ato significa necessariamente desconsiderar o sujeito em formação enquanto ator político de suas ações”. Isso implica desconstruir certos estereótipos que são relacionados ao tema, adjetivados como temas de “esquerda”, “militantes” ou “engajadas demais” que os caracterizam por serem muito “políticas e ideológicas”. Todavia, é preciso compreender que por detrás desses discursos estigmatizados, também há uma ideologia política conservadora contrária a EREER.

Isso nos faz perceber o quanto o currículo é um campo que não é neutro, ou seja, é um espaço em constantes disputas e relações de poder, que acaba sendo “um dos principais agentes de tal imobilidade” (ARAÚJO; DANTAS, 2019, p. 147). As pesquisas realizadas por Coelho e Brito (2020) frisam que a perspectiva multicultural tem se sobressaído em relação ao debate sobre o tema, e isso pressupõe que a formação docente deve abarcar os diferentes conhecimentos teóricos, possibilitando a ampliação das concepções docentes sobre os conceitos que envolvem a temática da EREER (LIMA et al., 2015).

A inclusão de disciplinas obrigatórias e/ou optativas é considerada avanço para o debate da temática, porém os cursos precisam assegurar mudanças radicais, para que não se limitem a mera menção normativa da lei (PASSOS; RODRIGUES; CRUZ, 2016). Para Moraes, Borges e Silva (2014, p. 145), “formar professores numa perspectiva de educação antirracista é uma ação que ainda se apresenta como um enorme desafio para as políticas públicas em educação”, que segundo os autores, apresentam-se periféricas nos cursos de formação.

Nesse viés, o campo da Pedagogia deve possibilitar o debate sobre a discussão, por meio de perspectivas críticas e contra-hegemônicas, no combate a todas as formas de racismo no espaço escolar e não-escolar. Libâneo (2011) enfatiza que a pedagogia é uma “prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados” (LIBÂNEO, 2011, p. 69). A partir desse olhar, cabe saber: “Se queremos alunos capazes de fazer uma leitura crítica da realidade, o mesmo se exige do professor. Se quisermos lutar pela qualidade da oferta dos serviços escolares e pela qualidade dos resultados do ensino, é preciso investir mais na pesquisa sobre formação de professores” (LIBÂNEO, 2011, 96).

E assim, “reeducar os olhares e as representações sobre a diversidade” como tarefa central dos cursos de formação”, abrindo espaços para saberes “como jovens populares, como militantes do campo, dos povos indígenas, dos quilombolas, dos negros, dos jovens e adultos”, fazendo aflorar suas histórias, lutas e resistências coletivas (ARROYO, 2008, p. 25-27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como possibilitar o preparo dos/as professores/as para satisfazer as orientações da lei nº 11.645/2008 em prol de uma educação antirracista? Quais os limites da formação inicial para a incorporação da temática étnico-racial? Esta pesquisa visou contribuir com as discussões sobre a formação de professores para o ensino das relações étnico-raciais, e teve como ponto de partida compreender em que medida a inclusão do ensino para a educação das relações étnico-raciais nas universidades públicas brasileiras tem contribuído para qualificar docentes para a promoção de uma educação antirracista? Ressaltamos que não pretendemos esgotar o tema, mas evidenciar como os cursos de graduação em pedagogia, em uma realidade específica, abordam a temática.

Nosso objetivo foi analisar o ensino da Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) nos cursos de Pedagogia de quatro universidades públicas situadas no Estado do Pará (UFPA, UFOPA, UFRA, UNIFESSPA) na perspectiva da Lei nº 11.645/08 e no que determina a Resolução CNE/CP 01/2004. Para isso, escolhemos como objetos de análises os documentos institucionais dos cursos, em seus respectivos Projetos Pedagógicos de Curso – PPC de pedagogia das universidades pesquisadas, analisando seus objetivos e estruturas curriculares a fim de examinar e identificar o ensino da educação para as relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Além disso, utilizamos a aplicação de questionários aos docentes que ministram conteúdos relativos à disciplina da ERER para conhecer a formação e o preparo dos docentes para essa temática.

Inicialmente buscamos compreender as políticas educacionais para a temática étnico-racial a partir da década de 90, seus avanços, limites e contradições por meio do levantamento teórico sobre o tema e de pesquisas acadêmicas relacionadas ao objeto de estudo. Assim, na primeira seção “*Trajetórias da ERER: entre o marco histórico, legal e os movimentos reivindicatórios*” constatamos que os marcos legais, reconhecidos como avanços e conquistas de direitos, foram provenientes da luta e pressão política dos movimentos sociais, como Movimento Negro e Indígena, na intenção de romper, por meio da educação, com as desigualdades e todas as formas de discriminação e racismo manifestados na sociedade. No campo educacional, essas lutas se fizeram fortemente presentes, denunciando os espaços educacionais como promotores do racismo, mas também como local de superação de tais práticas, em vista de uma sociedade justa, democrática e emancipatória.

Elucidamos o papel educativo desses movimentos, que a partir de estudos, pesquisas e mobilizações, pavimentaram caminhos para a promulgação de leis antirracistas que visam objetivamente a combater o racismo, da qual devem ser estudados nos cursos de formação docente. Para analisar o arcabouço legal sobre o tema, analisamos a políticas públicas para a diversidade que se intensificaram a partir dos anos 90, oriundas do contexto pós-constituente. Vimos a partir do entendimento de que as políticas públicas são a materialização do Estado em ação, que em relação a EREER essas políticas provêm da pressão de movimentos sociais populares, que forçam os órgãos públicos a adotar leis em prol da garantia de seus direitos. Nesse contexto de efervescência política para a incorporação da diversidade, verifica-se as reformas educacionais capitaneadas a partir das orientações neoliberais de organismos internacionais.

Nossa hipótese no estudo foi a de que, apesar da obrigatoriedade legal, as contradições concretas existentes na sociedade e na educação não permitem uma efetiva implementação da EREER, pois as políticas educacionais para a formação de professores encontram-se alinhadas as competências exigidas pelo mercado globalizado. Nesse sentido, demonstramos que as políticas neoliberais têm impactado a educação negativamente, pois sob a pretensão de uma suposta reforma para suprir as mazelas sociais, determinam currículos baseados em competências e habilidades, a fim de adaptar a educação as exigências do mercado capitalista. Isso leva a limitação da abordagem da EREER no currículo educacional, por outro lado, o debate da EREER torna-se estratégico para resistir às políticas neoliberais.

Por meio do entendimento do acirramento político educacional, vimos que ao analisar as leis e orientações pedagógicas nacionais sobre a EREER, que apesar de incorporar demandas dessas políticas neoliberais, trouxeram avanços e possibilidades para o debate. Assim, na segunda seção do trabalho, *“O racismo no Brasil e os caminhos para uma educação antirracista”* tivemos a intenção de abordar a historicidade das relações étnico-raciais, entendendo a gênese do conceito de raça como proveniente da ideologia do racismo. Essa compreensão é vital, pois amplia a concepção sobre a importância do debate do tema e mobiliza a ação política para sua implementação no âmbito educacional. Nos cursos pesquisados, constatamos que ainda são ausentes essas discussões no currículo de formação, limitadas apenas a menção como tópicos nos ementários. Salientamos que na proposta curricular do curso de pedagogia da UFPA, esse debate é ausente, e que, portanto, não tem buscado fomentar a eliminação de práticas racistas.

Com base no entendimento dos conceitos relativos ao estudo da EREER, tratamos, na terceira seção deste trabalho, “*O lugar da diversidade étnico-racial na formação docente*”, para isso, remontamos ao breve histórico sobre as políticas de formação de professores, realçando as transformações no âmbito do currículo. Depreendemos por meio das análises que o cumprimento da EREER ainda é um desafio na formação de professores, que além do racismo institucional que habita na formulação das políticas educacionais e nos espaços educativos, a influência de políticas neoliberais no currículo leva a uma educação não formadora do pensamento crítico para mudanças nas desigualdades.

O levantamento de pesquisas já realizadas e publicadas em artigos, e nos repositórios de teses e dissertações para conhecimento do objeto em estudo possibilitou compreender as políticas educacionais para a temática étnico-racial. As pesquisas realizadas sobre a formação de professores para atender a política educacional do art. 26-A evidenciam muitos desafios que impõem investigações constantes sobre a sua implementação. Constatamos que ainda é periférico o lugar da diversidade étnico-racial na formação docente, devido à resistência as mudanças curriculares.

Para examinar a inclusão do ensino da EREER, investigamos os PPC dos cursos de pedagogia das instituições públicas do Pará a fim de identificar como o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena à luz da lei 11.645/08 está manifestado no currículo de formação. Deste modo, na quarta seção, “*A educação das relações étnico-raciais nos cursos de pedagogia das universidades públicas federais da Amazônia paraense*”, constatamos que a abordagem da temática da Educação para as relações étnico-raciais e suas diretrizes curriculares é secundária. Examinamos que os cursos não indicam ter comunicação com os movimentos sociais na formulação de suas propostas formativas, assim como da presença ou criação de Neabs para subsidiar a formação de docentes para o trabalho com as relações étnico-raciais, com exceção de apenas uma instituição (UNIFESSPA).

Como apresentado no início deste trabalho, as disposições legais determinam que as IES devem estabelecer articulação com NEABs, escolas e movimentos sociais, visando à formação de professores para à diversidade étnico-racial. Porém, nossa pesquisa mostrou que apenas a UNIFESSPA atende a essa determinação e tem avançado no debate, mesmo que ainda limitada em oferta de disciplinas optativas. Nas outras instituições esse debate parece ocorrer supostamente por meio de ações realizadas pela universidade, projetos e grupos de pesquisa, o que limita as nossas análises, uma vez que seria necessário estudar como a EREER

nessas instituições se materializa no princípio institucional da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, instigando assim novos estudos.

Identificamos que há a inclusão de disciplinas específicas que buscam contemplar a EREER e o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na sua estrutura curricular, porém ocupam carga horária insuficiente e que não se relacionam transversalmente no currículo. As disciplinas evidenciadas foram: Educação e Relações étnico-raciais, na UFPA, com 68 horas; Educação Etno-racial na UFOPA de 45 horas; Educação em Sociedades Indígenas, de 51 horas, História e Cultura Indígena, de 68 horas e História e cultura afro-brasileira, de 68 horas na UFRA; e Educação Indígena e Interculturalidade, de 75 horas, Núcleo de estudos em relações étnico-raciais, movimentos sociais e educação – n’umbuntu I e II, com 120 horas cada, presentes na UNIFESSPA. Além disso, evidenciamos que não há a discussão de conceitos e temáticas da EREER em outras disciplinas do currículo em curso como da UFOPA e UFPA. Nos cursos mais novos evidencia-se uma contemplação maior de disciplinas que discutem conteúdos sobre as relações étnico-raciais.

Em que pese a importância da inclusão de disciplinas específicas para atender a política educacional estudada, observamos que a perspectiva curricular pouco tem fomentado a interdisciplinaridade e transversalidade do currículo, uma vez que o percurso formativo do curso, apesar de pontuar a formação para a consciência da diversidade étnico-racial, não contempla a perspectiva antirracista. Constata-se nas universidades que não regulamentaram seus cursos pelas diretrizes para as relações étnico-raciais e na resolução nº 2/2015 (UFOPA e UFPA) a abordagem tem lugar secundário no curso, necessitando de reformulação.

Os outros dois cursos que buscaram satisfazer as indicações pelas legislações referenciadas (UFRA e UNIFESSPA), desvelam indicativos de avanços, em relação às questões étnico-raciais na formação de pedagogos, buscando articular as discussões com outros campos do saber e com o envolvimento e iniciação a pesquisa científica. Tais constatações levam a inferir que os cursos de pedagogia têm possibilidades de capacitar os profissionais egressos para uma educação antirracista, cabendo a instituição de ensino superior incorporar essas demandas legais em conjunto com os coletivos de pesquisadores e movimentos sociais.

Quanto à formação dos docentes que ministram disciplinas referentes à temática da EREER, consideramos que a maioria tem formação adequada e voltada suas perspectivas de pesquisas nessa temática. Constatamos que todos são efetivos nas instituições, com o tempo

de experiência elevado, sinalizando que tem contribuído com a formação voltada para a temática, apesar das limitações em disciplinas específicas.

Cientes dos limites das análises apenas nos documentos institucionais do curso, é preciso considerar que o currículo prescrito nos leva a concluir que os cursos ofertados pelas universidades pesquisadas necessitam de revisão curricular. Mas nossas limitações na pesquisa levam a apontar a necessidade de continuidade da pesquisa, analisando os impactos da EREER nos cursos, demandando entrevistas com as coordenações de curso, assim como com os docentes e discentes, analisando as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Diante disso, elucidamos que ainda há muitos desafios para a plena implementação da EREER nas universidades pesquisadas, haja vista que essa formação tem buscado contemplar questões tão importantes e, ao mesmo tempo, complexas e necessárias, levando-se também em consideração que as inúmeras reformas educacionais manifestam descontinuidades de políticas sociais relevantes. Isso nos leva a considerar em parte nossas hipóteses, de que as reformas limitam a implementação da EREER, pois tem-se atualmente a demanda legal de reformular os cursos de formação de professores, as BNC-FORMAÇÃO (BRASIL, 2019) que se encontram alinhadas as competências exigidas pela nova Base Nacional Comum Curricular (2018)¹⁰⁸, que reflete as demandas mercadológicas e de ajustes aos preceitos internacionais.

Em contrapartida, as universidades se colocam contrárias às novas reformulações curriculares, uma vez que a resolução n. 2/2019 assim como as novas propostas para as diretrizes do curso de pedagogia são retrocessos, que minimizam as perspectivas de uma educação, em oposição à concepção de educação como mercadoria¹⁰⁹, levando-nos a negar parcialmente nossa hipótese. Necessita, portanto, que se aprofundem institucionalmente as demandas relativas as questões da EREER contribuindo para uma formação que promova impactos significativos em relação à superação de injustiças sociais.

Nesse sentido, nosso estudo vislumbra a necessidade de desvelar as contribuições de pedagogias contra hegemônicas para o ensino da EREER, que se encaminha na contracorrente das políticas neoliberais, possibilitando, conforme preceituam as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais, a emancipação dos grupos discriminados, com acesso

¹⁰⁸ Site da BNCC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

¹⁰⁹ Reformulação Curricular dos Cursos de Pedagogia no Estado do Pará e o Edital PARFOR 2022: Belém, For. Ped. Pará, Anfope Norte e Forumdir Norte. 2022. 1 vídeo (1:43:46 horas). Publicado pelo Canal ForPed Pará. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XOIyGJuejqo>.

aos conhecimentos científicos e culturais, a toda a classe trabalhadora, ensinando a transgredir, conforme bell hooks (2017) reitera, para uma educação radicalmente transformadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte –MG: Letramento, 2018.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Estado, direito e análise materialista do racismo. In.: JUNIOR, Celso Naoto Kashiura; JUNIOR, Oswaldo Akamine; MELO, Tarso de (Org). **Para a crítica do direito: reflexões sobre teorias e práticas jurídicas**. 1ª ed. São Paulo: Outras Expressões: Editorial Dobra, 2015, p. 749-770. Disponível em: https://www.expressaopopular.com.br/loja/wp-content/uploads/2020/04/Oswaldo-Akamine-Jr-Celso-Naoto-Kashiura-Jr-Tarso-de-Melo-Para-a-cr%C3%ADtica-do-direito-2015-Outras-Express%C3%B5es_-Dobra.pdf#page=47. Acesso em: 18 de novembro de 2020.

AMARANTE, K. C. do; ROGRIGUES, G. C. L. Formação de professores para o ensino das relações étnico raciais: um estudo comparativo entre publicações científicas no Pará (indígena) e na Bahia (afrodescendente). **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 40, p. 258-274, jul./set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6835>. Acesso em: 07 de julho de 2020.

ANDRÉ, Marli E.D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 41-56, 2009. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/4>. Acesso em: 15 de setembro de 2021.

ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 301-309, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TJLC6dqDhsWxMMmYs8pkJJy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 de junho de 2021.

ARAÚJO, Débora C. 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. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2335>. Acesso em: 02 de julho de 2020.

ARAÚJO, Débora Cristina de; DANTAS, Luís Thiago Freire. Currículo des-oculto: outras vozes, outras epistemologias. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 9, N° 4, p. 147 - 175, Out/Dez 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n4ID1015>. Acesso em: 25 de março de 2020.

ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais. **Currículo sem fronteiras**, v.3, n.1, Jan/Jun 2003, p 28-49. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2003/vol3/no1/3.pdf> . Acesso em: 03 de março de 2022.

ARROYO. M. G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In.: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 11-36.

BARROS, Surya A. P. de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX. ROMÃO, Jeruse (Org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. ISBN - 85-296-0038-X 278p. (Coleção Educação para Todos), p. 79-92.

BRASIL. Diário Oficial do Estado de São Paulo. (E.U. do Brasil). Decreto Nº 4.888, de 12 de fevereiro de 1931. Reorganiza o Ensino Normal e dá outras providências. N. 38, Anno 41. Disponível em: <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=19310214&Caderno=Diario%20Oficial&NumeroPagina=1331>. Acesso em: 10 de julho de 2020.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006, p. 31-74. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/publicacoes/item/17-orientacoes-e-acoas>. Acesso em: 24 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em: 10 de julho de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Brasília, 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em 10 de julho de 2020.

BRASIL. **Lei Nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Brasília, DF: Presidência da República, 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 24 mai. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 25 mai. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014**: aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). Brasília, DF: Câmara dos deputados, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília, DF: Senado, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Brasília: MEC. 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 de julho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC. 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 abr. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 14, de 11 de novembro de 2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. **Diário da Oficial da União**. Brasília, DF, 18 abril. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/21103-ceb-2015>. Acesso em: 25 de mai. de 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 19 mai. 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 24 de mai. de 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 24 mai. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 de janeiro de 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1º, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. de 2004b, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 24 de maio de 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> . Acesso em: 22 de agosto de 2021.

BRITO, Nicelma Josenila Costa de. **Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais: estudo sobre as produções científicas do período de 2003-2013**. Doutorado em Educação, Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6336334. Acesso em: 13 de outubro de 2020.

CALLINICOS, Alex. **Capitalismo e racismo**. Site Luta Global, s/d, 2000. Disponível em: <https://grupodeestudosracismoecapitalismo.wordpress.com/2016/06/28/texto-capitalismo-e-racismo-de-alex-callinicos/>. Acesso em: 12 de novembro de 2020.

CARDOSO, Ivanilda Amado. **Educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades no curso de pedagogia da UFSCar**. Dissertação. Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Campus São Carlos. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8391>. Acesso em: 09 de agosto 2020.

CARDOSO, Ivanilda Amado; CASTRO, Rosane Michelli de. A ausência/presença das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de pedagogia: o caso da Unesp/Marília. **Revista Práxis Educacional**, [S.l.], v. 11, n. 18, p. 91-115, nov. 2014. ISSN 2178-2679. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/802>. Acesso em: 30 abr. 2020.

CARDOSO, Zilmar Santos. As políticas de ações afirmativas para a população negra: a Lei 10639/03 e seus dispositivos legais. **Práxis Educacional**, [S.l.], v. 13, n. 24, p. 284-308, nov. 2016. ISSN 2178-2679. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/942>. Acesso em: 01 maio 2020. doi: <https://doi.org/10.22481/praxis.v13i24.942>.

CARNEIRO, Sueli. Movimento Negro no Brasil: novos e velhos desafios. **CADERNO CRH**, Salvador, n. 36, p. 209-215, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18633/12007>. Acesso em: abril de 2020.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar. Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2003.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, p. 5-15, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>.

COELHO, W. de Nazaré B.; COELHO, M. Cesar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em revista**, Curitiba, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100006>. Acesso em: abril de 2020.

COELHO, Wilma de N. Baía; BRITO, Nicelma J. C. de. Dez anos da lei n. 10.639/2003 e a formação de professores e relações raciais em artigos (2003/2013): um tema em discussão. **Práxis Educacional**, [S.l.], v. 16, n. 39, p. 19-42, abr. 2020. ISSN 2178-2679. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i39.6358>. Acesso em: 03 maio 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. Formação continuada e a implementação da lei nº 10.639/2003: diálogos entre a universidade e a escola básica. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 8, n. 19, p. 69-96, jun. 2016. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/26>>. Acesso em: 13 de janeiro de 2021.

COELHO, Wilma de N. Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em Revista**, v. 34, n. 69, p. 97-122, mai/jun. de 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57233>. Acesso em: 24 mai. 2020.

COELHO, W. de N. B.; SANTOS, R. A. dos; SILVA, R. M. de N. B. e. **Educação e diversidades na Amazônia**. 1 ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. (Coleção de Formação de professores & Relações étnico-raciais).

COLARES, A. A. A educação superior e os desafios da prática docente. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 8, Nº 1, p. 17 - 33, JAN/ABR 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2018v8n1ID404>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

COLARES, A. A.; GOMES, M. A. de Oliveira; COLARES, M. L. I. S. História e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas: uma reflexão necessária. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p.197-213, jun.2010. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v10i38.8639699>. Acesso em: 15 abril de 2020.

COLARES, Anselmo Alencar. Prefácio (Amazônia: para além do território). In: COLARES, M. L. I. S.; PEREZ, J. R. R.; CARDOZO, M. J. P. B. (Org.). Educação e realidade amazônica – volume 3. Uberlândia: **Navegando Publicações**, 2018, p. 1-16. *E-book*. Disponível em: https://56e818b2-2c0c-44d1-8359-cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_814b679c39cb4139be9cbb56b727c0fa.pdf. Acesso em: 25 mai. 2020.

COLLINS, Patricia H. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, Renata (Org.) **Reflexões e práticas de transformação feminista**, São Paulo: SOF, (Coleção Cadernos Sempreviva. Série Economia e Feminismo, 4), 2015, p. 13-42. Disponível em: <http://www.sof.org.br/wp-content/uploads/2016/01/reflex%C3%B5espraticasdetransforma%C3%A7%C3%A3ofeminista-1.pdf> Acesso em: 16 de outubro de 2020.

CONRADO, Mônica; CAMPELO, Marilu; RIBEIRO, Alan. Metáforas da cor: morenidade e territórios da negritude nas construções de identidades negras na Amazônia paraense. **Afro-**

Ásia, n. 52, p. 213-246, 2015. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/770/77050451007.pdf>. Acesso em: 05 de outubro de 2020.

CONSENTINO RODRIGUES, Tatiane; AMADO CARDOSO, Ivanilda; FRANCCHINI, Flavia. Perspectivas transnacionais da diversidade étnico-racial e cultural na formação de professores. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 12, n. 32, p. 68-96, maio 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em:
<<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/882>>. Acesso em: 13 de janeiro de 2021.

CORREA, S. R. M.; HAGE, S. A. M. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais e inter/multiculturais. **REVISTA NERA**, Presidente Prudente, ano 14, nº. 18, janeiro/junho de 2011, p. 79-105. Disponível em: <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i18.1336>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2021.

COSTA, Ieda M da. **Educação, diversidade e formação de professores: Relações étnico-raciais na proposta pedagógica de cursos de pedagogia de instituições de ensino superior Sul-Mineiras**. Dissertação. Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS. 2017. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5045274. Acesso em: 15 de agosto de 2020.

COSTA, Aline Pereira da; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; SILVA, Heloise da Costa. Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, e250043, 2020. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250043>. Acesso em: 10 de outubro de 2020.

CRUZ, Ana Cristina. Apontamentos e bases epistemológicas entre formação docente e currículo: desafios contemporâneos para uma educação antirracista. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 12, n. 32, p. 120-139, maio 2020, ISSN 2177-2770. Disponível em:
<<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/887>>. Acesso em: 13 de janeiro de 2021.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. ROMÃO, Jeruse (Org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. ISBN - 85-296-0038-X 278p. (Coleção Educação para Todos), p. 21-34.

DOMINGUES. Petrônio. Movimento negro brasileiro: uma utopia e várias histórias do tempo presente. In: REIS, Tiago S. (org). **Coleção história do tempo presente**, volume 3, Boa Vista: Editora da UFRR, 2020. Disponível em: <https://ufrr.br/editora/index.php/ebook-teste>. Acesso em: 21 de março de 2021.

DOURADO, L. F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos de 1990. In.: DOURADO, L. Fernandes; PARO, V. Henrique (Org). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 200, p. 49-57.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In.: MARTINS, Lígia Márcia, DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-50. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

ENGEL, F. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**, 9ª ed. Tradução Leandro Konder, Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1984.

EVANGELISTA, Olinda. Conhecimento e Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil. **Perspectiva**, v. 26, n. 2, p. 551-570, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n2p551>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, p. 185-198, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VhFYqNVGN5XnSYY5gfq7hmp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas-SP: Alínea, v. 1, p. 52-71, 2012.

EVANGELISTA, Izabel Alcina e FERREIRA, Maria Antonia Vidal. **Por onde caminha a docência universitária?** Curitiba: CRV, 2018.

FANELLI, Giovana de C. R. A Lei 11.645/08: uma análise sobre a documentação oficial gerada pelo Projeto de Lei 433/03 e os caminhos para a efetivação da norma. **Anais Eletrônicos do XXV Encontro Estadual de História da ANPUH-SP**, 2020. Disponível em: https://www.encontro2020.sp.anpuh.org/resources/anais/14/anpuh-sp-erh2020/1600476546_ARQUIVO_5967ee6dafaff0d0bae7d9411efaf727.pdf. Acesso em: 07 de julho de 2021.

FERREIRA, Michele Guerreiro. **Educação das relações étnico-raciais e prática curricular de enfrentamento do racismo na UNILAB**. Tese. Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). 2018a. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32814>. Acesso em: 09 de agosto de 2020.

FERREIRA, Verônica Moraes. **Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de pedagogia**. Tese. Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). 2018b. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19042018-134436/>. Acesso em: 09 de agosto de 2020.

FRANCO, Maria A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, p. 63-97, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/K99f5qvQYMYfy9WPdHMPP3D/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 de setembro de 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 de agosto de 2021.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATINHO, Andrio Alves. **O movimento negro e o processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais**. 2008. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2008. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://200.239.66.58/jspui/handle/2011/1837>. Acesso em: 20 de agosto de 2020.

GATTI, B. A.; BARRETO, Elba S. de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 14 de agosto de 2020.

GATTI, B. A. et. al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 14 de Agosto de 2020.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In.: MEC/SECAD. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62. (Coleção educação para todos).

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In.: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a.

GOMES, Nilma Lino. Políticas públicas para a diversidade. **Sapere aude** – Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 7-22, Jan./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2177-6342.2017v8n15p7>. Acesso em: 13 de janeiro de 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC, UNESCO, 2012b.

Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260516>. Acesso em: 29 de junho de 2020.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan./Abr. 2012a. Disponível em:< <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 08 de maio de 2020.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: Por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola: Brasília**, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008b. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/127/230>. Acesso em: jul. de 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. In.: BRANDÃO, Ana P. (ORG.). **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 19-26. (A cor da cultura; v. 4). Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/kit>. Acesso em: maio de 2020.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e formação continuada de professores (as) da Educação Básica: desafios enfrentados pelo Programa Ações Afirmativas na UFMG. In.: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008c, p. 109-131.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento Negro e educação. In.: **Educação como exercício de diversidade**. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p. – (Coleção educação para todos). Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/publicacoes/item/10-educacao-como-exercicio-de-diversidade>. Acesso em: 08 de maio de 2020.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>. Acesso em: 22 de setembro de 2021.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas-PoEd**, v. 10, n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/PoEd/article/view/69759>. Acesso em: 13 de janeiro de 2021.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 3ª ed., 2009.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej et al. Formação em alternância na pós-graduação: pautando o currículo e a formação de professores nas Amazônias. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 15, p. 352-367, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2977>. Acesso em: 19 de março de 2021.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdades raciais no Brasil**. Traduzido por Patrick Burglim. Belo Horizonte: Editora UFMG, Rio de Janeiro, 2005.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622001000300003&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 20 de agosto de 2020.

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

IVENICKI, Ana. Perspectivas multiculturais para o currículo de formação docente antirracista. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 12, n. 32, p. 30-45, maio 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/890>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

JACOMELI, M. R. M. **Dos estudos sociais aos temas transversais**: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

JESUS, Jose Nilson Silva de. **A Lei Nº 10.639/2003**: à Luz das Práticas Pedagógicas em Escolas Quilombolas no Alto Rio Trombetas- Oriximiná/PA. Mestrado em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5788116. Acesso em: 14 de agosto de 2020.

JUNIOR, Oswaldo de Oliveira Santos. Educação das relações étnico-raciais na trajetória das lutas dos afrobrasileiros. **Revista Caminhando**, v. 22, n. 1, p. 83-96, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/229072250>. Acesso em: 01 maio de 2020.

KRENAK, Ailton. Sobre a reciprocidade e a capacidade de juntar mundo. In.: KRENAK, Ailton; SILVESTRE, Helena; SANTOS, Boaventura de Sousa. **O sistema e o antissistema**: três mundos no mesmo mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, p. 63-78.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 63-100.

LIMA, Fabiana Ferreira de et al. Concepções docentes sobre a lei 10.639/03 numa instituição federal de ensino. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 8, n. 18, p. 440-455, fev. 2016. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/61>>. Acesso em: 13 de janeiro de 2021.

LIMA, Emanuel Fonseca. Racismo no plural: um ensaio sobre o conceito de racismo. In.: LIMA, Emanuel Fonseca (org). **Ensaaios sobre racismo**. [Recurso eletrônico]. São José do Rio Preto, SP: Balão Editorial, 2019, p. 11-24.

LOBO, Dalva de Souza; VILLARTA-NEDER, Marco Antonio; FERREIRA, Helena Maria. Entre omissão e preconceito racial: discurso-acontecimento. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 9, N° 4, p. 176 - 203, Out/Dez 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24065/22379460.2019v9n4ID1009>. Acesso em: 20 de março de 2020.

LUCIANO, Gerssem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=88685. Acesso em: agosto de 2020.

LÜDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a14v2068.pdf. Acesso em: 02 out. 2020.

MADALENY, Kelly Xavier. **Formação de professores e a lei 10.639/03**: um diálogo possível? Dissertação. Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3672917. Acesso em: 15 de agosto de 2020.

MALANCHEN, J. **Cultura, Conhecimento e Currículo**: contribuições da Pedagogia Histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia A. do. Políticas e Reformas Curriculares no Brasil: perspectiva de Currículo a partir da Pedagogia Histórico-crítica versus a Base Nacional Curricular Comum e a Pedagogia das Competências. Campinas-SP, **Revista Histedbr-online**, v. 20, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>.

MARQUES, Eugenia P. de Siqueira; CALDERON, Valéria Aparecida M. O. Educação, diferença cultural e decolonização epistêmica do trabalho docente: as contribuições trazidas pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 7, n. 15, p. 51-68, fev. 2015. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/114>>. Acesso em: 13 de janeiro de 2021.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; CALDERONI, Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira. A implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais: subversão à lógica da colonialidade no currículo escolar. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 12, n. 32, p. 97-

119, maio 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em:
<<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/886>>. Acesso em: 13 de janeiro de 2021.

MARQUES, Marta. **A formação no curso de Pedagogia após a aprovação da Lei nº 11.645/2008**: estudo de caso – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus Frederico Westphalen. Tese. Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8865>. Acesso em: 09 de Agosto de 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: **29º Reunião Anual da ANPED**, 2006. Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos. Anais Caxambu: Anped, 2006. p. 1-17, 2006. Disponível em:
http://www.jornadahistedbr.unir.br/uploads/52926137/arquivos/as+aparencias+enganam+_+divergencias+entre+o+mhd+e+as+abordagens+qualitativas_1351562275.pdf.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In.: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2010, p. 13-31. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.
MELGAÇO, Paulo Henrique Maia; BRITO, José Eustáquio de; SILVA, Santuza Amorim da. Educação das relações étnico-raciais: reflexões sobre uma formação continuada na perspectiva de docentes. **Práxis Educacional**, [S.l.], v. 16, n. 39, p. 43-71, abr. 2020. ISSN 2178-2679. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6359>>. Acesso em: 03 maio 2020. doi: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i39.6359>. Acesso em: 02 de maio de 2020.

MENEZES, Jaci M. F de. Abolição no Brasil: a construção da liberdade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.36, p. 83-104, dez. 2009. Disponível em:
<https://doi.org/10.20396/rho.v9i36.8639642>. Acesso em: maio de 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIRANDA, Vanessa R. E. **Formação de professores para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais**. Dissertação. Mestrado em educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2018. Disponível em:
<http://hdl.handle.net/1843/BUOS-BA6P5G>. Acesso em: 09 de Agosto de 2020.

MILANEZ, Felipe, et al. Existência e diferença: o racismo contra os povos indígenas. **Revista Direito e Práxis**, V. 10, n. 3, (2019): 2161-2181. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rdp/a/3SxDNnSRRkLbfh3qVFtmBDx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2021.

MONTEIRO, R. B. **A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia**: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2004. 2010. Tese (Doutorado em Fundamentos da Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2247>. Acesso em: 10 de Outubro de 2020.

MONTEIRO, Rosana Batista. Limites da formação de professores para a educação antirracismo no contexto das reformas educacionais dos anos 1990. In.: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. de Nazaré B. **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niteroi: Editora da UFF, Alternativa, 2013, p. 63-78. Disponível em: <http://www.eduff.uff.br/index.php/catalogo/livros/247-relacoes-etnico-raciais-e-diversidade>.

MONTEIRO, Rosana Batista; NAKAYAMA, Bárbara Cristina Sicardi. O PIBID como estratégia de implementação das DCNERER nos espaços da formação docente do pedagogo, na universidade e nas escolas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 12, n. 32, p. 140-160, maio 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/888>>. Acesso em: 13 de Janeiro de 2021.

MORAES, Raquel de Almeida; BORGES, Livia Freitas Fonseca; SILVA, Francisco Thiago. Educação das relações étnico-raciais a distância: um debate curricular na formação de professores do Distrito Federal. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 6, n. 12, p. 123-149, fev. 2014. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/180>>. Acesso em: 13 de Janeiro de 2021.

MÜLLER, T. M. P.; COELHO, Wilma de N. Baía. A Lei nº 10.639/2003 e a formação de professores: trajetórias e perspectivas. In.: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. de Nazaré B. **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niteroi: Editora da UFF, Alternativa, 2013, p. 35-61. Disponível em: <http://www.eduff.uff.br/index.php/catalogo/livros/247-relacoes-etnico-raciais-e-diversidade>. Acesso em: maio de 2020.

MÜLLER, Tânia M. P. Estudos sobre a imagem do negro no livro didático e suas implicações na formação de professores. In.: MÜLLER, Tânia M. P.; COELHO, Wilma de N. Baía; FERREIRA, Paulo A. B. (Org.). **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. p. 201-232. (Coleção formação de professores & relações étnico-raciais).

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A lei nº. 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 5, n. 11, p. 29-54, out. 2013. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/188>>.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In.: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. de

Nazaré B. **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013, p. 21-34. Disponível em: <http://www.eduff.uff.br/index.php/catalogo/livros/247-relacoes-etnico-raciais-e-diversidade>. Acesso em: junho de 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação -PENESB -RJ, 05/11/2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 17 de agosto de 2020.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NAÇÕES UNIDAS. Declaração das Nações Unidas sobre os povos indígenas. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: < https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf>. Acesso em: 23 de Julho de 2020.

NEGREIROS, Dalila Fernandes de. Educação das relações étnico-raciais: avaliação da formação de docentes [online]. São Bernardo do Campo, SP: **Editora UFABC**, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788568576946>. Acesso em: Abril de 2020.

NEVES, Eduardo Góes. Os índios antes de Cabral: Arqueologia e história indígena no Brasil. In.: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 171-196.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores (A teacher education alphabet). **Crítica Educativa**, v. 3, n. 2, p. 21-49, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i2.217>. Acesso em: 31 de abril de 2022.

OLIVEIRA, Iris Verena. História pra ninar gente grande: currículo e formação de professores quilombolas. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 10, N° 1, p. 1- 30, Edição Especial, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1139>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

OLIVEIRA, Luiz. F de; CANDAU, Vera. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em revista. Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abril. de 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em: 18 de agosto de 2020.

OLIVO, Gerson Dias. **A diversidade socioterritorial da Amazônia paraense e suas configurações nos currículos dos cursos de pedagogia PARFOR da UFPA, UFOPA e UNIFESSPA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11996>. Acesso em: 20 de Agosto de 2020.

PASSOS, Joana Célia; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. O impacto das ações afirmativas no currículo acadêmico do ensino superior brasileiro. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 8, n. 19, p. 08-33, jun. 2016. ISSN 2177-2770. Disponível em:

<<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/23>>. Acesso em: 13 de Janeiro de 2021.

PASSOS, Joana Célia dos; GAUDIO, Eduarda Souza; SANTOS, Pamela Cristina dos. Relações raciais e formação de professores/as no Brasil: desafios e possibilidades num currículo do curso de Pedagogia. **Revista del IICE**, n. 45, p. 31-42, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34096/iice.n45.7121> Acesso em: 02 de Abril de 2022.

PASSOS, Joana Célia dos. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. **Poiésis**, v. 8, n. 13, 2014. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/71cf/4192b8204e68fa740c872a824bc615cb6cab.pdf>. Acesso em: 02 de Abril de 2022.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **O que é pedagogia**. Editora Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos).

PEREIRA, Terezinha do Socorro Lira. **Os indígenas e o ensino superior na Amazônia: realidade e perspectivas da política de ação afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará (2010 – 2015)**. Dissertação. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Oeste do Pará. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2015/terezinha_do_socorro_lira_pereira.pdf. Acesso em: 10 de agosto de 2020.

PIMENTA, Selma G.; LIBÂNEO, José C. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In.: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 16(3): 887-896, setembro-dezembro/2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300010>. Acesso em: 01 maio de 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos rumos**, n° 37, 2002. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192/1812>

REGIS, K. E.; NERIS, C. S. C.; RODRIGUES, S. J. Dias. O global e o local na construção de uma educação emancipatória para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. **Práxis Educacional**, [S.l.], v. 16, n. 39, p. 91-114, abr. 2020. ISSN 2178-2679. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i39.6361>. Acesso em: 03 maio 2020.

REIS, Natalia do Carmo. **As relações étnico-raciais na formação inicial de pedagogos**. Dissertação. Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalh>

oConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4664229http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/50196. Acesso em: 09 de Agosto de 2020.

REIS, Adriana; ANDRÉ, Marli E. A. D.; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente-Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 33-52, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.31639/rbfpf.v12i23.289>. Acesso em: 13 de julho de 2021.

RICARDO, Carlos Alberto. “Os índios” e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In.: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 29-60.

RIZZO, Jakellinny G. de Souza. **A Formação inicial de professores e as implicações para a educação das relações etnicorraciais nos cursos de pedagogia de MS**. Dissertação. Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1023>. Acesso em: 09 de Agosto de 2020.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 19, n. 3, p. 723-747, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010>. Acesso em: 04 de maio de 2022.

RODRIGUES, G. C. L.; LOMBARDI, J.C. Educação e emancipação na escola indígena: uma análise à luz dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. In.: ESTÁCIO, M. A. F.; NICIDA, L. R. de A. **História e educação na Amazônia**. Manaus, AM: EDUA; UEA Edições, 2016, p. 23-42. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/historia-e-educacao-na-amazonia>. Acesso em: maio de 2020.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **A Ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/WskqTPrZgtc8k56XHvr8XBz/abstract/?lang=pt>

ROMÃO, Jeruse (Org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. ISBN - 85-296-0038-X 278p. (Coleção Educação para Todos). Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/publicacoes/item/13-historia-da-educacao-do-negro-e-outras-historias>

ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In.: CAVALLEIRO, Eliane (Org.).

Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 11-38.

SANTOS, Raquel A. dos; SILVA, Rosângela M. de N. B.; COELHO, Wilma de N. Baía. Educação e relações raciais: estado da arte em programas de pós-graduação em educação (2000-2010). **Revista Exitus**, v. 4, n. 1, jan./jun. de 2014. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/132>. Acesso em: 13 de Maio de 2020.

SÁ-SILVA, Jackson; ALMEIDA, Cristóvão; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental – pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica** - V.9, N.1 jan./jun. 2011; p.07-19. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v9i1.15667>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 05 de maio de 2020.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, Educação e Pedagogia. In.: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a, p. 59-86.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas – SP: Autores Associado, 2 ed., 2012a.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 2016. Disponível em: <https://professoresherois.com.br/wp-content/uploads/2019/05/Base-Nacional-Saviani.pdf>

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 24, p. 7-16, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5720/572061936006.pdf>

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.2 [76], p.291-304, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v18i2.8652795>.

SCHWARCZ, Lilia M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo":** raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana'. Doutorado em Psicologia Social. Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/publico/schucman_corrigida.pdf. Acesso em: 28 de Janeiro de 2022.

SILVA, Geraldo da; ARAUJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In.: ROMÃO, Jeruse (Org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. ISBN - 85-296-0038-X 278p. (Coleção Educação para Todos), p. 65-78.

SILVA, Glênio O. da. **Arcabouço jurídico normativo pedagógico da lei federal 10.639/2003 na universidade federal de Uberlândia:** avanços e limites. Dissertação. Mestrado em Educação do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=372766. Acesso em: 15 de Agosto de 2020.

SILVA, M. A. B. da; RIBEIRO, M. S. Diversidade cultural nas políticas públicas: uma análise das Leis 10.639/03 e 11.645/08. **Revista Exitus**, 9(5), 77-101, 2019. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n4ID1101>. Acesso em: 06/mar. 2021.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação:** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806306>>. Acesso em: 28 de julho de 2020.

SILVA, T. T da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In.: SILVA, T. T. da (Org). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 73-102.

SILVA, K. A. C. P. C. da; CRUZ, S. P. da S. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 1-16, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8918. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8918>. Acesso em: 22 set. 2021.

SILVÉRIO, V. R. Ações afirmativas e diversidade étnico-racial. In.: DOS SANTOS, Sales Augusto. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC/UNESCO, 2005, p. 141-164. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/publicacoes/item/2-aco-es-afirmativas-e-combate-ao-racismo-nas-americas>. Acesso em: 01 junho de 2020.

SOARES, Lucas de Vasconcelos et al. Diversidade Cultural na Amazônia: desafios e perspectivas. In.: COLARES, Anselmo Alencar; RODRIGUES, Gilberto César Lopes; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. (Org.). **Educação e realidade amazônica - volume**

5. 1ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020, v. 5, p. 155-180. *E-book*. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-realidade-amazonica-5>.

SOUSA, Francisca Marcia Lima de. **O ensino superior público em Santarém**: das origens à criação da Universidade Federal do Oeste do Pará (1970-2009). Dissertação. Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará. 2019. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2018/Marcia_lima.pdf. Acesso em: 10 de agosto de 2020.

SOUZA, Maicelma Maia; CASTRO, Nilma Margarida; MOREIRA, Nubia Regina. Limitações da formação docente evidenciadas na prática pedagógica: trato com o tema das relações Étnico Raciais. **Práxis Educacional**, [S.l.], v. 12, n. 21, p. 339-363, out. 2015. ISSN 2178-2679. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/874>>. Acesso em: 01 maio 2020.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, p. 20-45, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003> Acesso em: 13 de Janeiro de 2022.

SOUZA, Jessé. **A Elite do atraso**: da escravidão à lava-jato. Rio de Janeiro: LEYA, 2017.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200005&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 15 de outubro de 2020.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. In.: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das relações de trabalho e desigualdades – CEERT, 2012, p. 119-137.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**, Belém, 2010. Disponível em: <http://iced.ufpa.br/faed/faed-matriz-curricular-e-ementas>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2016-2025)**. Belém. Disponível em: <https://pdi.ufpa.br/>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Santarém, 2015. Disponível em: https://sigaa.ufopa.edu.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=20&idTipo=1.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023)**. Santarém. Disponível em:
http://www.ufopa.edu.br/pdi/public/uploads/arquivos/documento_indutor_-_gts.pdf.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Marabá, PA, 2018. Disponível em:
https://faced.unifesspa.edu.br/images/PPC/PPC_LICENCIATURA_EM_PEDAGOGIA_2018.pdf.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2019)**. Marabá, PA. Disponível em:
https://seplan.unifesspa.edu.br/images/DIPLAN/Edicoes_anteriores/4_PDI_2014-2019_-_11_dez_2018.pdf.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Belém, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2024)**. Belém, Pará. Disponível em:
https://propladi.ufra.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=144&Itemid=293.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, v. 23, p. 267-281, 2003. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cH67BM9yWB8tPFXjVz6cKSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de setembro de 2021.

VIEIRA, A. L. da Costa. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In.: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (Org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasil: INEP, 2003, p. 81-98. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/publicacoes/item/11-educacao-e-acoes-afirmativas>. Acesso em: 01 julho de 2020.

WILLIAMS, Eric. **Capitalismo e Escravidão**. Tradução de Carlos Nayfeld. Rio de Janeiro, Ed. Americana. 1975.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) participante,

Você está sendo convidado (a) a participar, de forma voluntária, da pesquisa **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO ESTADO DO PARÁ**, desenvolvida por Karolina Carvalho do Amarante, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) em nível de Mestrado acadêmico da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), sob orientação do Professor Dr. Gilberto César Lopes Rodrigues. O presente documento, respalda-se na Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, referente aos procedimentos éticos na pesquisa, em que define no artigo 2º parágrafo V o consentimento livre e esclarecido, que respalda a anuência do participante em colaborar com a pesquisa.

Destacamos que sua participação na pesquisa não acarretará nenhum tipo de penalidade caso você decida não consentir sua participação. Caso haja qualquer dúvida você poderá entrar em contato a qualquer momento com a pesquisadora. Além disso, assegura-se a você o direito de desistir ou se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos.

Para melhores esclarecimentos, apresentamos algumas informações essenciais da pesquisa em desenvolvimento:

O objetivo central do estudo é analisar o ensino da Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) nos cursos de Pedagogia de quatro universidades públicas situadas no Estado do Pará (UFPA, UFOPA, UFRA, UNIFESSPA) na perspectiva da Lei nº 11.645/08 e no que determina a Resolução CNE/CP 01/2004.

O interesse pelo tema, tem como intuito compreender e aprofundar o conhecimento acerca da questão racial na educação e de contribuir com o conhecimento acumulado sobre o

tema, principalmente por dar visibilidade a inclusão dos estudos referentes às relações étnico-raciais em instituições situadas na região Norte.

O convite para sua participação se deve à sua função enquanto docente da universidade lócus da pesquisa, ministrando conteúdos relacionados a temática da Educação das relações étnico-raciais nos cursos de pedagogia.

Nesse sentido, esclarecemos que ao consentir sua participação no estudo você terá que responder a um instrumento de questionário, contendo perguntas abertas e fechadas, divididas em três blocos de perguntas: 1) *Conhecimento e opinião acerca do ensino da educação das relações étnico-raciais no curso de pedagogia*; 2) *Formação acadêmica e atuação profissional e*; 3) *Caracterização sociodemográfica dos respondentes*. O questionário será realizado em meio virtual, através do formulário *Google Forms*, possibilitando a você responder os itens do instrumento conforme sua disponibilidade, garantindo assim, as medidas de prevenção cabíveis, em atendimento as prevenções sanitárias da Pandemia do COVID-19.

Considerando os possíveis desconfortos que porventura você durante suas respostas ao questionário venha a sentir, você terá o direito de interromper sua participação. Salientamos que a pesquisa não envolve riscos previsíveis, mas caso necessário, nos colocando à disposição para possíveis esclarecimentos

Você não terá benefícios diretos relacionados à sua participação, somente os benefícios indiretos, como possibilitar o aumento do conhecimento científico e ajudar a compreensão do fenômeno estudado, que será socializada e tornada pública no respectivo diretório de dissertações do programa vinculado, assim como no portal de teses e dissertações da CAPES.

Fique à vontade ao respondê-las porque manteremos o anonimato de todos que contribuírem com esse levantamento de informações, tendo a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a terceiros e nem mencionado no relatório final do estudo.

Atenciosamente,

Karolina Carvalho do Amarante

Pesquisadora responsável

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora: Telefone: (93) 99198-0561; E-mail: karol_mak@yahoo.com.br. Colocamos à disposição também o contato do orientador da discente responsável da pesquisa, Gilberto Cesar Lopes Rodrigues: E-mail: gilbertocesar@gmail.com, Telefone: (93) 99199-0212.

Disponibilizamos também o contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFOPA, responsável pelo acompanhamento deste projeto (CAAE: **53629321.3.0000.0171**):

Endereço: Rua Vera Paz, s/n, - Prédio da Reitoria, Sala nº 3; **Bairro:** Salé; **CEP:** 68.040-255;

UF: Pará

Município: Santarém; **Telefone:** (93) 2101-4924; **E-mail:**

cep@ufopa.edu.br.

Desde já agradecemos!

[] Declaro que após ter lido os esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, confirmo a participação na pesquisa.

APÊNDICE B – Questionário aplicado pelo Google Forms

Pesquisa de mestrado em educação: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM CURSOS DE PEDAGOGIA NO ESTADO DO PARÁ

QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS DOCENTES QUE MINISTRAM DISCIPLINAS RELATIVAS A "EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS" NAS UNIVERSIDADES DO PARÁ: UFPA, UFOPA, UFRA E UNIFESSPA.

Objetivo: Conhecer a formação dos docentes que ministram os conteúdos da ERER e quais seus conhecimentos e opiniões sobre a inclusão dessa política na formação de professores (as) e o que ensinam para qualificar os futuros profissionais para atuarem no campo das relações étnico-raciais.

Respondentes: Docentes que ministram aulas nos cursos de pedagogia referente a disciplina sobre o tema da educação das relações étnico-raciais (ERER) das universidades lócus da pesquisa (UFPA, UFOPA, UFRA E UNIFESSPA).

Prezado (a) participante (a)

Me chamo Karolina Carvalho do Amarante, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Venho por meio deste, solicitar sua colaboração para responder ao questionário abaixo descrito, em que o mesmo se refere a um instrumento de coleta de dados, referente a pesquisa em andamento, dentro da Linha de Pesquisa História, Política e Gestão Educacional na Amazônia, intitulada "Formação de professores para o ensino das relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia no Estado do Pará", sob orientação do professor Dr. Gilberto César Lopes Rodrigues. Fique à vontade ao respondê-las porque manteremos o anonimato de todos que contribuíram com esse levantamento de informações. Desde já agradecemos!

Para consentir o preenchimento deste questionário, você deve aceitar os Termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE), disponibilizado neste link: <https://drive.google.com/file/d/1EnIQNis479HWEZsglW0n571PD0blyht/view?usp=sharing>

*Obrigatório

1. E-mail *

5. 1.03 Como você considera a carga horária da disciplina que você ministra sobre o tema da educação das relações étnico-raciais no curso de pedagogia da universidade que atua? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito suficiente
 Suficiente
 Razoável
 Insuficiente
 Muito insuficiente

6. 1.04 Como você percebe o envolvimento e a receptividade dos acadêmicos nas discussões das aulas da disciplina referente as questões étnico-raciais? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito bom
 Bom
 Regular
 Ruim
 Muito ruim

2. *

Marcar apenas uma oval.

- Declaro que após ter lido os esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, confirmo a participação na pesquisa.
 Declaro que após ter lido os esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, não confirmo a participação na pesquisa.

1. CONHECIMENTO E OPINIÃO ACERCA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Nesse primeiro tópico, gostaríamos de saber acerca do seu conhecimento e opinião sobre assuntos relativos a temática étnico-racial e a abordagem desse tema no curso de pedagogia.

3. 1.01 Como você considera a inclusão do ensino da educação das relações étnico-raciais nos cursos de formação de professores? *

Marcar apenas uma oval.

- Extremamente necessária
 Muito Necessária
 Necessária
 Desnecessária
 Muito Desnecessária
 Extremamente desnecessária

4. 1.02 Como você considera a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais no curso de pedagogia da instituição onde trabalha? *

Marcar apenas uma oval.

- implementada integralmente
 implementada parcialmente
 não implementada
 não sei responder
 prefiro não responder

7. 1.05 Especifique nas opções abaixo os assuntos/conteúdos que são abordados na disciplina de educação e relações étnico-raciais: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não, nunca	Sim, raramente	Sim, com frequência
Documentos normativos (Lei nº 11.645/08; Diretrizes Curriculares nacionais para Educação das relações étnico-raciais, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Políticas de Ações Afirmativas (Cotas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desigualdades sociais e raciais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
História, cultura e religiosidade Africana e Afro-brasileira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
História e cultura indígenas (Etnias, Língua nativa)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Materiais didático-pedagógicos sobre educação das relações étnico-raciais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Racismo, Discriminação e preconceito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Educação Escolar Indígena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Educação Escolar Quilombola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. 1.06 No que se refere as metodologias de ensino, gostaríamos de saber quais das opções abaixo, você usa como metodologias para o ensino da disciplina de educação das relações étnico raciais: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Definitivamente não uso	Não uso	Nem sim, nem não	Uso parcialmente	Uso constantemente
Leitura de artigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leitura de livros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fichamento, resumo, resenha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seminário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produção de artigo e/ou resumo pra publicação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisa de campo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produção de material didático e/ou pedagógico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filmes e/ou documentário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realização de evento acadêmico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. 1.10 Em relação a inserção do tema relacionado às questões étnico-raciais no curso de pedagogia, qual a sua opinião a respeito da formação dos/as pedagogos/as para lidar com esse temas em sala de aula? *

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Nesse tópico, gostaríamos de conhecer o seu processo de formação, experiências e atuação na docência.

- 2.01 - Informe abaixo a sua formação acadêmica/titulação de nível superior:

13. Graduação: *

14. Pós - Graduação (especialização):

15. Pós - Graduação (Mestrado):

9. 1.07 Como você considera o acervo da biblioteca da universidade que trabalha, para subsidiar o ensino da temática étnico-racial com os alunos? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito suficiente
- Suficiente
- Razoável
- Insuficiente
- Muito insuficiente

10. 1.08 A universidade onde você trabalha promove ou não ações relacionadas a temática étnico-racial e que contribuem com a formação de professores? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, com frequência
- Sim, raramente
- Não, nunca

11. 1.09 Durante as discussões da temática em sala de aula com os/as alunos/as do curso de pedagogia, você já presenciou manifestações, opiniões ou atitudes racistas, preconceituosas ou discriminatórias? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

16. Pós - Graduação (Doutorado):

17. Outra (s):

18. 2.02 Informe abaixo sobre seu tempo na docência no ensino superior: *

19. 2.03 Informe abaixo em qual universidade pública possui vínculo profissional: *

Marque todas que se aplicam.

- UFPA
- UFOPA
- UFRPA
- UNIFESSPA

20. 2.04 Qual o tipo de vínculo com a instituição? *

Marcar apenas uma oval.

- Docente efetivo
- Docente substituto e/ou temporário
- Outro: _____

21. 2.05 Em qual Linha de Pesquisa atua?

22. 2.06 Desenvolve ou já desenvolveu pesquisas relacionadas a temática da educação das relações étnico-raciais? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

23. 2.07 Você já atuou como orientador (a) em trabalhos de conclusão de curso dos estudantes de pedagogia, em relação a temática étnico-racial? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

24. 2.08 - Com relação a sua formação acadêmica, como você considera seu preparo para o trabalho com a temática da educação das relações étnico-raciais? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito suficiente
 Suficiente
 Razoável
 Insuficiente
 Muito insuficiente

28. 3.03 Qual o seu gênero? *

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
 Feminino
 Homem transgênero
 Mulher transgênero
 Prefiro não dizer
 Outro: _____

29. 3.04 Qual a sua religião? *

Marcar apenas uma oval.

- Católica
 Evangélica
 Judeu
 Não tenho religião
 Prefiro não responder
 Outro: _____

30. 3.05 Você atua em algum grupo militante? *

Marcar apenas uma oval.

- Não
 Prefiro não responder
 Sim

25. 2.09 - Informe abaixo o nome da disciplina que ministra no curso de Pedagogia sobre relações étnico-raciais : *

3. CARACTERIZAÇÃO SOCIDEMOGRÁFICA DOS RESPONDENTES

Ao final deste questionário, gostaríamos de fazer algumas perguntas que permitam melhor caracterizar o grupo de pessoas com os quais falamos nesta pesquisa.

26. 3.01 Qual sua idade? *

27. 3.02 Qual sua Cor ou raça? *

Marcar apenas uma oval.

- Branca
 Preta
 Parda
 Amarela
 Indígena
 Prefiro não responder
 Outro: _____

31. Se atua na militância, informe abaixo o grupo(s) ou o movimento (pode ser mais de um):

AGRADECEMOS À SUA COLABORAÇÃO EM RESPONDER ESTE QUESTIONÁRIO. OBRIGADA!

Este formulário não foi criado nem gerenciado pelo Google

Google Formulários

ANEXO 1: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA UFPA

REPRESENTAÇÃO DO PERFIL DE FORMAÇÃO

1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período
Iniciação ao Trabalho Acadêmico 51	Sociologia da Educação 68	Educação Inclusiva 68	Sociologia da Educação 68	Tecnologias e Educação 68	Literatura Infantil 51	Política e Legislação da Educação Brasileira 68	Geografia nos Anos Iniciais 68
História da Filosofia 68	Filosofia da Educação 68	Teorias Antropológicas da Educação 68	Gestão de Sistemas e Unidades Escolares 68	Linguagem Oral e Escrita 68	Educação e Ludicidade 68	Financiamento da Educação 68	História nos Anos Iniciais 68
Didática 68	Didática e prática docente no Ens. Fundamental 68	Bases Biológicas do Desenvolvimento Humano 68	História da Educação brasileira e da Amazônia 68	Estágio na Educação Infantil I 68	Arte e Educação 68	Planejamento e Avaliação de Sistema Educacional 68	Ciências nos Anos Iniciais 68
História Geral da Educação 68	Educação Infantil: Concepções e Práticas 68	Pesquisa e Prática Pedagógica 68	Estágio de Gestão e Coord. Pedag. em Ambientes Escolares 68	Abordagens Técnico-Metodológicas da Matemática Escolar 68	Estágio na Educação Infantil II 68	Estágio no Ensino Fundamental I 68	Matemática nos Anos Iniciais 68
Metodologia da Pesquisa 68	Pedagogia em Organizações Sociais 68	Psicologia da Educação 68	Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares 68	Abordagens Técnico-Metodológicas do Ensino de Ciências 68	Infância, cultura e Educação 51	Estatística Aplicada à Educação 51	Língua Portuguesa nos Anos Iniciais 68
Currículo e Ensino 51	LIBRAS 68	LIBRAS 68	Abordagens Técnico-Metodológicas do Ensino de História 68	Abordagens Técnico-Metodológicas do Ensino de Geografia 68	Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento 68	TCC I 34	Estágio no Ensino Fundamental II 68
TCC II						34	

ANEXO 2: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA UFOPA

1 Semestre	2 Semestre	3 Semestre	4 Semestre	5 Semestre	6 semestre	7 Semestre	8 Semestre
F11 (CFI)	F12 (ICED)	Formação Geral		Fundamentos Teóricos e Práticos da Docência e da Gestão			

Núcleo de Estudos Básicos				Núcleo de Aprofundamento			
Estudos Integrativos da Amazônia 75h	LIBRAS 75h	História da Educação Brasileira 60h	Legislação Aplicada à Educação Básica 60h	Educação Infantil 60h	Sociedade, Estado, Trabalho e Educação 60h	Brincadeira e Desenvolvimento Infantil 30h	Estatística e Gestão Financeira da Escola 60h
Origem e Evolução do Conhecimento 75h	Psicologia da Educação 75h	Sociologia da Educação 60h	Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento 60h	Alfabetização 60h	FTP de Língua Portuguesa 60h	FTP de Geografia 60h	Planejamento e Avaliação Educacional 60h
Sociedade, Natureza e Desenvolvimento 75h	Política e Legislação Educacional 75h	Tecnologias Educacionais 30h	Fundamentos da Educação Especial 60h	Ciências para o 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental 60h	FTP da Educação Infantil 60h	FTP de Artes 60h	Educação do Campo 60h
Lógica, Linguagem e Comunicação 90h	Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação 75h	Filosofia da Educação 60h	Didática e Formação Docente 60h	Matemática para o 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental 60h	FTP de Matemática 60h	FTP de História 60h	Gestão do Projeto Pedagógico da Escola 60h
Interação na Base Real 45h	Educação Etnorracial 75h	Teorias do Currículo 60h	Pedagogia em Ambientes não Escolares 30h	Ludicidade e Corporeidade 30h	Geografia para o 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental 30h	FTP de Ciências 60h	Literatura Infanto-Juvenil 30h
		Educação Ambiental 60h	História da Amazônia e Educação 30h	Metodologia da Pesquisa 30h	História para o 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental 30h	Educação de Jovens e Adultos 30h	Educação Especial: sujeitos e culturas 30h
360h	375h	300h	300	300	300h	300	300
2.535 horas							

Núcleo de Estudos Integradores							
I Seminário Integrador	II Seminário Integrador	I Seminário de Pesquisa Educacional	I Seminário de Docência	Seminário de Gestão	II Seminário de Pesquisa Educacional	II Seminário de Docência- 15h III Seminário de Pesquisa Educacional- 15h	Seminário de Apresentações de TCC
40h	25h	30h	30h	30h	30h	30h	30h
245 horas							

ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

	Estágio em	Estágio de	Estágio de	Estágio de
--	------------	------------	------------	------------

	Ambientes não Escolares	Docência na Educação Infantil	Docência no Ensino Fundamental	Gestão Educação- 50h Estágio m Educação de Jovens e Adultos- 50h
	50h	80h	80h	100h
310 horas				

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

	TCC- Elaboração de Projeto 30h	TCC- Desenvolvimento do Trabalho 30h	TCC- Produção Final 40h
100 horas			
ATIVIDADES COMPLEMENTARES			
100 horas			

INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR – SOMA DE CH DOS SEMESTRES

1	2	3	4	5	6	7	8
400h	400h	330h	330h	380h	440h	440h	570h
TOTAL = 3.290 horas							

ANEXO 4: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA UNIFESSPA

REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO PERFIL DE FORMAÇÃO – TURNO DIURNO

1º semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre
Filosofia da educação 60+15	Concepções Filosóficas da Educação 60+15	Planejamento Educacional 60+15	Legislação e Educação Básica 60+15	FTM do Processo de Letramento e Alfabetização 60+15	Conteúdo e Ensino de Matemática 60+15	Núcleo Eletivo I 60+60	Núcleo Eletivo II. 60+60
História Geral da Educação 60+15	Hist. da Educ. do Brasil e da Amazô. 60+15	Currículo: teorias e práticas 60+15	Gestão e Org. do Trab. Pedagógico 60+15	Teorias e Prati. da Ed. Infantil 60+15	Conteúdo e Ensino de Geografia 60+15	TCC I 30+60	TCC II 15+75
Sociologia da Educação 60+15	Sociedade, Estado e Educação. 60+15	Avaliação Educacional 60+15	Políticas Públicas e Educação 60+15	Conteúdo e Ensino da Língua Portuguesa 60+15	Conteúdo e Ensino de Ciências 60+15	Optativa I 60 + 15	Optativa II 60 + 15
Psicologia da Educação 60+15	Des. Psicossocial na Infância e na Adolescência. 60+15	Didática 60+15	Libras 60+15	Fundamentos da Educação Especial 60+15	Conteúdo e Ensino de História 60+15	Educação Indígena e Interculturalidade 60+15	
Antropologia da Educação 60+15	Metodologia da Pesquisa Educacional 60+15	Lab. de Pesq. em Educação I 30+15	Lab de Pesq em Educação II 15+30	Arte, Ludicidade e Educação 60+15	Projeto de TCC 15+30		
Estágio Supervisionado I 60h	Estágio Supervisionado II 60h	Estágio Supervisionado III - 60	Estágio Supervisionado IV 60h	Estágio Supervisionado V 60h	Estágio Supervisionado VI 60h	Estágio Supervisionado VII - 60h	Estágio Supervisionado VIII- 60h
Atividade Independente I - 15h	Atividade Independente II - 15h	Atividade Independente III - 15h	Atividade Independente IV - 15h	Atividade Independente V - 15h	Atividade Independente VI - 15	Atividade Independente VII - 15h	Atividade Independente VIII - 15h
300+150 = 450	300+150 = 450	270+150=420	255+165=420	300+150 = 450	255+165 = 420	210+225=435	135+225=360
							3.405 hs