

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

CRISTIANE APARECIDA COSTA

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

PONTA GROSSA

2023

CRISTIANE APARECIDA COSTA

**A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada para obtenção do título
de mestre na Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Área de Educação.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Vera Lúcia Martiniak

PONTA GROSSA

2023

C837 Costa, Cristiane Aparecida
A educação das relações étnico-raciais no contexto da formação inicial de professores / Cristiane Aparecida Costa. Ponta Grossa, 2023.
81 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Martiniak.

1. Políticas educacionais. 2. Educação das relações étnico-raciais. 3.
Professor - Formação inicial. I. Martiniak, Vera Lúcia. II. Universidade Estadual de
Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 371.12



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

CRISTIANE APARECIDA COSTA

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a): Dra. Vera Lucia Martiniak - UEPG (Presidente)

Dra. Bettina Heerdts - UEPG

Dr. Marcos Vinicius Francisco - UEM



Documento assinado eletronicamente por **Vera Lucia Martiniak, Professor(a)**, em 08/05/2023, às 19:08, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Bettina Heerdts, Professor(a)**, em 09/05/2023, às 09:41, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1440166** e o código CRC **F6920967**.

*Quem é que não se lembra
Daquele grito que parecia trovão?!
– É que ontem
Soltei meu grito de revolta.
Meu grito de revolta ecoou pelos
vales mais
longínquos da Terra,
Atravessou os mares e os oceanos,
Transpôs os Himalaias de todo o Mundo,
Não respeitou fronteiras
E fez vibrar meu peito...
Meu grito de revolta fez vibrar os peitos
de todos os Homens,
Confraternizou todos os Homens
E transformou a Vida...
... Ah! O meu grito de revolta que
percorreu o
Mundo,
Que não transpôs o Mundo,
O Mundo que sou eu!
Ah! O meu grito de revolta que feneceu lá longe,
Muito longe, Na minha garganta!*

Amílcar Cabral, "Emergência da poesia" em Amílcar

Cabral: 30 poemas

RESUMO

Este estudo tem como objeto a educação das relações étnico-raciais no contexto da formação inicial de professores, integra o Grupo de Pesquisa História e Historiografia da Educação Brasileira e da Linha de Pesquisa de História e Política Educacionais. Tem como objetivo analisar a efetivação dos conteúdos relacionados à educação das relações étnico-raciais no contexto da formação inicial de professores. O tema de pesquisa tem respaldo na lei 10.639/2003 no que tange a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e apresenta questões pertinentes, pois tem o potencial de permitir o reconhecimento e valorização de alunos negros, bem como de sua identidade e importância para a formação da sociedade brasileira. Consta-se a necessidade da formação inicial do professor para que possa ensinar os conteúdos de forma adequada contemplando a legislação. A formação de professores enfrenta inúmeros desafios devido à complexidade de questões como relacionar a prática educacional os conhecimentos teóricos e práticos, sendo a educação um fator de extrema importância para o desenvolvimento da sociedade, onde o conhecimento é essencial. O estudo tem como abordagem a pesquisa qualitativa, caracterizada como uma investigação que visa abordar o mundo, explicar os fenômenos sociais. Os procedimentos metodológicos foram norteados a partir da análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura de uma faculdade privada no município de Ponta Grossa, PR, com os seguintes conceitos-chave: conhecimentos relativos à Educação das Relações Étnico-Raciais e conhecimentos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais. Os Projetos Políticos de Curso são os documentos que apresentam dados que serão interpretados e elaborados à luz dos autores presentes no referencial teórico e de acordo com a própria concepção e intenção do documento em si. Entende-se que a formação inicial docente se torna imprescindível a partir do desenvolvimento de reflexões e construções de ações político-pedagógicas em torno da relação teórica e prática que aborda as questões voltadas para a educação e as relações étnico-raciais visando à ressignificação da formação identitária brasileira e o enfrentamento do quadro de desigualdades históricas que colocam a população negra em condições de desvantagem estrutural no campo do acesso a direitos fundamentais que são refletidos nos diversos indicadores sociais. É necessário que as instituições formadoras repensem a organização curricular, de modo que possa superar as lacunas na formação de professores os desafios postos pelos profissionais - que justificam a ausência da temática, principalmente no tocante a educação das relações étnico-raciais. Nessa perspectiva, os currículos dos cursos de licenciaturas, embora tenham sofrido transformações no sentido de ampliar a dimensão formativa de professores no que se refere à educação para as relações étnico-raciais, ainda ficam subentendidos a uma visão sócio-histórica da educação. Outro aspecto importante na formação docente, no que diz respeito no âmbito da universidade, são discussões sobre a EREER que não devem ficar restritas ao ensino ou à disciplina, mas abranger atividades de extensão e de pesquisa. As discussões em eventos acadêmicos, debates, grupo de estudos e pesquisas são instrumentos importantes nos processos formativos dos alunos.

Palavras – chave: Políticas Educacionais, Educação das Relações Étnico-Raciais, Formação Inicial de Professores.

ABSTRACT

This study has as its object the education of ethnic-racial relations in the context of the initial training of teachers, it is part of the Research Group History and Historiography of Brazilian Education and the Research Line of Educational History and Policy. It aims to analyze the effectiveness of contents related to the education of ethnic-racial relations in the context of initial teacher training. The research theme is supported by law 10.639/2003 regarding the mandatory teaching of Afro-Brazilian history and culture and presents pertinent questions, as it has the potential to allow the recognition and appreciation of black students, as well as their identity and importance for the formation of Brazilian society. There is a need for initial teacher training so that they can teach the contents adequately, contemplating the legislation. Teacher training faces numerous challenges due to the complexity of issues such as relating educational practice to theoretical and practical knowledge, education being an extremely important factor for the development of society, where knowledge is essential. The study has a qualitative research approach, characterized as an investigation that aims to approach the world, explain social phenomena. The methodological procedures were guided from the document analysis of the Pedagogical Projects of the Degree Courses of a private college in the city of Ponta Grossa, PR, with the following key concepts: knowledge related to the Education of Ethnic-Racial Relations and knowledge related to Education of Ethnic-Racial Relations. The Course Political Projects are the documents that present data that will be interpreted and elaborated in the light of the authors present in the theoretical framework and in accordance with the very conception and intention of the document itself. It is understood that initial teacher training becomes essential from the development of reflections and constructions of political-pedagogical actions around the theoretical and practical relationship that addresses issues related to education and ethnic-racial relations aimed at re-signification of training Brazilian identity and the confrontation of historical inequalities that place the black population in conditions of structural disadvantage in the field of access to fundamental rights that are reflected in the various social indicators. It is necessary that educational institutions rethink the curricular organization, so that gaps in teacher education can overcome the challenges posed by professionals - which justify the absence of the theme, especially with regard to the education of ethnic-racial relations. In this perspective, the curricula of degree courses, although they have undergone transformations in the sense of expanding the formative dimension of teachers with regard to education for ethnic-racial relations, are still implied by a socio-historical view of education. Another important aspect in teacher training, with regard to the university, are discussions about the EREER that should not be restricted to teaching or the discipline, but include extension and research activities. Discussions in academic events, debates, study groups and research are important instruments in the students' formative processes.

Keywords: Educational Policies, Education for Ethnic-Racial Relations, Initial Teacher Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEPAL	Comissão Econômica da América Latina e Caribe
COEPIR	Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial
ERER	Educação das Relações Étnico-raciais
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MHD	Materialismo Histórico Dialético
MNU	Movimento Negro Unificado
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DOS ANOS DE 1990.....	15
1.1 AS DEMANDAS E CONQUISTAS DO MOVIMENTO NEGRO A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.....	23
1.2 LEGISLAÇÃO ANTIRRACISTA E POLÍTICAS PÚBLICAS: DOCUMENTOS LEGAIS QUE NORMATIZAM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA	28
1.3. A RESSIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO A PARTIR DA LEI FEDERAL Nº 10.639/2003.....	37
1.4 A RESSIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO A PARTIR DA LEI FEDERAL Nº 10.639/2003	39
CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	
2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO ATUAL BRASILEIRO	48
2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	51
CAPÍTULO 3 – A EREER NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	56
3.1. CONHECIMENTOS RELATIVOS À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	58
3.2. CONHECIMENTOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS.....	72
APÊNDICE A PRODUÇÃO LEVANTADA NO PERÍODO DE 2015 – 2020.....	80

INTRODUÇÃO

Na década de 1990, o governo brasileiro aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e, posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o qual apresenta temas transversais como a educação das relações étnico-raciais, que devem ser contemplados em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1996).

A educação das relações étnico-raciais está prevista em todos os níveis de educação – da educação básica ao ensino superior – por meio de legislações como o Parecer 03/04, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Entretanto, para a efetivação desses preceitos legais, é necessário que as práticas educativas estejam atreladas com as determinações das legislações e diretrizes, implicando na formação inicial de professores, para que assim, sejam garantidos o que está previsto na lei. Contudo, é perceptível que esses conteúdos estão pulverizados e fragmentados nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura.

Em pesquisa realizada por Camargo e Benite (2019) constatou-se que no Ensino Superior a temática está ainda em sua gênese e muitas vezes ocupa lugar de figuração nos projetos pedagógicos de cursos e pouco repercute em mudanças curriculares.

A proposta da pesquisa teve origem nas inquietações surgidas na trajetória formativa e, sobretudo no que se refere às questões voltadas para a educação das relações étnico-raciais e a sua obrigatoriedade nos currículos escolares. Na docência, no ensino superior, constatei que muitos dos conteúdos propostos estavam deslocados e descontextualizados em relação às disciplinas nas quais ministrava. As inquietações se acirraram, particularmente, quando passei a integrar o Núcleo Docente Estruturante de um curso de licenciatura e acompanhando as discussões constatei que se centravam apenas nos conteúdos e disciplinas específicas da formação profissional. Os temas transversais não ocupavam destaque dentre as disciplinas obrigatórias, apenas “encaixavam-se” em disciplinas que abordavam temas diversos de modo que contemplasse a legislação.

Diante deste contexto percebeu-se a necessidade de compreender como são ensinadas as questões e temáticas que dizem respeito às relações étnico-raciais na formação inicial de professores. Enquanto formadores de professores que deverão abordar em suas disciplinas os temas transversais embasados na lei sabe-se que há dificuldades para se trabalhar com estes conteúdos, bem como atender a legislação.

Diante dessa constatação, tem-se como problemática da investigação a seguinte questão: *como se dá a implementação dos conteúdos relacionados a educação das relações étnico-raciais no contexto da formação inicial de professores?*

A pesquisa tem como objetivo geral: analisar a implementação dos conteúdos relacionados à educação das relações étnico-raciais no contexto da formação inicial de professores. Como objetivos específicos definiram-se: entender o processo de implementação da Lei 10.639/2003 no contexto de formulação das políticas educacionais no final do século XX; identificar nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de formação de professores como os conteúdos sobre relações étnico-raciais estão contempladas nas ementas das disciplinas; investigar os limites e possibilidades de inserção do conteúdo sobre a educação das relações étnico-raciais nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de formação de professores.

Quanto ao referencial teórico a pesquisa está subsidiada pelo materialismo histórico-dialético, na perspectiva dos estudos de Karl Marx, para se compreender como os homens se organizam para produzir a sua existência na sociedade capitalista. Nessa direção os estudos de Saviani (2018, 2001), Shiroma (2002) e Peroni (2003) auxiliam na compreensão do contexto em que as políticas educacionais são formuladas e implementadas. Quanto a formação de professores buscou-se autores que discutem as configurações formativas imbricadas em um contexto econômico na qual sofrem influências ideológicas e estão subjugadas pelos interesses da classe dominante, para tanto, buscou-se em autores como Freitas (2000), Dourado (2015, 2009).

Parte-se do entendimento de que currículo é “[...] organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares” (SAVIANI, 2022, p. 17), ou seja, o currículo faz parte da esfera dos meios para ação educativa.

Este estudo tem como abordagem a pesquisa qualitativa, caracterizada como uma investigação que visa abordar o mundo, explicar os fenômenos sociais (BOGDAN e BIKLEN, 2013).

Martins (2005) defende que o marxismo dispensa a adoção das abordagens qualitativas na legitimação da cientificidade de seus métodos de investigação, pois dispõe de uma epistemologia suficientemente elaborada para o fazer científico: a epistemologia materialista histórico-dialética.

Conforme Shiroma (2005) documentos são relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização, uma vez que muitos dos documentos oficiais, nacionais e internacionais são, hoje, facilmente obtidos via internet. Talvez resida aí

uma das principais explicações para a disseminação massiva de documentos digitais e impressos: popularizar um conjunto de informações e justificativas que tornem as reformas legítimas e almejadas (SHIROMA, 2005).

Em se tratando de contextos da produção de textos estes, incluem documentos oficiais que “representam” a política, a narrativa que lhe dá suporte; textos políticos são normalmente articulados à linguagem do público em geral. Sua narrativa caracteriza-se pelo populismo, senso comum e apelo à razão política. Cumpre lembrar que os textos representam a política, mas não são a política. Essa representação pode adquirir várias formas: textos oficiais e documentos políticos. Estes textos serão lidos, interpretados, por vezes mal interpretados, compreendidos ou não, e reinterpretados. “Embora desejem, os autores não podem ter controle sobre os significados que serão atribuídos aos seus textos. Parte dos textos pode ser rejeitada, excluída, ignorada, deliberadamente mal entendida.” (BOWE; BALL, 1992, p. 22).

Os documentos analisados nesta pesquisa serão os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física e Licenciatura em Pedagogia de uma faculdade privada no município de Ponta Grossa, PR. Para Flores (1994) a análise documental, divide-se em: dado, documento e análise. Os dados apresentam informações que necessitam ser trabalhadas, já o documento, suporte físico onde se encontram os dados, é submetido à análise com objetivo de se compreender a realidade estudada. Os Projetos Políticos de Curso são os documentos que apresentam dados que serão interpretados e elaborados à luz dos autores presentes no referencial teórico e de acordo com a própria concepção e intenção do documento em si.

O tema de pesquisa tem respaldo na lei 10.639/2003 no que tange a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e apresenta questões pertinentes, pois tem o potencial de permitir o reconhecimento e valorização de alunos negros, bem como de sua identidade e importância para a formação da sociedade brasileira.

Dentro das questões apresentadas, constata-se a necessidade da formação inicial do professor para que possa ensinar os conteúdos de forma adequada contemplando a legislação. A formação de professores enfrenta inúmeros desafios devido à complexidade de questões como relacionar a prática educacional os conhecimentos teóricos e práticos, sendo a educação um fator de extrema importância para o desenvolvimento da sociedade, onde o conhecimento é essencial.

Com o objetivo de analisar a produção científica brasileira acerca a educação das relações étnico-raciais no contexto da formação inicial de professores, no período de 2015 a 2020, justifica-se a linha temporal até 2020, pois em novo levantamento não obteve –se novas produções científicas acerca do objeto de estudo, realizou-se um levantamento de trabalhos

publicados dos bancos de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação bem como no site da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as ABPN.

A pesquisa das teses, dissertações e artigos que remetiam a temática relacionada a implementação da lei 10.639/2003 no contexto da formação inicial de professores, foi realizada em março de 2022, a partir dos seguintes critérios de inclusão: teses, dissertações e artigos completos em língua portuguesa, disponíveis online, entre 2015 e 2020. Os critérios de exclusão foram trabalhos acadêmico-científicos, como livros, trabalho de conclusão de curso, carta ao editor, revisão de literatura, teses dissertações e artigos fora do período determinado e em língua estrangeira.

Como categoria para o mapeamento definiu-se os termos: educação das relações étnico-raciais, ensino superior e formação de professores. Os trabalhos encontrados foram submetidos à seleção a partir das etapas: seleção de teses, dissertações e artigos que abordavam o tema a partir dos descritores estabelecidos neste estudo; leitura dos títulos e resumos das produções para identificação das temáticas abordadas, voltadas ao tema escolhido; seleção e leitura na íntegra das produções que abordavam o tema.

Apoiados na questão norteadora deste estudo, os dados foram explorados a partir de análise de conteúdo (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

Para uma aplicabilidade coerente do método, de acordo com os pressupostos de uma interpretação das mensagens e dos enunciados, a Análise de Conteúdo deve ter como ponto de partida uma organização. As diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos, conforme Bardin: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. (FARAGO, FOFONCA, p.12, 2012).

Com base nos descritores, obteve-se um total de 60 trabalhos. Após atendidos os critérios de inclusão e exclusão, totalizou 25 produções, sendo que somente 16 corresponderam a temática investigada.

O estado do conhecimento foi composto por 16 trabalhos relacionados com a temática sendo três teses, dez dissertações e três artigos (Apêndice A), no período compreendido entre 2015 e 2020. Além das produções acadêmicas, fez-se um levantamento das legislações, normatizações e dos documentos orientadores que tratam da temática das relações étnico-raciais na formação de professores.

Dentre as pesquisas encontradas pode-se constatar que muitas abordam a temática no contexto da formação continuada, pois, acreditam que os conteúdos ensinados nos cursos de formação de professores ainda são muito incipientes. Assim, poucas pesquisas discutem a temática na formação inicial, considerada como o lócus para estudos sobre o reconhecimento e

o respeito à diversidade étnico-racial. O mapeamento realizado por Rizzo e Marques (2017) ressalta que há necessidade de sistematizar pesquisas voltadas para a temática das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de formação de professores, pois ainda há poucos estudos na área.

Maciel (2015) constatou em suas pesquisas que os cursos de formação continuada de professores são criados como medidas compensatórias do que aprofundamento de conhecimentos da função docente e esta compensação procura suprir aspectos relacionados à má formação inicial dos professores.

Quando a temática é incluída no Projeto Pedagógico de Curso, como o caso da pesquisa de Lima (2016) a participação dos docentes e discentes é mínima e se dá pela pressão para corresponder às avaliações institucionais e atender a legislação vigente. Ao longo da história da educação brasileira assistiu-se à implementação de reformas e políticas educacionais que procuravam articular os interesses de diversos setores da sociedade em detrimento da classe trabalhadora e seus filhos, privilegiando pequenos grupos que se perpetuaram no poder.

A classe dirigente, preocupada com seus interesses, criou estratégias para cerceamento e acesso à educação básica de qualidade a toda a população. Nesse contexto, uma ampla camada da população formada por cidadãos negros ficou excluída dos bancos escolares. Entretanto, durante anos os movimentos negros denunciaram tal situação de exclusão e conseguiram lograr êxito principalmente com a aprovação das Políticas de Ações Afirmativas¹ para a população afro-brasileira.

Ferreira (2018), em sua tese apresenta reflexões sobre questões pertinentes, pois destaca uma valorização de um currículo escolar monocultural de matriz europeia, que privilegia a cultura dos brancos, dentro de um discurso multicultural folclórico, restrito às comemorações de datas históricas e que menospreza, na sua organização e, portanto, nas atividades do cotidiano escolar as demais culturas, relegadas à inferioridade.

Ainda segundo a mesma autora as crianças negras ou afrodescendentes desenvolvem-se num ambiente coerente com essa ideologia, desconhecendo a sua história, as suas raízes, a importância que seus antepassados tiveram na construção deste país, e também às outras crianças este conhecimento estaria sendo negado (FERREIRA, 2018).

¹ As ações afirmativas definem como políticas públicas e privadas voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. (GOMES, 2001).

As demais pesquisas têm como ponto convergente a necessidade de repensar a formação inicial de professores a partir da percepção do combate ao racismo e a valorização da história e da cultura africana.

Percebe-se com o levantamento realizado uma maior produção sobre o tema no ano de 2017 com oito produções, em variados estados, sendo três artigos, quatro dissertações e uma tese. No ano de 2015 foram três produções duas dissertações e uma tese e no ano de 2016 três dissertações, no ano de 2018 apenas um trabalho encontrado dentre os selecionados uma tese e no ano de 2020 apenas uma dissertação foi encontrada no banco de dados. Percebe-se que produções envolvendo a implementação da Lei 10.639/2003 foram encontradas apenas em duas das publicações. Assim, enfatiza-se a necessidade de aprofundamento na pesquisa e implementação da lei em questão e como é abordada na formação inicial de professores, bem como na estruturação dos currículos de cursos de licenciatura, bem como justifica-se a realização da pesquisa deste mestrado.

A partir da Constituição de 1988, houve uma nova etapa no desenvolvimento das políticas de educação. A educação com respeito a diversidade é uma meta institucional proposta na Constituição e reforçada posteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96). Segundo o texto original da LDB, o currículo escolar deve ter uma base comum condizente com os valores culturais do país e o respeito às características regionais no currículo específico de cada região (BRASIL, 1996).

De 1989 a 1996 foram promulgadas sete leis de estados, municípios e do Distrito Federal instituindo a inclusão da temática sobre a história afro-brasileira no currículo escolar (SANTOS, 2005). Ainda, segundo o mesmo autor, em virtude da aproximação de entidades do movimento social negro e de representantes políticos das esferas municipais e estaduais, a inclusão da temática entendida hoje como educação das relações étnico-raciais foi transformada em legislação antes da iniciativa federal.

Pode-se dizer que já houve muitos avanços em relação a luta antirracista. Um deles foi a implementação de legislações que aprovaram a inclusão da temática das relações étnico-raciais, como a lei nº 11.645/2008, que regulamenta a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e indígena em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2008) e a Resolução n. 1 do Conselho Nacional de Educação, de 17 de junho de 2004 (CNE, 2004).

A realização desse levantamento foi importante para se compreender o que tem sido investigado na produção acadêmica acerca da formação inicial bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito à educação das relações étnico-raciais nos currículos

dos cursos de licenciatura. A produção acadêmica levantada reafirma a necessidade de abordar esse assunto, bem como a importância de visibilizar pesquisas educacionais sobre essa temática.

A dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro apresenta-se o processo de implementação da Lei 10.639/2003 no contexto de formulação das políticas educacionais no final do século XX. No segundo busca-se identificar nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de formação de professores como os conteúdos sobre relações étnico-raciais estão contempladas nas ementas das disciplinas. No terceiro, apresenta a análise dos projetos pedagógicos de dois cursos de licenciatura de uma instituição de ensino superior, privada, do município de Ponta Grossa, PR. Procura-se apontar os limites e possibilidades de inserção do conteúdo sobre a educação das relações étnico-raciais nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de formação de professores.

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DOS ANOS DE 1990

Este capítulo apresenta o contexto no qual as políticas educacionais foram implementadas a partir dos anos de 1990, bem como questões relacionadas a formação de professores e as relações étnico-raciais. Entende-se por política educacional as decisões que o poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação. No Brasil, ela é marcada por uma sucessão de reformas que visam solucionar os problemas encontrados na área, e acabam por caracterizá-la como descontínua e pouco efetiva (SAVIANI, 2008).

Também pode ser entendida como um processo que só existe quando a educação assume uma forma organizada, sequencial, ditada e definida de acordo com as finalidades e os interesses que se tem em relação aos aprendizes envolvidos nesse processo (MARTINS, 1994).

A política educacional diz respeito as medidas em que o poder público toma relativamente aos rumos que se deve imprimir à educação. Ao longo do século XX, podemos distinguir três momentos da política educacional no Brasil. O primeiro corresponde ao protagonismo dos Estados na tarefa de viabilizar a oferta de escolas primárias, guiados pelo ideário do iluminismo republicano, ficando a União com o encargo de regular, num movimento pendular, o ensino secundário e superior. Essa fase se estende de 1890 a 1931 (SAVIANI, 2005). O segundo período vai até 1961 e traz à tona o protagonismo da União que busca regulamentar o ensino em todo o país incorporando, de forma contraditória, o ideário pedagógico renovador (SAVIANI, 2005). O terceiro período pode ser demarcado entre 1961 e 2001 e corresponde às iniciativas para unificar a regulamentação do ensino tendo como referência uma concepção pedagógica produtivista (SAVIANI, 2005).

Ao longo da história da educação brasileira assistiu-se à implementação de reformas e políticas educacionais que procuravam articular os interesses de diversos setores da sociedade em detrimento da classe trabalhadora e seus filhos, privilegiando pequenos grupos que se perpetuaram no poder. A classe dirigente, preocupada com seus interesses, criou estratégias para cerceamento e acesso à educação básica de qualidade a toda a população. Nesse contexto, uma ampla camada da população formada por cidadãos negros ficou excluída dos bancos escolares. Entretanto, durante anos os movimentos sociais negros denunciaram tal situação de

exclusão e, conseguiram lograr êxito principalmente com a aprovação das políticas de ações afirmativas para a população afro-brasileira².

A partir da Constituição de 1988, houve uma nova etapa no desenvolvimento das políticas de educação. A educação com respeito a diversidade é uma meta institucional proposta na Constituição e reforçada posteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei 9.394/96). Segundo o texto original da LDB, o currículo escolar deve ter uma base comum condizente com os valores culturais do país e o respeito às características regionais no currículo específico de cada região (BRASIL, 1996).

De 1989 a 1996 foram promulgadas sete leis no âmbito de estados, municípios e do Distrito Federal instituindo a inclusão da temática sobre a história afro-brasileira no currículo escolar (SANTOS, 2005). Ainda, segundo o mesmo autor, em virtude da aproximação de entidades do movimento social negro e de representantes políticos das esferas municipais e estaduais, a inclusão da temática entendida hoje como educação das relações étnico-raciais foi transformada em legislação antes da iniciativa federal.

As discussões sobre a LDB 9394/96 começaram a se intensificar na década de 1990, com o delineamento das políticas educacionais. Contudo o que se materializou sob a forma de consenso, foi um habilidoso jogo linguístico que invertia termos e sinais, de modo a torná-los condizentes com os novos paradigmas que referenciavam a mudança almejada para a educação no país (SHIROMA, MORAIS, EVANGELISTA, 2002).

Durante o governo de Itamar Franco após Fernando Collor ser destituído por meio de um processo de impeachment, em outubro de 1992, durante seu governo foi lançado em 1993, o plano Decenal Educação para Todos inspirado na Declaração Educação para Todos da Conferencia de Jontien, Tailândia, de 1991. Este plano estava focado no ensino fundamental e se propunha, em dez anos, atingir o duplo objetivo fixado na Constituição: eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental (Art. 60 das disposições Transitórias).

Ainda nesse governo, na gestão de Murílio Hingel, ocorreu o fechamento do Conselho Federal de Educação e a criação do Conselho Nacional de Educação. Desde o período do regime militar o Conselho Federal de Educação passou a desempenhar função central na elaboração e no direcionamento da política educacional (SAVIANI, 2018). Com a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), a Lei n. 9.131 de 1995, na gestão do ministro da educação, Paulo

² O termo afrodescendente é uma palavra mais abrangente do que afro-brasileiro. Afro- descendente pode estar se referindo a qualquer pessoa de descendência africana, não há na lexia nada que a vincule à ideia de nacionalidade brasileira. Já a acepção afro-brasileiro carrega em seu bojo o que diz respeito tanto ao Brasil quanto à África (MELO, 2008). Neste estudo será mantido o termo afro-brasileiro.

Renato da Costa Souza, alterou dispositivos da Lei n 4.024, de 20 de dezembro de 1961, redefiniu o papel do MEC na educação do país, regulamentando por antecipação o que veio a ser disposto nos artigos 8 e 9 da LDB de 1996 (SAVIANI, 2018).

Em sua gestão na presidência Fernando Henrique Cardoso (1993-2005) assumiu e deu rumo ao processo de elaboração e condução da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Durante a sua elaboração tramitaram dois projetos: um delineado por Dermeval Saviani, no qual as reivindicações da área educacional foram incorporadas em sua totalidade, e outro projeto apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro, que não contemplava a essas reivindicações.

Com a chegada de Fernando Henrique Cardoso à presidência em 1994, iniciou-se uma nova composição do governo, e nela Paulo Renato Souza assumiu o Ministério da Educação. A partir dessa nova organização de governo, o projeto delineado pelo Senador Darcy Ribeiro, sob a defesa de José Jorge, foi sancionado sem qualquer veto (SHIROMA, MORAIS, EVANGELISTA, 2002).

A estrutura de ensino no Brasil embasado na nova LDBEN 9394/96, passou a vigorar da seguinte forma: educação básica abrangendo: a) Educação infantil constituída pela creche para crianças de zero a três anos e pré-escolas para crianças de quatro a seis anos; b) Ensino fundamental constituído por oito anos; c) Ensino médio constituído por três séries (BRASIL, 1996).

Várias bandeiras foram levantadas durante o movimento e acabaram distorcidas ou completamente descaracterizadas de sua ideia original, como por exemplo: a formação de professores foi traduzida em profissionalização; participação da sociedade civil assumiu a forma de articulação com empresários e ONGs; descentralização significou desobrigação do Estado; autonomia ganhou contorno de liberdade para captação de recursos; melhoria da qualidade da educação traduziu-se em adequação ao mercado, sendo que o aluno transformou-se em consumidor (SHIROMA, MORAIS, EVANGELISTA, 2002).

Com base na reforma do estado brasileiro, entrou em curso o processo de descentralização administrativa (PERONI, 2003), ou seja, o administrador passou a ter autonomia para gerir recursos, na qual foram transferidas funções da burocracia central para estados e municípios, bem como para organizações sociais (FONSECA, 2008). A descentralização da educação tornou-se evidente a partir da década de 1990. Para Frigotto e Ciavatta (2003, p. 96),

Os protagonistas destas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transacionais e das nações poderosas onde aquelas tem suas bases e matrizes.

Por processo de descentralização compreende-se a delegação de funções para entidades regionais ou locais que dependem diretamente do outorgante. No cenário brasileiro, a lógica de descentralização se efetivou por meio da municipalização. Para Fonseca (2005) imprimiu-se um formato gerencial à administração pública, tornando-a mais apta para atuar com eficiência, ou seja, com capacidade de alcançar maiores resultados com menor custo para o estado.

A descentralização (incluindo a instituição de unidades escolares autônomas), na década de 1990, foi colocada pelo Banco Mundial como uma política para a educação pública que deveria ganhar centralidade. Essa política veio acompanhada de outras diretrizes, como: prioridade para o ensino fundamental; privatização do ensino médio e superior; convocação de pais e comunidade para participar dos assuntos escolares; redefinição das atribuições do Estado; e retirada gradual da oferta de serviços públicos, como educação e saúde, entre outros (SILVA, 2002).

É com este foco que a LDBEN 9.394/96, sinalizou claramente para mudanças nas responsabilidades dos entes federados quanto à manutenção e ao desenvolvimento do ensino em seus diferentes níveis. O teor da citada lei induziu fortemente à descentralização da educação, direcionando os seus gastos por intermédio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério – FUNDEF (OLIVEIRA, 2008).

Segundo documento do Banco Mundial (1992), a melhoria da educação primária nos países em desenvolvimento exige esforço em pelo menos três frentes: na aprendizagem; na preparação e na motivação dos mestres; e na administração dos sistemas educacionais. Nesse sentido, tornava-se fundamental que a descentralização financeira (ainda que em quantidade bem inferior ao necessário) fosse acompanhada por uma centralização dos controles. Ou seja, a política nacional de educação deveria ter como um dos seus pilares mais importantes a atenção aos resultados: “O Banco Mundial, através dos gestores externos de políticas públicas, preconiza o melhoramento da eficiência escolar, pelo aumento da competição entre as escolas públicas e entre as públicas e as privadas, de maneira autônoma e neutra” (SILVA, 2002, p. 88).

Ainda durante o governo de FHC foi aprovado o Plano Nacional de Educação, regulamentado pela Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2002, o qual sustentava e assegurava a continuidade das mudanças em curso. Em síntese pode-se dizer que tal Plano teve como grande

equivoco a ênfase ao Ensino Fundamental acima dos outros níveis de ensino (HERMIDA, 2006).

A medida de maior impacto da política educacional do Governo FHC foi certamente a organização do sistema nacional de avaliação por meio da Medida Provisória nº 1.568, editada em 14 de fevereiro de 1997 que, aprovada pelo Congresso, converteu-se na Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997, transformando o INEP em Autarquia Federal, como se pode ver pelo artigo 1º que também redefine suas funções:

Art. 1º Fica o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, órgão integrante da estrutura do Ministério da Educação e do Desporto, transformado em Autarquia Federal vinculada àquele Ministério, com sede e foro na cidade de Brasília - DF, tendo como finalidades:

I - Organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;

II - Planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;

III - Apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;

IV - Desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;

V - Subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;

VI - Coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente;

VII - Definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;

VIII - Promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior;

IX - Articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira bilateral e multilateral. (BRASIL, 1997, p. 1).

Sobre as realizações no âmbito da Educação, Frigotto e Ciavatta (2003) consideram que foi no governo FHC que, pela primeira vez, na história republicana, transformou o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado.

Gil (2016) também aponta que foi durante o governo de FHC que se instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) que vigorou de 2001 a 2010. Porém, destaca que esse plano foi desconsiderado pelos governos FHC e Lula até 2006.

Vários argumentos foram utilizados para enfraquecer a lei de 2001, entre eles os de que o texto continha incongruências e lacunas, alguns equivocados, além de ser muito grande, amplo e genérico; portanto, dificilmente teria seus resultados mensurados. [...] Nada justifica o golpe dado no PNE pelos governantes em prol de suas propostas não respaldadas por debates públicos e pelo crivo do Congresso Nacional, o qual por mais problemático que seja, possibilitou ganhos expressivos se comparadas às propostas originais do Poder Executivo com a redação impressa em lei (GIL, 2016, p 137).

Ao longo do primeiro mandato do Governo Lula, transcorrido entre 1º de janeiro de 2003 e 31 de dezembro de 2006, foram tomadas novas medidas no que se refere ao papel da União na organização da educação nacional. Entre essas medidas destacam-se a Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- SINAES e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes- ENADE; o Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006, que regulamentou a implantação do SINAES e do ENADE; a Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que criou o Programa Universidade para Todos- PROUNI; e o Decreto n. 5.493, de 18 de julho de 2005, que regulamentou a implantação do PROUNI. Essas medidas se ligam à regulação do nível federal e, basicamente, ao ensino superior com destaque para a avaliação (SAVIANI, 2018).

Como tais, não chegaram a alterar o espírito que presidiu a política educacional do governo anterior. Ao contrário, deram continuidade mantendo o INEP como órgão gestor do sistema de avaliação, sendo que a substituição do “provão” pelo ENADE incidiu apenas em aspectos operacionais. E a própria criação do PROUNI, embora se constituindo numa inovação, não só não se opõe à orientação do Governo FHC como a reforça, pois esse governo se empenhava em ampliar a participação das instituições privadas na oferta de vagas do ensino superior (SAVIANI, 2018).

Ainda no primeiro mandato registra-se a aprovação da Lei nº 11.114, de 16/5/2005, que antecipou o início do Ensino Fundamental para os 9 anos de idade, o que foi ratificado pela Lei nº 11.274, de 6/2/2006, instituindo o ensino fundamental de 9 anos. E no apagar das luzes desse primeiro mandato, já eleito para o segundo, em razão do vencimento do prazo de vigência do FUNDEF, foi aprovada, em 19 de dezembro de 2006, a Emenda Constitucional n. 53 e baixada a Medida Provisória n. 339, em 29 de dezembro de 2006, convertida, já no segunda mandato, na Lei nº 11.494, de 20/6/2007, regulamentada pelo Decreto nº 6.253, de 13/11/2007, modificado pelo Decreto nº 6.278, de 29/11/2007 (SAVIANI, 2016).

Por meio desses dispositivos legais foi criado, em substituição ao FUNDEF, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que significou um importante avanço em relação ao fundo anterior, pois ampliou sua abrangência para toda a 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)

Nesse início do segundo mandato o Governo Lula se diferenciou mais nitidamente da chamada “Era FHC” ao instituir o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) por meio de um conjunto de decretos aprovados em 24 de abril de 2007. Tendo como carro-chefe o Decreto n. 6.094, que dispôs sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, na mesma data foram editados os decretos n. 6093, sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado; n. 6.095, sobre o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica; e n. 6.096, que instituiu o PROUNI (SAVIANI, 2009)

Também no âmbito do PDE foram editadas, em 16 de julho de 2007, a Lei n. 11.738, que instituiu o “piso salarial profissional para os profissionais do magistério público da educação básica” e, em 25 de setembro de 2008, a Lei n. 11.788, dispondo sobre a regulamentação dos estágios dos estudantes das “instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos” (SAVIANI, 2009).

O Governo Dilma deu continuidade à política educacional do Governo Lula efetuando alterações pontuais em aspectos da LDB como 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 (SAVIANI, 2009).

Mas além das medidas pontuais cabe destacar dois pontos de maior amplitude. O primeiro diz respeito à Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, que, ao ajustar a educação nacional ao disposto na Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, que ampliou a educação obrigatória para a faixa etária dos 4 aos 17 anos, modificou diversos dispositivos da LDB. Em consequência, a educação básica obrigatória passou a abranger a pré-escola (4 e 5 anos de idade), ensino fundamental (6 aos 14 anos) e ensino médio (15 aos 17 anos de idade) (SAVIANI, 2018).

O segundo ponto consiste na criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego- PRONATEC, sem dúvida a medida mais significativa do primeiro mandato de Dilma Rousseff relacionada à educação profissional e tecnológica. O referido programa foi instituído em 26 de outubro de 2011 mediante a sanção da Lei n. 12.513 pela presidenta Dilma Rousseff, tendo como objetivo oferecer cursos de educação profissional e tecnológica para a população, de forma gratuita, para trabalhadores, estudantes e pessoas em

vulnerabilidade social, com direito a auxílio alimentação, auxílio transporte e material escolar (SAVIANI, 2018).

Sobre o poder do Congresso Nacional, Saviani (2015) explica que ele exerce basicamente por meio das emendas, sendo que assim pode interferir no projeto proposto pelo executivo, modificando-o pontual ou substantivamente.

As reformas implementadas no âmbito educacional ganharam força após a ocorrência de um reordenamento das políticas sociais, com a descentralização do Estado e mudanças nos critérios de eficiência e qualidade. No Brasil destaca-se implementação de programas de controle de resultados de performance de alunos (ALMEIDA JÚNIOR, 2001).

Em 2014 foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que constitui-se atualmente como referência para as políticas públicas no Brasil. O referido plano estabelece metas a serem cumpridas até 2024. Evidentemente, que a erradicação do analfabetismo é a primeira diretriz para a superação das desigualdades educacionais. A meta 5 está relacionada exclusivamente para a alfabetização das crianças até o final do 3º ano, foi 35 nesse sentido que o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi criado. Para o Ensino superior a Meta 12 apresenta a possibilidade de expansão da educação superior em nível de graduação: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. Também a meta 13 pretende melhorar a qualificação do corpo docente nas instituições que compõem o sistema de educação superior brasileiro, especialmente por meio da titulação em cursos de mestrado e doutorado (BRASIL, 2014).

Nos anos 1990, em especial, a reforma foi vista como a própria política educacional governamental, uma verdadeira “revolução copernicana” (SHIROMA, 2011) da educação nacional, materializada por meio de legislação, financiamento de programas governamentais e uma série de ações não governamentais não governamentais que envolveram participações em fóruns, exploração midiática de iniciativas educacionais, campanhas de divulgação das propostas governamentais em publicações oficiais, entre outras iniciativas marcadas pela presença e orientação de intelectuais e organismos nacionais e internacionais (SHIROMA, 2011).

A reforma educacional foi defendida e concretizada para atender as reivindicações da universalização da educação escolar e da democratização das oportunidades educacionais, mas também ou talvez principalmente, para adequar a educação ao cenário de mudanças das relações sociais, culturais e econômicas da nova conjuntura (SANTOS, 2010).

Akkari (2017) salienta que o debate internacional sobre o direito à educação corresponde um movimento iniciado com o advento da globalização, em que as políticas públicas não são mais de responsabilidade exclusiva dos Estados Nações. A educação, nesse contexto, passa a ser cada vez mais objeto de crescentes influências internacionais.

Ao abordar o papel dos organismos internacionais nas políticas educacionais, Dourado (2007,2009) ressalta que o Banco Mundial e as Agências da Organização das Nações Unidas (ONU), são os principais interlocutores da agenda brasileira. Nota-se que as políticas públicas educacionais foram estabelecidas por várias instituições, com intenções e objetivos muito heterogêneos com inúmeras configurações políticas.

Nos últimos anos, entre os investigadores dos diferentes tipos de instituições sociais, tem surgido uma considerável quantidade de especulações e profecias, dúvidas e medos, saliência e celebração em volta da “globalização” e das suas conseqüências; fenômeno este a que a educação não tem permanecido imune. O estatuto da globalização nestes debates é o de frequentemente ou surgir como uma resposta para todos os tipos de questões levantadas pelas mudanças manifestas e palpáveis experienciadas pelas sociedades ocidentais contemporâneas, ou como um inevitável destino, meta ou telos (DALE, 2004).

A “globalização” é frequentemente considerada como representando um inelutável progresso no sentido da homogeneidade cultural, como um conjunto de forças que estão a tornar os estados-nação obsoletos e que pode resultar em algo parecido com uma política mundial, e como refletindo o crescimento irresistível da tecnologia da informação (DALE, 2004).

1.1 A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA POLÍTICA EDUCACIONAL

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, se constituiu enquanto um marco dos direitos universais inerentes a condição humana, dentre eles, a educação, que passou a ser reconhecida, no cenário internacional, como um direito de todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sociais, territoriais, econômicas, culturais, etárias, religiosas e de gênero. Embora o referido documento tenha reconhecido a educação como um direito humano universal, o debate sobre o direito educacional, no âmbito mundial, passou a ser pautado com mais ênfase a partir da década de 1990, quando uma série de eventos e recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

(UNESCO) passa a compor uma agenda internacional de uma “Educação para Todos” (UNESCO, 1990).

A Conferência Mundial de educação para todos de 1990, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, e que teve um de seus resultados o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), contou com a presença de 155 governos que assumiram o compromisso de assegurar a educação básica de qualidade para todos. Nela, traçaram-se os rumos que a educação deveria tomar nos países classificados como E-9 “C os nove países com os piores indicadores educacionais do mundo, dentro os quais, ao lado do Brasil figuravam Bagladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (SILVA e ABREU, 2008).

O Brasil, um dos países com maior nível de analfabetismo, se comprometeu a criar ações para a melhoria dessa condição. As estratégias que foram acordadas nesta conferência buscavam levar em consideração as necessidades básicas de aprendizagem, a eliminação da discriminação na educação, a atenção aos desamparados e pessoas com necessidades especiais e a valorização da aprendizagem. Neste contexto o estado e as autoridades educacionais destacavam a necessidade de envolver a sociedade com vistas a ampliar o alcance e os meios da educação básica (SHIROMA, 2011).

Os organismos multilaterais, agências internacionais e Estados membros da Organização das Nações Unidas (ONU), a partir dos anos de 1990, passaram a envidar esforços para inserir o direito à educação no centro de uma agenda global para os direitos humanos. Para tanto, têm sido desenvolvidas conferências para discussão da conjuntura econômica, social e política que perpassa os cenários educacionais. Os resultados destas conferências têm sido expressados em diretrizes divulgadas por meio de declarações. Compreender essas diretrizes permitirá identificar as linhas que influenciam a definição das políticas educacionais que visam assegurar o direito à educação básica no contexto dos países signatários (SHIROMA, 2011)

Neste processo, para Ferreira e Ferreira (2007, p. 43-44) [...] cabe lembrar que as maneiras de pensar e fazer a educação e a escola hoje contam com um determinante a ser destacado na análise dessa política, que é o fato de a escola estar inserida num quadro em que prevalece o modelo neoliberal de relação Estado-sociedade, no qual se age para que a educação básica seja universalizada, não como um direito e uma necessidade constitutiva do homem, mas para dar sustentação ao modelo da livre-iniciativa e às relações de competitividade.

Universalização esta que é instituída como se de natureza meramente contábil: mais alunos passando pelo sistema, por mais algum tempo, chegando a níveis escolares mais avançados e ao menor custo possível, independente da qualidade da formação. Em outras palavras, na conjuntura neoliberal do mundo globalizado, ou seja, na realização da fórmula de menos intervenção do Estado e mais influência do mercado, a educação tem um papel fundamental para que os cidadãos dominem os códigos da modernidade, que exigem cada vez mais uma postura empreendedora diante das necessidades impostas pelos controladores dos meios de produção (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011) e, desta forma, possam servir como soldados ao aparelho estatal na batalha pela disputa de mercado na economia integrada internacional.

Seguindo a lógica da cidadania, equidade e competitividade os documentos da comissão Econômica para a América latina e Caribe (CEPAL), dos anos de 1990, recomendavam para os países da região o investimento em reformas do sistema educativo visando o sistema produtivo, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades específicas como a versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, flexibilidade. Via-se como necessário o acesso à escola com condições igualitárias de oportunidade e qualidade para todos, a fim de que a população aprendesse os códigos da modernidade e que resultasse em iguais condições sociais, como a conquista de um emprego (SHIROMA, 2011).

O rumo das políticas educacionais propostas pela CEPAL estava centrado na busca da cidadania moderna, neste sentido a concepção do conhecimento ancora – se em ações de saber fazer para ser útil, saber usar, pela interação e saber se comunicar. O papel da escola como sociabilidade ficou esvaziado de um conhecimento emancipador, se ampliou a proteção do risco social e da vulnerabilidade (SHIROMA, 2011).

O relatório Delors, produzido entre 1993 e 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, constituiu-se em um documento importante para se compreender a revisão da política educacional de vários países. O próprio documento mostrou que a globalização e o progresso promoveram um processo de exclusão social e altos índices de desemprego. Apresentou o conceito de educação para o longo da vida, a fim de construir uma sociedade educativa e aprendente. Nesta prerrogativa a educação seria harmoniosa, democrática, com recuo da pobreza e exclusão social, pois estaria ancorada nos quatro tipos de aprendizagens; aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto (SHIROMA et al., 2011).

A proposta educacional configurada pelo relatório Delors propõe: a educação básica dos 3 aos 12 anos, com conteúdo universal; a educação em nível médio, com concepção clara

elitista, visando a formação de trabalhadores para os empregos existentes e o aprimoramento de talentos; e o ensino superior visto como motor do desenvolvimento econômico e, para conter sua grande demanda, recomenda-se a articulação com o secundário para responder as exigências de profissionalização (SHIROMA *et al.*, 2011).

O professor é visto como um dos responsáveis pelas mudanças que devem acontecer na sociedade do século XXI, sendo de sua responsabilidade a educação de jovens e crianças que saibam sobreviver no mundo moderno, por meio de uma educação voltada para a tolerância, o pluralismo, a democracia e para a inclusão de alunos na sociedade da informação. Para tanto, esse profissional passa a receber uma bonificação para incentivar na obtenção dos melhores resultados (SHIROMA *et al.*, 2001).

Percebe-se nas propostas o processo excludente e uma formação tecnicista, visando a formação de mão de obra que esteja apta para atender aos interesses do capital. Há ainda por parte de muitas organizações a responsabilização da educação pelo crescimento econômico bem como a formação de trabalhadores que se adaptem, sejam flexíveis e aprendam o ofício sem dificuldades.

Assim como os documentos anteriores, a V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC), conferiam à centralidade da educação enquanto estratégia de desenvolvimento econômico, quanto para a justiça e igualdade social (SHIROMA *et al.*, 2011).

A carta Educação, produzida em 1992 que aponta o entrave à construção da nação devido à carência do ensino fundamental e a falta de condições do Brasil em competir internacionalmente devido a inadequação de seu sistema produtivo, foi um dos documentos fruto de uma das muitas discussões que envolveram governo, empresários e trabalhadores em torno das políticas educacionais. O documento “Questões Críticas da Educação Brasileira”, publicado em 1995, propôs uma ampla reestruturação da educação em seus diferentes níveis nos mais diversos enfoques. São documentos que buscavam a adequação dos objetivos da educação às novas exigências do mercado internacional e interno e na formação do cidadão produtivo (SHIROMA *et al.*, 2011).

Decorridos dez anos da realização da Conferência Mundial de Educação para todos, em Jomtiem, Tailândia, 1990, oportunidade em que os países assumiram importantes compromissos com as metas de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância, a UNESCO promoveu em todo o mundo amplo processo de avaliação dos progressos alcançados,

tendo em vista o grande objetivo de “educar todos os cidadãos de todas as sociedades”.(UNESCO, 2000).

A Declaração Mundial de Educação para todos suscitou no Brasil amplo debate, contribuindo para elevar a consciência do poder público e da sociedade civil para a importância da educação como direito subjetivo de todas as pessoas e como condição insubstituível para o exercício da cidadania ativa visando a construção de cenários sociais pautados pela justiça e pela equidade. (UNESCO,2000).

A discussão do Marco de Ação Dakar, documento de compromissos assumidos pelos países membros da UNESCO, representa uma oportunidade ímpar para repensar a política educacional brasileira com vistas aos novos horizontes sociais que se desenham para o século XXI. (UNESCO, 2000).

Além disso, a aprovação do Plano Nacional de Educação que estabeleceu a elaboração de planos decenais estaduais e municipais de educação para todos, oferece a oportunidade para um novo e decisivo salto para colocar o Brasil em sintonia com as demandas de nossa época. (UNESCO, 2000).

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento. Essas recomendações incluem formas de regulação das políticas em decorrência de acordos de cooperação, principalmente nas áreas da saúde e da educação. Conforme Herrero (2013), esses organismos ou agências foram criados pelos Estados Unidos, na Conferência de Bretton Woods em 1944, realizada no estado de New Hampshire (EUA), para regulamentar, no âmbito do direito internacional, seu predomínio em assuntos mundiais, liderando o planejamento da reconstrução econômica dos países devastados após a 2ª Guerra Mundial (LIBÂNEO, 2014a, 2014b).

A Conferência reuniu 44 nações com o objetivo de refundar o capitalismo, definindo novas regras para as relações econômicas e comerciais entre os países, tarefa que coube principalmente ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional. Inicialmente o Banco Mundial se dedicava a conceder empréstimos com juros baixos para a reconstrução de países devastados pela guerra. Com a intensificação da globalização econômica, passou a fazer empréstimos a países em desenvolvimento para implementar sua infraestrutura e impor políticas de controle nas políticas econômicas e sociais desses países.

No campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos

internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc.

Os organismos internacionais que mais atuam no âmbito das políticas sociais, especialmente da educação, são a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – Unesco –, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID – o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. É importante assinalar que essas organizações, a par de diversos mecanismos burocráticos de relacionamento com os países pobres ou emergentes, atuam por meio de conferências e reuniões internacionais, tais como Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), Conferência de Cúpula de Nova Délhi, Índia (1993), Cúpula Mundial de Educação para Todos – Dakar (UNESCO, 2000), entre outras. Documentos originados dessas conferências assinados pelos países-membros e as orientações políticas e técnicas do Banco Mundial vêm servindo de referência às políticas educacionais do Brasil (BRASIL, 2013; SAVIANI, 2009; EVANGELISTA, 2013).

1.2 AS DEMANDAS E CONQUISTAS DO MOVIMENTO NEGRO A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

O movimento negro no Brasil foi específico e teve como um dos principais desafios o combate ao mito da democracia racial, pregando serem harmoniosas as relações de raça e que o mestiçamento seria a contribuição brasileira à civilização do planeta (ALBERTI, PEREIRA, 2005).

Enquanto se reconhecia o papel dos negros na formação do país, corriqueiros eram os espaços sociais de subalternização de homens e mulheres negros e de inviabilização das relações de poder entre as populações negras e brancas. Disso resultou uma sociedade na qual o racismo e suas desigualdades sociais não são revelados ou discutidos e parecem não existir (BASTIDE, FERNANDES, 1995).

Com o intuito de superar estereótipos negativos reproduzidos nas relações sociais, a invisibilidade que era inerente aos negros está mudando devido à redefinição do que significa ser negro.

O movimento social negro surge, [...] das lutas travadas no cotidiano da população negra brasileira. Entretanto, o que marca uma profunda diferença entre o Movimento Negro e o conjunto dos demais movimentos sociais populares que emergiram no Brasil nos anos 70, é a história. Para o Movimento Negro, o cotidiano da população negra é determinado pela estrutura do racismo da sociedade brasileira. Ao emergir na

cena nacional a partir da especificidade da luta política contra o racismo que marcou os anos 70, o Movimento Negro teve que buscar na história a chave para compreender a realidade da população negra brasileira. Impelido pela necessidade de negar a história convencional (oficial) e contribuir na construção uma nova interpretação da trajetória do povo negro no Brasil [...] (CARDOSO, 2001, p: 10).

Para Dias (2012), o movimento negro no Brasil tem uma vigorosa articulação na década de 1978, com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU). Nessa década e, principalmente, depois do processo de redemocratização do país, iniciou-se uma tendência de atomização do movimento negro. Foram criados centenas de grupos afro-brasileiros por todo o território nacional.

Na década de 1980, o MNU foi a mais importante organização a levantar a bandeira em defesa dos direitos dos afro-brasileiros. No seu Programa de ação de 1982, defendia as seguintes reivindicações “mínimas”, desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do movimento negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, e a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (MOURA, 1983; CARDOSO, 1988; SILVA, 1994; HANCHARD, 2001).

No Brasil os elementos motivadores de preconceito e discriminação étnico-racial, dos quais os negros têm sido alvos preferenciais, são justificados pelos seus agentes como tendo fundamento em traços fenotípicos (NOGUEIRA, 1985) que contribuiriam para a consolidação de uma moralidade que é fortemente atrelada ao grupo subalternizado.

Destas ponderações iniciais é possível considerar que as relações étnico-raciais são uma expressão das interações socioculturais representativas de indivíduos que se constroem e, concomitantemente, constroem os outros, ambos como sujeitos de direitos universais ou de cidadania. Para melhor compreender as relações étnico-raciais no Brasil é fundamental reconhecer que o racismo e a discriminação racial são uma realidade neste país em que existem, de fato, práticas hostis e discriminatórias racialmente orientadas contra pessoas negras. Uma segunda constatação é a de que processos de mestiçagem, miscigenação ou sincretismo, ou qualquer outro fenômeno sociocultural indicador de um “hibridismo cultural” (CANCLINI, 2003), não inviabilizaram a capacidade de identificação dos negros brasileiros, tampouco a prática de racismo.

Pensar as relações étnico-raciais no Brasil exige ponderações acerca de alteridades que possibilitam melhor expressar interações socioculturais. Os negros no Brasil têm experimentado, ao longo da história, exclusões e discriminações indicativas da forte rejeição de que são alvo.

Um distanciamento radical se constrói como barreira que separará duas alteridades. Todavia, essa perspectiva radical que polariza negros e brancos no Brasil não é excludente de uma compreensão da negritude que se dilui, por exemplo, em processos de miscigenação, o que permite a efetivação de uma alteridade próxima. Assim sendo, de uma atitude compreensiva e explicativa das relações étnico-raciais é possível perceber a conjugação das duas posturas coexistentes na apreensão das alteridades que podem ser próximas ou radicais (PEIRANO, 1999).

O empreendimento a partir das mobilizações políticas é diminuir ou anular a eficiência do racismo à brasileira que, ainda quando não declarado, naturaliza a superioridade dos/nos brancos e, obedecendo à mesma lógica, inculca a inferioridade dos/nos negros.

Petrônio Domingues (2007, p. 101) analisa o movimento negro como:

[...] uma luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural.

O mesmo autor afirma que a identidade étnico racial é, historicamente, construída como elemento de mobilização e de mediação das reivindicações políticas.

Este é um ponto importante das discussões por evidenciar que a auto identificação é um fato que não pode ser negado em nome de uma diluição dos pertencimentos em um universalismo capaz de diluir poder de reivindicação e direitos de cidadania (DOMINGUES, 2007).

A “luta” dos povos negros, a partir de um engajamento no movimento negro, apresenta um ponto de convergência com a Declaração Universal dos Direitos Humanos que considera em seu preâmbulo o reconhecimento de que é inerente à dignidade de todos os membros da família humana, além de ser fundamento da liberdade, justiça e paz no mundo (DOMINGUES, 2007).

Há necessidade de ações e políticas públicas que assegurem uma inserção menos subalternizada dos negros no mercado de trabalho e nos sistemas educacional, político, social e cultural. Assim, o acesso à educação apresenta-se como caminho obrigatório e legítimo na busca por qualificação profissional e equidade na inserção societária.

É fundamental o entendimento de que uma emancipação dos negros em uma sociedade com características racistas passa pela necessidade de assegurar sua inserção e permanência nas instituições formais de educação, inclusive a superior. A aplicação de políticas públicas, tais

quais as ações afirmativas, específicas no campo da educação convertem-se em um eficiente mecanismo que favorece uma maior equidade nas relações étnico e inter-raciais.

Segundo a Resolução nº1 de 17 de junho de 2004, Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória (BRASIL, 2004).

Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001 (BRASIL, 2004).

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais (BRASIL, 2004).

A educação das relações étnico-raciais situa-se no princípio das políticas de ações afirmativas, associadas às políticas universais, compreendendo que é preciso resgatar dívidas históricas que a sociedade contemporânea possui com determinados grupos que, em dado momento, foram alvo de perseguições e discriminações infundadas. Sejam elas decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Esse princípio objetiva transcender as ações do Estado na promoção do bem-estar e da cidadania para garantir igualdade de oportunidades e tratamento entre as pessoas (COEPIR, 2016).

No âmbito das desigualdades étnico-raciais, desenvolveram-se, ações voltadas à elaboração e implementação de políticas públicas educacionais em prol do acesso e da permanência de negros e negras na educação escolar em todas as etapas e modalidades da educação, considerando ainda as modalidades de Educação de Jovens e Adultos e a Educação Escolar Quilombola (BRASIL,2012).

A ação afirmativa é outra política estratégica da SEPPIR, que foi fortalecida a partir da implementação da Lei nº12.711 de 2012, que estabelece cotas para negros nos processos seletivos de universidades e institutos federais. A SEPPIR tem dialogado com o Ministério da Educação para estruturar a disponibilidade ativa de dados sobre vagas nas instituições de ensino federal e o ingresso de estudantes negros por meio das cotas. Nesse diálogo tem reforçado a necessidade de apresentação dos dados sobre o quantitativo de pessoas que se autodeclararam negras nas universidades (BRASIL, 2012).

Uma demanda a ser equacionada é: como garantir equidade de participação social entre discriminados e discriminadores? Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (1999) argumenta sobre as ações afirmativas e provoca reflexões acerca daquilo que seria um tratamento diferenciado àqueles que, na prática, não são tidos como iguais, mas pertencentes a um “estamento” inferior. A finalidade das ações afirmativas é combater efeitos acumulados de uma discriminação praticada que resultaram em desigualdades econômicas, educacionais, políticas e socioculturais. As cotas por exemplo são uma espécie de ação afirmativa que buscam, durante o seu tempo de aplicação, uma equidade por meio da inserção de pessoas negras em alguns espaços. Um conceito de ação afirmativa foi elaborado pelo Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para a Valorização da População Negra em 1997 e tem sido utilizado como referência para a implementação de políticas públicas. As ações afirmativas podem ser definidas como:

[...] medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado. (GTI, 1997, apud SANTOS, 1999, p. 42).

No Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações “mínimas”: desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do movimento negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país. Em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o que o MNU reivindica são poderes para invocar direitos e liberdades, sem nenhuma distinção, o que resulta, em uma dimensão prática, em aquisição de direitos. No mesmo período, além da reorganização das entidades negras, registrou-se mais uma

vez a volta da “imprensa negra”. Alguns dos principais jornais foram: SINBA (1977), Africus (1982), Nizinga (1984), no Rio de Janeiro; Jornegro (1978), O Saci (1978), Abertura (1978), Vissungo (1979), em São Paulo; Pixaim (1979), em São José dos Campos (SP); Quilombo (1980), em Piracicaba (SP); Nêgo (1981), em Salvador (BA); Tição (1977), no Rio Grande do Sul, além da revista Ébano (1980), em São Paulo. Nessa nova fase, o movimento negro apresentou como palavras de ordem: “negro no poder”. O 13 de Maio, dia de comemoração festiva da abolição da escravatura, transformou-se em Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo. A data de celebração passou a ser o dia 20 de novembro (presumível dia da morte de Zumbi dos Palmares), que foi eleita como Dia Nacional de Consciência Negra, conforme Lei nº 12519/11, Art. 1º “É instituído o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, a ser comemorado, anualmente, no dia 20 de novembro, data do falecimento do líder negro Zumbi dos Palmares” (BRASIL, 2011).

Zumbi foi escolhido como símbolo da resistência à opressão racial, para incentivar os negros a assumirem sua condição racial, o MNU resolveu despojar o termo “negro” de sua conotação pejorativa, adotando-o oficialmente para designar todos os descendentes de africanos escravizados no país. O movimento negro passou a intervir no campo educacional, com propostas de revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para uma pedagogia inter-racial; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, na exigência da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, concomitantemente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica. Houve a incorporação do padrão estético de beleza e indumentária e da culinária africana (CARVALHO; SEGATO, 2002).

O Brasil entendido como uma democracia racial não foi ainda suprimido do inconsciente coletivo, ainda que seja problematizado. Embora não seja consenso, essa compreensão ainda opera como ordenadora de ações dificultadoras de uma participação mais equânime entre brancos e não brancos. (CARVALHO; SEGATO, 2002).

Contemporaneamente, a subalternização da população negra é tomada como um problema sociocultural, de participação política e de direitos negligenciados, neste sentido o “problema do negro” deve ser compreendido como o “problema do racismo” que impacta em toda a sociedade brasileira. A demanda hoje é por posicionamento político de entidades e instituições, da esfera pública e privada, na busca por soluções pontuais para problemas diferenciados e de responsabilidade de todos. (CARVALHO; SEGATO, 2002).

A desigualdade de direitos e oportunidades inquieta ativistas e intelectuais que pensam e propõem ações compensatórias às injustiças cometidas contra os negros no Brasil. Vale um

destaque para as eficácias pedagógicas, educativas, políticas, comunicativas e formadoras de cidadania que as políticas públicas apresentam. Em 1995 a Secretaria de Direitos Humanos do Ministério da Justiça convocou um Seminário Internacional na UnB, com a finalidade de discutir as relações étnico-raciais no Brasil e propor soluções para a erradicação do racismo que vitima os não brancos, mantendo-os no mais baixo estrato social. Intelectuais e ativistas de todo país apresentaram propostas diversas, merecendo destaque as ações afirmativas, especialmente cotas para negros nas universidades (CARVALHO; SEGATO, 2002).

Atualmente, várias instituições de ensino superior adotam programas de ações afirmativas, portanto urge a promoção de debates, em um esforço por aperfeiçoar, alterar, reformular, adaptar e corrigir possíveis falhas dos programas em execução (MARTINS, 1992).

Uma segunda falácia presente nos argumentos contrários à adoção de medidas corretivas das desigualdades raciais é a de que a adoção de políticas de ação afirmativa contraria o princípio da igualdade indicado na Constituição Federal de 1988 (MARTINS, 1992).

De forma tendenciosa ou não, fato é que a leitura desse princípio acontece de maneira enviesada e ao, simploriamente, tomar por base a premissa de que “todos são iguais perante a lei” há uma desconsideração daquilo que é textual na Constituição e que é traduzido por Ives Gandra da Silva Martins (1992) quando lembra que todos os cidadãos têm o direito de tratamento idêntico perante a lei, em consonância com os critérios albergados pelo ordenamento jurídico. Desta forma, o que se veda são as diferenciações arbitrárias, as discriminações absurdas, pois, o tratamento desigual dos casos desiguais, na medida em que se desiguam, é exigência tradicional do próprio conceito de justiça (MARTINS, 1992).

Políticas pontuais e específicas, que assegurem cidadania, convertem-se em ferramentas problematizadoras de questões que não se alteram diante de políticas universalistas. O resíduo que é atribuído às diferenças étnico-raciais em estudos disponíveis sobre desigualdades étnico-raciais perpassa as explicações que prestigiam desigualdades de renda, educação, habitação, saúde, etc. (DIAS, 2004).

Isso se deu a partir do crescimento das lutas dos movimentos negros organizados e da academia engajada a atuar estrategicamente para a organização e a definição de políticas públicas que dessem conta de que as leis não fossem meras letras mortas em papel, mas que, ao contrário, ensejassem muitas mudanças (DIAS, 2004).

Entende-se que políticas de universalização de direitos – apesar de contribuírem para a superação das desigualdades sociais e, por extensão, contudo em menor escala, as desigualdades étnico-raciais – não são eficientes, ou suficientes para arrefecer as discriminações étnico-raciais que atingem os negros (MACIEL, 2014).

Há uma emergência na adoção de políticas mais específicas se o objetivo é assegurar inclusão e permanência de segmentos subalternizados em uma sociedade onde há dominação de um grupo conforme a sua cor. Enfatize-se que no Brasil o grupo dominante opera com categorias por demais sensíveis, como o mérito individual, para justificar seus privilégios (MACIEL, 2014).

Nesse cenário de marginalização e inferiorização da população negra, ao longo da história do país, os estudos sobre relações étnico-raciais vêm se projetando no espaço acadêmico e nos movimentos sociais, a ponto de interferirem de forma concreta em políticas públicas e ações governamentais (MACIEL, 2014).

Extrapolando a dimensão constitucional e atentando-se para questões mundiais, fundamental é relembrar que o Brasil assina compromissos internacionais desde o ano de 1968, nos quais se compromete a criar e aplicar políticas compensatórias às perdas sofridas pelos negros brasileiros em decorrência do passado escravista. Um importante compromisso assinado pelo país data de 2001, na Conferência Mundial contra o racismo, acontecida em Durban, na África do Sul. Na Conferência de Durban além de se reconhecer que o combate ao racismo é de responsabilidade primordial dos Estados Nacionais, o Parágrafo 100 insta os Estados a estabelecerem programas nacionais de ação afirmativa que promovam o acesso de grupos vítimas de discriminação racial, a serviços sociais básicos como a educação, saúde e moradia adequadas. Importante ressaltar que a Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) e que é anterior a Durban reza em seu artigo 1º, parágrafo 4 que não são consideradas discriminação racial as medidas especiais tomadas para favorecer grupos que sofrem discriminação racial (MACIEL, 2014).

Percebe-se que o racismo e a discriminação racial são fenômenos históricos e a discussão acaba por abranger também a classe social visto que em sua grande maioria a população negra encontra-se em situação de vulnerabilidade (MUNANGA, 1999).

Munanga (1999) fala sobre as relações existentes entre racismo e mestiçagem, sendo esta última, uma forma de miscigenação que expressa um pensamento eugenista. Uma reflexão que há uma falsa assimilação das culturas, centradas, ainda em uma visão eurocêntrica dominante, cujos efeitos são expressos por meio do etnocídio cultural e da destruição da identidade racial. Essa reflexão acerca do etnocídio fica clara nas palavras do autor:

[...] o que subtende o genocídio e o etnocídio de todas as diferenças criar uma nova raça e uma civilização, melhor, uma verdadeira raça e uma verdadeira civilização

brasileira, resultantes da mescla e da síntese das contribuições dos stocks raciais originais (MUNANGA, 1999, p.90).

A luta do movimento negro contemporâneo contempla muito bem a questão da mestiçagem, enfatizando o resgate da identidade negra que os mulatos se vejam como negros, fortalecendo, assim a construção de uma sociedade plurirracional (MUNANGA, 1999).

Um dos principais desafios do movimento negro no Brasil o combate ao “mito da democracia racial”, que pregava serem harmoniosas as relações de raça no Brasil e que o mestiçamento seria a contribuição brasileira à civilização do planeta (ALBERTI; PEREIRA, 2005).

Mesmo com as discussões e lutas dos movimentos, reconhecimento de que a cultura negra contribui para a formação do país, ainda há desigualdade social e o racismo por parte da sociedade onde estas questões não são reveladas nem discutidas e parecem não existir (MBEMBÊ, 2017).

Mudanças vem ocorrendo neste âmbito e a ressignificação do que é ser negro está superando os estereótipos negativos. Tais mudanças elevaram a consciência das desigualdades raciais que acabam por manter privilégios e fomentam a exclusão e as discrepâncias sociais. Nos últimos 30 anos houve um crescimento e a promoção de debates mais abrangentes acerca das desigualdades existentes. (MBEMBÊ, 2017).

Segundo Mbembê (2017), ainda não se pode advogar a tese da superação do racismo e da redução das desigualdades raciais sem levar em conta o protagonismo do movimento negro. Porém, não podemos esquecer que:

A ordem democrática, a ordem da plantação e a ordem colonial mantiveram, durante muito tempo relações geminadas. Estas relações estão longe de ter sido acidentais. Democracia, plantação e império colonial fazem objetivamente parte de uma mesma matriz histórica. Este fato originário e estruturante é central a qualquer compreensão histórica da violência da ordem mundial contemporânea (MBEMBÊ, 2017, p.43).

Percebe-se que o movimento negro soma muitas vitórias, no que se refere às lutas dos negros e negras no Brasil. Uma delas contempla o campo da educação e dos currículos escolares, representando um importante passo para a formação de professores e para a discussão do tema na escola. Conforme aponta Gomes (2012), é preciso compreender que o currículo é também, *locus* de poder no sistema educacional, pois, organiza-se de forma a “colonizar” saberes.

1.3 LEGISLAÇÃO ANTIRRACISTA E POLÍTICAS PÚBLICAS: DOCUMENTOS LEGAIS QUE NORMATIZAM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA.

O avanço conquistado na educação em décadas recentes é visível e inegável. A educação básica ainda é profundamente marcada pela desigualdade no quesito da qualidade e é possível constatar que o direito de aprender ainda não está garantido para todos. Uma das mais importantes marcas dessa desigualdade está expressa no aspecto racial (BRASIL, 2004).

As relações étnico-raciais, bem como as políticas públicas e legislações a muito vem sendo discutidas. Estudos realizados no campo das relações étnico-raciais e educação explicitam em suas séries históricas que a população afro-descendente está entre aquela que mais enfrenta cotidianamente as diferentes facetas do preconceito, do racismo e da discriminação que marca, nem sempre silenciosamente, a sociedade brasileira (BRASIL, 2004).

Ciente desses desafios, o Conselho Nacional de Educação, em 2004, dedicou-se ao tema e em diálogo com reivindicações históricas dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, elaborou parecer e exarou resolução, homologada pelo Ministro da Educação, no sentido de orientar os sistemas de ensino e as instituições educacionais, para que dediquem cuidados e atenção à incorporação da diversidade étnico-racial da sociedade brasileira nas práticas escolares (BRASIL, 2004).

As alterações propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação no. 9394/1996 pela Lei 10639/2003, geraram uma série de ações do governo brasileiro para sua implementação. Desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história (ABREU,2008).

Os PCNS, aprovados pelo MEC em 1996, introduziram no ensino conteúdos de história africana, e definiram como tema transversal a ser abordado em todo o ensino fundamental a “pluralidade cultural”:

A ideia veiculada na escola de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças- o índio, o branco e o negro que se dissolveram dando origem ao brasileiro, também tem sido difundidas nos livros didáticos, neutralizando as diferenças culturais e às vezes, subordinando uma cultura a outra. Divulgou-se então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõe a identidade nacional. (BRASIL,1998:126).

Os Parâmetros trouxeram para o âmbito da escola, pela primeira vez, a importante discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, tantas vezes silenciado ou desqualificado pelas avaliações de que o Brasil é uma democracia racial.

O Brasil nunca se tornará um estado verdadeiramente democrático, livre e justo se o racismo não for erradicado do país, permitindo que a população negra seja definitivamente integrada à sociedade e não relegada a espaços historicamente subalternos. É nesse momento que faz imprescindível trazer à tona o debate a respeito das políticas públicas necessárias a realização desse intento.

Se faz importante lembrar que a construção da ideia de democracia racial no Brasil se fez especialmente nas décadas de 30 e 40 do século XX, em oposição às teorias raciais, anteriores e concorrentes, que pregavam o “branqueamento” da população brasileira (GUIMARÃES, 2002). De fato, foi a relativa continuidade entre a ideologia do branqueamento e a noção de democracia racial que fez essa perspectiva ser avaliada, especialmente a partir da década de 1960, como um mito (FERNANDES, 1978, p. 249)

Em termos culturais, a tendência do documento das “Diretrizes” é afirmar a existência de uma cultura negra e africana em oposição a um padrão cultural e estético branco e europeu. Persistiria no Brasil um “imaginário étnico racial” que ignorou ou pouco valoriza as raízes indígena, africana e asiática de nossa cultura (BRASIL, 2004).

O mito da democracia racial estabeleceu uma falsa consciência da realidade, a partir da qual se colocou a crença de que o negro não tem problemas no Brasil, uma vez que não há distinções raciais, e as oportunidades são iguais para todos. Não se refere somente a uma formulação sem sentido. Serve a um conjunto de interesses entre os quais isentar as elites de culpas e evitar a realização efetiva da integração racial democrática. É a forma pela qual as elites exorcizam a ameaça dos movimentos sociais (BASTOS, 1987, p. 148).

É importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características física. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso o é quem assim se define. [...]

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos de 1970 e no decorrer dos anos 1980,1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que

te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990. (BRASIL, 2004, p 15).

Em se tratando de racismo no Brasil, em 2003 o núcleo de opinião pública da Fundação Abramo, juntamente com a Fundação Rosa de Luxemburg, realizou pesquisa tentando dimensionar o preconceito de cor e a percepção da discriminação racial no país (VENTURI, BOKANY, 2004).

Pode – se afirmar que o sistema educacional é um campo no qual ainda são reproduzidos muitos dos estereótipos de gênero e raça existentes em nossa sociedade. No caso da questão racial, ainda se constitui uma esfera marcada por fortíssimas desigualdades (LIBÂNEO, 2016).

O racismo se apresenta como fator estruturante das injustiças sociais que afligem o Brasil e conseqüentemente é indispensável para se compreender as persistentes desigualdades sociais existentes, sobretudo por se tratar de um país cuja população negra é de 54%, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021).

1.4 A RESSIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO A PARTIR DA LEI FEDERAL Nº 10.639/2003

Já houveram muitos avanços em relação a luta antirracial e um deles foi a instituição de legislações que aprovaram a inclusão da temática das relações étnico-raciais, como a lei n. 11.645. de 10 de março de 2008, que regulamenta a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e indígena em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2008) e a Resolução n. 1 do Conselho Nacional de Educação, de 17 de junho de 2004 (CNE, 2004).

Em se tratando das políticas de implementação da Lei no. 10.639/2003 em seu eixo de regulamentação destacam-se alguns pontos muito relevantes como a resolução no. 1/04 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais na qual o objetivo é o de orientar a implementação da Lei, bem como a distribuição de exemplares para professores (as), organizar a formação inicial e continuada relacionadas a Lei 10.639/2003 e suas regulamentações (BRASIL, 2004).

Diante do cenário apresentado onde o racismo é fator estruturante de injustiças sociais faz-se necessário discutir a desigualdade social brasileira por um prisma que traga a dimensão dessa desigualdade, pois há a exigência de políticas públicas de enfrentamento e a construção de uma política educacional antirracista voltada para o direito às diferenças. Segundo o artigo 206 da Constituição de 1988 que trata dos princípios da igualdade e da qualidade:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; gestão democrática do ensino público na forma da lei; garantia de qualidade.

Em 2005 a Unesco adotou os princípios da Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais. A organização trabalhou na elaboração de conceitos, metas e políticas em favor da diversidade cultural, com ênfase no pluralismo, no diálogo entre as culturas, nos diversos credos e nas políticas de desenvolvimento (UNESCO, 2005).

A inserção da pluralidade cultural como tema transversal é importante porque, segundo Cruz (2017), por muito tempo, as políticas e práticas educacionais foram racializadas, pois se objetivava manter as características de grupos étnicos e racialmente diferentes (isto é, negros e indígenas) em espaços distintos da escola, isso porque o acesso à escola seria parte de um percurso de embranquecimento.

Em 2003, durante o primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei Federal nº 10.639/2003 instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. A inserção dessa temática nos currículos escolares “[...] exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade” (GOMES, 2012, p. 100). As ponderações feitas por Gomes (2012) também podem ser utilizadas para pensar a lei 11.645/2008, também sancionada no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que estabeleceu a inserção do ensino de história indígena em todos os níveis escolares.

Em 2004, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sendo consideradas como um reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação brasileira. Em seu artigo 2º, §1º, essa lei estabelece que,

§ 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, 2004, p. 31).

Este documento constitui-se num marco fundamental da política educacional brasileira, devido ao tratamento explícito da dinâmica das relações étnico-raciais nos sistemas de ensino, bem como sobre a inserção no currículo escolar da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Silva (2007) esclarece que a sociedade sempre foi multicultural e que a educação das relações étnico-culturais deve “[...] promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais” (SILVA, 2007, p. 490)

Para que ocorram mudanças significativas no âmbito das políticas públicas afirmativas se faz necessário o enfrentamento de desafios como a integração de perspectivas universalistas onde se construa uma política educacional antirracista que tenha embasamento e orientação nos valores da diversidade e do direito à diferença. O artigo 206 da Constituição de 1988 trata dos princípios de igualdade e da qualidade:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; gestão democrática do ensino público na forma da lei; garantia no padrão de qualidade.

Diante destas considerações faz-se necessário destacar a implementação da Lei 10.639/2003 que estabeleceu novas diretrizes e práticas pedagógicas que reconhecem a importância dos africanos e afro-brasileiros no processo de formação nacional.

As alterações propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 pela Lei 10639/2003, geraram uma série de ações do governo brasileiro para sua implementação, visando inicialmente contextualizar o texto da Lei. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 03 de 10 de março de 2004). A resolução CNE/CP nº 1, publicada em 17 de junho de 2004, detalhou os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei 10639/2003 (BRASIL, 2004).

O Parecer nº 3/2004 buscou por respostas na área da educação para contemplar a população afrodescendente, desenvolvendo políticas de ações afirmativas resgatando e valorizando sua história. Tratou da realidade brasileira e procurou combater o racismo e as discriminações que acabam por atingir particularmente os negros.

Nesta perspectiva, propôs à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial (BRASIL, 2004).

A esse respeito, cabe ressaltar a qualidade do Parecer nº 03/2004 emitido pelo Conselho Nacional de Educação, que, além de tratar com clareza o processo de implementação

da Lei, abordou a questão com lucidez e sensibilidade, reafirmando o fato de que a educação deve concorrer para a formação de cidadãos orgulhosos de seu pertencimento etnicorracial, qualquer que seja este, cujos direitos devem ser garantidos e cujas identidades devem ser valorizadas. Posteriormente, a edição da Lei 11645/2008 corroborou com esse entendimento, reconhecendo que indígenas e negros convivem com problemas de mesma natureza, embora em diferentes proporções. (BRASIL, 2004).

O Ministério da Educação, seguindo a linha de construção do processo democrático de acesso à educação e garantia de oportunidades educativas para todas as pessoas, entendeu que a implementação ordenada e institucionalizada das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para a Diversidade Etnicorracial é também questão de equidade, pertinência, relevância, eficácia e eficiência (UNESCO/OREALC, 2007).

Um dos progressos foi a implementação de políticas públicas educacionais que dizem respeito a diversidade étnico-racial, como a Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei nº 9394/1996, incluindo no currículo de todo o sistema de ensino da educação nacional o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (RIZZO; MARQUES, 2017)

Portanto, com a regulamentação da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), trazida inicialmente pela Lei 10639/03, e posteriormente pela Lei 11.645/08, buscou cumprir o estabelecido na Constituição Federal de 1988, que prevê a obrigatoriedade de políticas universais comprometidas com a garantia do direito à educação de qualidade para todos e todas. (BRASIL, 2004).

CAPÍTULO 2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Diante da importância da formação inicial e continuada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 trata desse aspecto de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, tendo como fundamentos principais a associação entre teorias e práticas, inclusive mediando à capacitação em serviços e o aproveitamento da formação e das experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

Barreto (2012) afirma que os cursos de formação docente são delineados a partir do que se espera que seja ensinado na educação básica e que as políticas de ensino básico ainda refletem as reformas curriculares ocorridas na década de 1990, quando foram lançados os PCNs e seus princípios, a despeito dos novos desafios educacionais.

Com a implementação da Lei nº 10.639/03 que introduziu nos sistemas de ensino a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira como elemento obrigatório, há desafios diversos aos professores visto que não foram preparados para corresponder a demanda em questão (BRASIL, 2003).

Frente a exigências de novas abordagens no currículo, Fontanele e Lima (2007, p. 110) afirmam que embora a escola receba a cada dia um público cada vez mais heterogêneo, continua recorrendo a um “[...] currículo monocultural, impermeável aos saberes, histórias e contribuições dos diversos grupos culturais”.

Para Lima (2009) o tratamento de temas como cotidiano escolar, saber docente e cultura(s) exige a adoção de alternativas metodológicas que consigam envolver os (as) alunos(as) não só cognitivamente, mas que favoreçam estabelecimento de relações entre o campo de construção teórica e a realidade educacional.

Historicamente, os movimentos negros vêm lutando para que a temática racial seja contemplada no espaço acadêmico, nas políticas educacionais e nas diretrizes curriculares do Brasil. Diante desse contexto, urge a necessidade de se discutir a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na formação inicial de professores (MARTINS, 2020).

Entende-se a ERER como a área de conhecimento que contribui para o desenvolvimento de atitudes, posturas e valores que formem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos o respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004).

Para Barretto (2015), a expansão dos cursos de formação de professores no Brasil, de certa forma, acompanhou a ampliação da obrigatoriedade de 9 (nove) anos da escolarização a toda população, ou seja, o processo de democratização da escola, a partir da universalização dessa etapa de ensino. Considerando a promulgação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, a duração do ensino fundamental foi ampliada para 9 (nove) anos. Posteriormente, foi promulgada a Emenda Constitucional nº 59/2009, que alterou o art. 208 da Constituição Federal de 1988 e estabeleceu no inciso I que a educação básica seria obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurando inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009). Outro movimento que contribuiu para essa expansão foi o programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, iniciado em 2003 (BRASIL, 2003).

Diante desse cenário, Gatti (2017) relata que nos últimos anos, as inquietações sobre a formação inicial de professores para a educação básica e ensino superior apareceram em manifestações acadêmicas, em pesquisas por parte de gestores dos diversos níveis de ensino, nas mídias, em associações de diferentes naturezas e setores sociais diversos (GATTI, 2017).

Gatti (2017) destaca ainda que a formação docente teve, por séculos, seu corpo de conhecimentos científicos composto por saberes fragmentados e dispersos de ciências distintas e, assim, não pôde desempenhar um papel crítico na fundamentação dos saberes docentes nem se exercitar como ciência da prática educativa.

Desse modo, os saberes construídos historicamente que fundamentam os processos formativos docentes foram pautados pelas concepções eurocentradas. Assim, o discurso da história do pensamento europeu é, de um lado, a história da modernidade europeia e, de outro, a história silenciada da colonialidade, pois enquanto a primeira é uma história de autoafirmação e de celebração dos sucessos intelectuais e epistêmicos, a segunda é uma história de negações e de rejeição de outras formas de racionalidade e história (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

No decorrer do século XX, o Brasil passou de um atendimento educacional de pequenas proporções, próprio de um país predominantemente rural, para serviços educacionais em grande escala, acompanhando o incremento populacional e o crescimento econômico que conduziu a altas taxas de urbanização e industrialização (SAVIANI, 2011).

Com esse avanço quantitativo, vieram à tona os problemas relativos à qualidade de ensino, legitimados pelas avaliações em larga escala, tanto nacionais como internacionais, que reiteram o baixo desempenho dos alunos e a dificuldade de conclusão do ensino obrigatório

(SAVIANI, 2011), assim como a preocupação com a formação docente. Nessa direção, Gatti e Barretto (2009, p. 16) pontuam que

[...] a preocupação com a educação e, em decorrência, com a formação de professores e suas condições de trabalho torna-se questão fundamental na sociedade contemporânea, dados os novos ordenamentos estruturais dessa sociedade e as consequentes demandas e pressões de variados grupos sociais. Neste contexto, decisões de governo relativas à educação, e em particular à formação de professores para a educação básica, podem sinalizar a importância política real atribuída a esse setor da ação governamental. A forma como essas decisões são implementadas em determinados contextos – a maneira como são propostas e postas em ação, sua articulação ou não – entre si e com políticas mais amplas – suas metas, seu financiamento, gerenciamento, monitoramento e avaliação etc. podem nos sinalizar sua adequação e impacto.

Diante desse contexto, a formação de professores ganhou centralidade nas políticas educacionais e nas pesquisas na área da educação, uma vez que os professores e as instituições formadoras tendem a ser apontados como vilões pelas autoridades educacionais assim como por diversas modalidades de intelectuais influentes na mídia (SAVIANI, 2011)

Cumprir destacar ainda que a formação inicial docente voltada para a EREER, nas últimas décadas, vem ganhando espaço nas políticas educacionais que dizem respeito a diversidade étnico-racial. No entanto, as “[...] ações desenvolvidas se debruçam na formação continuada, em sua grande maioria” (FERREIRA, 2018, p. 25). Nesse sentido, surge a necessidade de fomentar discussões que envolvam a formação inicial docente para a EREER, sua importância e como ela tem se configurado nos currículos dos cursos de licenciaturas.

A LDB de 1996 apresenta orientações para a formação de professores da educação básica, no qual define que a formação de docentes se dará em nível superior, em cursos de licenciatura, sendo admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

No ano de 2003, a LDB/96 sofreu alterações, pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Em seu texto, o art. 26-A estabelece o conteúdo a ser inserido no currículo, como:

§ 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 (BRASIL, 2003).

Além disso, o art. 79-B estabelece no calendário escolar a inclusão do “Dia Nacional da Consciência Negra”, o dia 20 de novembro. Nessa direção, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, altera a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/03, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena além da africana e afro-brasileira. Entretanto, não basta introduzir o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos do ensino fundamental e médio sem garantir formação para os professores, como apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

Historicamente, o currículo carrega marcas eurocêntricas e patriarcais, sexistas, as quais fizeram com que a grande maioria da população, representada pelas mulheres, negros, indígenas, pessoas com deficiência e a comunidade LGBTI+, não estivessem presentes nas discussões escolares, assim como foi ocultada, silenciada na história, na ciência e na formação de professores. Dessa forma, essa carga se perpetua no currículo da formação inicial docente, no qual ignora valores básicos da diversidade étnico-racial (MUNANGA, 2005).

Portanto, a partir do pensamento de Oliveira e Candau (2010), é possível afirmar que as disputas em torno da Lei nº 10.639/03, no campo educacional, além de apresentarem caráter epistemológico e político, também se caracterizam como um “[...] projeto de existência e de vida” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 38).

Por isso, refletir sobre a questão racial brasileira não é algo particular que deve interessar somente às pessoas que pertencem ao grupo étnico-racial negro. Para Gomes (2005), trata-se de uma discussão social, política e cultural de todos os brasileiros, ou seja, é uma questão da sociedade brasileira e, também mundial, quando amplia-se a reflexão sobre as relações entre negros e brancos, entre outros grupos étnico-raciais, nos diferentes contextos internacionais. Enfim, ela é uma responsabilidade da humanidade, por isso é preciso falar sobre a ERER, desmistificar o racismo, superar a discriminação racial (GOMES, 2005).

Em se tratando das políticas de implementação da Lei 10.639/2003 em seu eixo de regulamentação destacam-se alguns pontos muito relevantes como a Resolução no. 1/04 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico raciais onde o objetivo da mesma é o de orientar a implementação da Lei, bem como a distribuição de exemplares para professores (as), organizar a formação inicial e continuada relacionadas a Lei 10.639/2003 e suas regulamentações (BRASIL, 2004).

Já no eixo relacionado à formação a referida Lei traz a questão da formação e capacitação continuada de professores estabelecendo as seguintes responsabilidades às instituições de ensino superior:

- a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Etnicorraciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §1º do art. 1º, da Resolução CNE /CP n. 01/2004;
- b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações etnicorraciais positivas para seus estudantes.
- c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008;
- d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações etnicorraciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítico livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas e com a temática da Lei 11645/08;
- e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações etnicorraciais, 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 Etnicorraciais;
- 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.

Nesse sentido, a formação inicial docente para a EREER, nas últimas décadas, vem ganhando espaço nas políticas educacionais voltadas para o trato da temática racial. Portanto, as ações vêm sendo desenvolvidas e se debruçam na formação docente em sua grande maioria, tendo em vista a necessidade de fomentar discussões que envolvam a EREER na formação inicial docente (FERREIRA, 2018).

Dessa forma, as legislações voltadas para a temática racial precisam ser entendidas, de acordo com Gomes (2011, p. 117),

[...] como fruto de um processo de lutas sociais, e não uma dádiva do Estado, já que, como uma política de ação afirmativa, ela ainda é vista com muitas reservas pelo ideário republicano brasileiro, que resiste em equacionar a diversidade. Esse ideário é defensor de políticas públicas universalistas e, por conseguinte, de uma postura de neutralidade da parte do Estado. Essa situação, por si só, já revela o campo conflitivo no qual se encontram as ações, os programas e os projetos voltados para a garantia do direito à diversidade étnico-racial desencadeadas pela lei n. 10.639/03, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 no Brasil.

Portanto, faz-se necessário uma política de formação e valorização dos profissionais da educação, que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira. Dessa maneira, compreendemos a importância de políticas de formação de professores para a EREER, considerando-as como temáticas indispensáveis para o enfrentamento do preconceito racial, diante da resistência da implementação dessa temática (RIZZO; MARQUES, 2017).

2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO ATUAL BRASILEIRO

Os cursos de formação para professores no Brasil têm sido tema de debate há algumas décadas. Pode-se afirmar que o ponto culminante deste debate foi a I Conferência Brasileira de Educação em 1980 em São Paulo.

Esta não é uma preocupação nova e de acordo com Gatti (2008) possui base histórica. Para a autora, as condições emergentes da sociedade consolidaram discursos pautados na atualização e constante renovação. Gatti (2008) afirma que em países desenvolvidos, nos últimos anos do século XX, a educação continuada, conforme nomeia a autora, tornou-se requisito para o trabalho na área educacional e em diversos setores da sociedade com o objetivo de aprofundar conhecimentos e acompanhar as mudanças no mundo do trabalho.

Contudo, observa-se que as políticas de formação docente, ao longo dos anos, assumem os pressupostos do sistema capitalista, formação técnica, de curta duração para atender aos interesses do mercado, como pode-se observar no art. 30, o qual considera cursos de licenciatura curta, em nível superior, e ainda assim amplia seu campo de atuação, ou seja, diminui a carga horária da formação e paralelamente aumenta o campo de atuação do docente, um movimento completamente incoerente (MARTINS, 2020).

Libâneo (2015) argumenta sobre o qual seria o *lócus* mais adequado para a formação de professores, pois pode ser ofertada em duas instâncias: institutos de ensino básico e faculdade de educação, tanto no campo privado como público. Fica claro que não há definição de apenas um espaço formativo possibilitando a desvinculação do conteúdo específico, sendo que a proposta do movimento deveria ser a articulação promovendo assim uma formação crítica-reflexiva para a relação do conteúdo específico.

A LDBEN 9394/96, no que diz respeito à formação de professores, segundo Saviani (2009), promoveu uma formação mais rápida e barata a partir de cursos de curta duração. Segundo Gatti (2010), mesmo com alguns ajustes propostos pelas novas diretrizes, ainda se verificou nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência de uma ideia de formação focada na área disciplinar específica, deixando somente um pequeno espaço para a formação pedagógica. Isso é herdado historicamente quando se pensava em formação técnica. Ou seja, o pensamento de valorização do conhecimento específico, de que só basta aprender o que será ensinado, desconsiderando a formação pedagógica, ainda é presente na Lei nº 9.394/96.

Segundo Barretto (2015), a partir das mudanças propostas pela LDBEN 9394/96, que orienta a formação superior para os profissionais da educação, é importante assinalar que, nos primeiros dez anos após a promulgação da LDBEN 9394/96, o *lócus* da formação docente foi

quase inteiramente transferido para o nível superior. É um grande avanço para a formação docente considerar que essa formação se dê em nível superior, pois, além da formação docente, há discussões mais amplas, pensando na formação acadêmica e científica do sujeito.

Nesse sentido, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, alterou a LDB/96 e estabeleceu que a formação docente deve ser ofertada em nível superior, em curso de licenciatura plena. Borges, Aquino e Puentes (2011) mencionam que apenas com a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, foi possível observar as primeiras mudanças nos currículos de formação docente, sendo, posteriormente, promulgadas as diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2002).

Assim, as universidades passaram a ter a possibilidade de organizar os cursos de formação docente de acordo com seus projetos institucionais, desde que fossem realizados em licenciaturas plenas, com liberdade para incorporar ou não à figura dos Institutos Superiores de Educação, que representaram o novo formato de formação docente, substituindo os cursos existentes, além de oferecerem a possibilidade de integração na formação docente para os diversos níveis de ensino e especialidades, institucionalizando a Escola Normal Superior no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) (GATTI; BARRETTO, 2009).

A formação constante necessária para o aprimoramento dos professores primando atender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho acabaram por marcar fortemente o início do século XXI, diante da necessidade de atualização para acompanhar as mudanças constantes do mundo do trabalho.

José Carlos Libâneo (1999) comenta que o percurso do movimento do debate nacional sobre o curso de Pedagogia e de outras licenciaturas foi marcado pela mobilização de educadores e de densas discussões. No entanto, de acordo com o autor, até hoje não se chegou “[...] a uma solução razoável para os problemas da formação dos educadores, nem no âmbito oficial nem no âmbito das instituições universitárias”. (LIBÂNEO, p. 240, 1999)

Um desses problemas é o fato das formações iniciais para professores, ou seja, dos cursos de nível superior que formam professores para educação básica, não atenderem às necessidades atuais do alunado. Para sanar este problema, Libâneo (1999) propõe uma formação de professores que contemple elementos teóricos com situações práticas reais.

A integração entre teoria e prática possibilitaria também uma articulação entre formação inicial e formação continuada, conforme afirma Libâneo (1999, p. 268):

Por um lado, a formação inicial estaria estreitamente vinculada aos contextos de trabalho, possibilitando pensar as disciplinas com base no que pede a prática; cai por terra aquela ideia de que o estágio é aplicação da teoria. Por outro, a formação continuada, a par de ser feita na escola a partir dos saberes e experiências dos professores adquiridos na situação de trabalho, articula-se com a formação inicial, indo os professores à universidade para uma reflexão mais apurada sobre a prática.

Não há mais como negar que as transformações da sociedade repercutem na educação e conseqüentemente no trabalho dos professores. As propostas educacionais devem caminhar juntas com programas de formações continuadas e ambas não devem estar distantes do que ocorre na sociedade contemporânea. Neste processo, os professores devem ser agentes essenciais, já que são os “[...] mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar” (LIBÂNEO, 2001, p. 7)

A preocupação com a formação continuada de professores tem sido um tema constante nos discursos e nas propostas de formulação de políticas educacionais, já que nas justificativas para a precariedade do ensino estão aquelas propagadas pelo governo que centralizam a problemática no interior da sala de aula e na figura do professor (FREITAS, 2000).

Essa precariedade diz respeito à fragilidade da formação de professores, que, muitas vezes, ocorre pela organização de cursos de curta duração com ênfase maior no aspecto prático-técnico em detrimento da formação de um professor culto, dotado de fundamentação teórica consistente que possibilite densidade a sua prática docente. (SAVIANI, 2001).

Dentro deste contexto a formação inicial possui ainda lacunas e apresenta falhas nos saberes acadêmicos, teóricos, científicos e reforça que a formação inicial deve progredir e superar o “reco da teoria” (SAVIANI, 2001).

Os cursos de formação de professores que releva a constituição dos saberes acadêmico, teórico e científico devem passar por uma trajetória de progresso em relação ao “reco da teoria”, valorizando a construção de um processo e dos saberes formais para a profissionalização do professor. Portanto reforça-se o conceito de práxis, no sentido marxiano, ao enfatizar a unidade indissolúvel de ambas, contrariamente às pedagogias do aprender a aprender em que a palavra de ordem caracteriza-se por uma educação democrática que devem ser analisadas [...] (DUARTE, 2003, p.71)

Para Libâneo (2001) os professores devem ser agentes essenciais, já que são mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar.

Toda a transformação da sociedade acaba por repercutir na educação e no trabalho docente, portanto conhecer estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender; persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a apreender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-

reflexiva, respeitar as diferenças, desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, a si próprios (LIBÂNEO, 2001).

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Nos últimos anos vêm ocorrendo mudanças significativas no tratamento das questões étnico raciais nas salas de aula, diante dessas questões os cursos ministrados aos docentes devem considerar estas questões, além de introduzir nas formações de professores assuntos como racismo, preconceito e discriminação racial para a valorização da cultura e história da população negra, a fim de diminuir a desigualdade e desvalorização das mesmas (BRASIL, 2008). Em 1995, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o tema transversal Pluralidade Cultural foi introduzido. Neste, a temática da diversidade foi estabelecida em uma perspectiva universalista de educação e de política educacional. A questão racial, no entanto, diluía-se no discurso da pluralidade cultural, o qual não apresentava um posicionamento explícito de superação do racismo e da desigualdade racial na educação e nas suas propostas. Além disso, os PCNs tinham forte apelo conteudista, o que pressupunha a crença de que a inserção da temática étnico-racial, transversalizando o currículo, seria suficiente para introduzir pedagogicamente questões que dizem respeito a posicionamentos políticos, ideologias, preconceitos, discriminação, racismo e que tocam diretamente na subjetividade e no imaginário social e pedagógico (GOMES, 2011).

A discriminação racial existente em nossa sociedade vem de um processo histórico. Munanga e Gomes (2006) afirmam que para se conhecer o Brasil e seu povo é necessário conhecer sua história e cultura.

É perceptível que mesmo contendo orientações e dimensões relacionadas as relações étnico raciais nenhuma das legislações apresentou indícios das questões étnicas e culturais na formação de professores, ou seja, somente com a aprovação da Lei 9.394/1996, houve início das discussões sobre a diversidade étnico racial.

O parecer que vem nortear os cursos de formação de professores deixa claro que devem ser introduzidos conceitos sobre racismo, discriminação, intolerância, preconceito e prevê a inclusão nos cursos do ensino superior principalmente os de licenciaturas aos quais cabe a formação de profissionais críticos e conscientes a abordagem de conteúdos que se refiram a matriz africana, bem como a utilização de bibliografia específica sobre a educação das relações étnico raciais da história e africana (BRASIL, 2006).

De acordo com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006, p. 126), as Instituições de Ensino Superior (IES) devem capacitar os profissionais da educação para “incluir a História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares, assim como novos conteúdos, procedimentos, condições de aprendizagem e objetivos que repensem as relações étnico-raciais”.

Para se repensar as relações étnico raciais conforme orientações e torná-la eficiente dando conta do que trará a Lei nº 10.639/03, percebe-se a necessidade de rever questões como a concepção ainda eurocêntrica baseada e centralizada na história europeia, demonstrando a real necessidade de capacitar profissionais da educação para trabalhar as relações étnico raciais.

Diante dessas considerações deve-se repensar a relação étnico racial em sua totalidade não apenas inserir conhecimentos fragmentados sobre o tema na estrutura curricular dos cursos de formação de professores. Assim, apesar das mudanças inseridas pela Lei nº 10.639/03 (Brasil,2003) e das lutas do movimento negro, a academia brasileira reluta em efetivá-las.

Gomes (2011) apresenta a importância da Lei 10.639/03, porque se trata de uma de uma legislação que altera a LDB/1996 e não uma legislação específica voltada para a população negra, ou seja, o seu teor e suas diversas formas de regulamentação possuem abrangência nacional e devem ser implementadas por todas as escolas públicas e privadas brasileiras, assim como pelos conselhos e secretarias de educação e pelas universidades (GOMES, 2001).

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que 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, institui diversos aspectos importantes para a formação docente voltada para o reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, no qual o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino. Nessa perspectiva, no § 6º, inciso VI, o texto estabelece que a formação docente deve englobar as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. No que diz respeito ao currículo da formação inicial de professores, a Resolução nº 2/15 em seu art. 5º, inciso VIII, define a “consolidação da educação inclusiva por meio do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (GOMES, 2001).

Percebe-se a preocupação em relação a formação inicial em nível superior, pois é nesse âmbito que se formam docentes os quais devem primar por uma educação que valorize a cultura e respeite a diversidade (DOURADO, 2015).

A capacitação destes profissionais no contexto das relações étnico-raciais bem como a realização de reflexões dentro das políticas já existentes possibilitando um posicionamento social de cada grupo populacional e a inclusão destes na política, na cultura e na economia da sociedade. Além disso, o § 2º define que os

[...] cursos de formação professores 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 (DOURADO, 2015).

Nesse sentido, Dourado (2015) analisa a questão do debate da diversidade étnico-racial na formação inicial de professores, a partir da Resolução nº 2/15, no qual considera a discussão da diversidade cultural e étnico-racial na formação do educador.

Gomes (2011) destaca que, especificamente nos governos de Lula, de 2003 a 2010, foram criadas secretarias, programas, projetos e instituídas políticas afirmativas. Entretanto, é necessário, de acordo com Gomes (2011), realizar avaliações do impacto e do alcance de tais ações na implementação da educação das relações étnico-raciais na gestão da educação básica, assim com a formação dos professores.

Entretanto, o que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de formação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2011).

Percebe-se que muito já foi feito em relação a implementação das relações étnico raciais na formação de professores, mas ainda há muito a se fazer, somente instituir programas e projetos nesse sentido não é suficiente para uma formação inicial ou continuada efetiva valorizando aspectos culturais e adequados à realidade brasileira.

Monteiro (2006) cita que tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais quanto o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana devem ser considerados pelas instituições que desenvolvem cursos de formação inicial e continuada para professores.

De acordo com Gomes (2005), é indispensável que o professor em sua formação inicial ou continuada reconstrua e valorize os aspectos históricos e culturais cujos conteúdos trabalhados estejam adequados com a realidade brasileira.

A história da população africana e afro-brasileira foi contada, na escola, sob a ótica de quem escravizou e não sob a de quem foi escravizado, portanto essas relações privilegiaram e privilegiam uma classe em detrimento da outra (AMÉRICO, 2014). Esse contexto também repercute na formação docente, pois historicamente o currículo da formação inicial de professores não tem contemplado a temática étnico-racial (COELHO, 2005).

Assim, o currículo da formação docente secundariza as discussões raciais, traz marcas das discussões da formação da sociedade brasileira associada a uma visão deturpada e exótica da África e da população negra africana, negando à infância negra a compreensão da contribuição da população afro-brasileira e africana na produção cultural, artística e econômica do nosso país (AMÉRICO, 2014).

Na perspectiva de Candau (2012), que pressupõe abertura diante das diferenças étnicas, culturais e linguísticas, aceitação positiva da diversidade, respeito mútuo, busca de consenso e, ao mesmo tempo reconhecimento a aceitação do dissenso e na atualidade, construção de modos novos de relação social e maior democracia.

Em dezembro de 2019 foram homologadas as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e instituída a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). As associações e instituições educacionais, desde a aprovação da BNC-Formação, vem denunciando os impactos negativos e a descaracterização da formação docente, com o esvaziamento da teoria e a ênfase na formação de competências (CANDAU, 2012).

O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a BNCC-Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores:

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019).

Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do

exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos:

I - A sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação. Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento. VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente; IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Art. 7º A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores: I - compromisso com a igualdade e a equidade educacional, como princípios fundantes da BNCC. XIV - adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira.. (BRASIL, 2019).

Para Freitas (2019) essas novas determinações escancararam a abertura do “mercado educacional” da formação inicial, para universidades privadas de caráter mercantilista que dominam o campo educacional, inclusive com a modalidade à distância, oferecendo cursos sem quaisquer dos requisitos necessários exigidos das universidades, como carreira, formação e pesquisa científica.

CAPÍTULO 3 A ERER NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Para a constituição deste estudo foram adotados alguns procedimentos metodológicos para responder ao questionamento inicial e assim contemplar o objetivo proposto para a pesquisa. O questionamento inicial que norteia esse estudo busca compreender como se dá a efetivação dos conteúdos relacionados a educação das relações étnico-raciais no contexto da formação inicial de professores.

Para tanto, pela natureza dos dados optou-se pela pesquisa do tipo qualitativa, documental, subsidiada pela perspectiva do materialismo histórico-dialético. Essa perspectiva contribuiu para compreender os determinantes econômicos, políticos e sociais que permeiam a formulação e implementação das políticas educacionais, e como se materializam nas ações dos governo e veiculam uma determina ideologia para a sociedade.

A opção teórica-metodológica pelo materialismo histórico-dialético permite que:

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. (FRIGOTTO, 1994, p. 81).

Os procedimentos para coleta de dados utilizados foi a Análise Documental que consiste na coleta e estudo de documentos oficiais úteis à compreensão dos programas, da estrutura administrativa e de outros aspectos do sistema acadêmico (BOGDAN e BIKLEN, 2013). A análise documental é “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA *et al*, 2009, p. 5).

Segundo Gil (2008), esses documentos são considerados de primeira mão, já que não receberam tratamentos analíticos e/ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Contudo, é necessário entender a historicidade do documento, quando foi formulado, quem formulou e quem são seus destinatários, pois não foi elaborado de modo ingênuo, mas carrega consigo os interesses e condições materiais de uma determinada sociedade.

Para consecução dos objetivos propostos, partiu-se do entendimento de que a metodologia da pesquisa se constitui em caráter qualitativo, documental, percebendo que as características específicas deste tipo de análise advêm com o uso de fontes de documentos públicos. Neste estudo foram utilizados documentos secundários como o PPC do Curso de Licenciatura de Pedagogia e de Licenciatura em Educação Física de uma faculdade privada do

Município de Ponta Grossa e legislações nacionais para as consolidações congruentes das ideias. Esse tipo de pesquisa “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagens de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

A pesquisa centrou-se nas seguintes etapas:

1. Seleção dos documentos partindo de uma leitura flutuante, para contato com o material de estudo no sentido de apreender as ideias principais. Para a análise preliminar foram selecionados os seguintes documentos: a Lei 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, que trata de incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; e, a Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura de Pedagogia e Licenciatura em Educação Física;
2. Seleção dos conceitos-chave associado com os objetivos propostos na pesquisa. Considerando a análise preliminar do texto, o pesquisador debruça-se sobre o conteúdo do documento, de modo que possam emergir conceitos-chave e “[...] fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial. (CELLARD, 2012, p. 303).
3. A partir da definição dos conceitos-chave buscou-se verificar as possíveis convergências e divergências entre os documentos. Para a análise foram utilizados os seguintes conceitos-chave: conhecimentos relativos à Educação das Relações Étnico-Raciais e conhecimentos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais. Quanto aos conhecimentos relativos à Educação das Relações Étnico-Raciais buscou-se analisar as disciplinas e ementas que compõem essa categoria; com relação aos conhecimentos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais buscou-se na Proposta Pedagógica do Curso as disciplinas que não possuem a temática em suas ementas, mas apresentam conteúdos que podem potencializar o trabalho do professor e agregar conhecimento ao aluno.

O estudo propõe a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia e do curso de Educação Física, ofertado por uma instituição de ensino superior, particular, no município de Ponta Grossa, PR. A instituição é confessional e iniciou suas atividades educacionais no ano de 2002. Atualmente, oferta dez cursos superiores, sendo cinco em nível de Bacharelado, quatro em Licenciatura e um em tecnólogo.

Neste estudo serão analisados os PPC dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Educação Física, pois o curso de Licenciatura em Filosofia está em processo de fechamento e o curso de Licenciatura em Letras/Libras está em processo de reformulação do seu projeto.

3.1 CONHECIMENTOS RELATIVOS À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Nesta categoria buscou-se analisar os conhecimentos relativos à Educação as Relações Étnico-Raciais expressos nas disciplinas e/ou nas suas ementas. Para a realização da análise do conteúdo foi permitido ao acesso ao Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, implementado a partir do ano de 2022.

Ao analisar o texto do PPC do curso de Pedagogia percebe-se a concepção e o perfil profissional que se deseja formar. Também é perceptível que a formação inicial deve haver interação entre conteúdo e realidade concreta e aproximar-se da realidade educacional em seu caráter sócio-político-cultural.

O currículo é um artefato social e histórico em constante transformação, no qual distintos fatores se entrecruzam e determinam-se mutuamente, “[...] com maior ou menor intensidade neste ou naquele período histórico, num ou noutro contexto (geográfico, político, econômico, social, cultural) contribuindo para conformar o perfil e definir o caráter do ensino e do currículo que a ele corresponda” (SAVIANI, 2006, p. 31).

A aprendizagem humana é social e cultural, ou seja, é nas interações com o meio que o ser humano vai se apropriando dos sistemas simbólicos, práticas sociais e culturais. Nesse processo, que se efetiva na vida em sociedade, o ser humano elabora formas de conceber e de se relacionar. Essas formas não são fixas elas se modificam e se diferenciam ao longo do tempo.

São apresentados como um dos princípios básicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia a formação de profissionais tendo como eixo o trabalho com o conhecimento sistematizado e a interação entre conteúdo e realidade concreta (SAVIANI, 2000).

Conforme o PPC (2019) da instituição o futuro pedagogo deve se inteirar da realidade em que vai atuar, bem como ser capaz de responder praticamente às suas necessidades, compreender as conexões entre essa realidade específica e a totalidade social, bem como perceber as implicações de sua prática educacional, por meio de uma dinâmica social mais ampla e que venha envolver a escola e a comunidade de forma dialética.

Como decorrência, a prática desse profissional, deverá ser marcada por uma aproximação maior da realidade educacional em seu caráter sócio-político-cultural. Prática entendida como a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a

ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, da teoria; é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos. Prática e teoria estão interligadas, ou seja, na assertiva de Saviani (2007, p. 108) na qual esclarece que a “[...] prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana”.

No PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia, a educação das relações étnico-raciais é abordada no currículo por meio da Lei 10.639/2003, que se expressa na disciplina de Diversidade, Cidadania, Educação, na qual percebe-se que a educação é direito social básico e universal de todo ser humano independente da origem social, de sexo, de etnia e de credo. Conforme o PPC (2019) o estudo, a partir da legislação que aborda a EREER, procura desenvolver o entendimento e o respeito histórico cultural aos diversos grupos étnicos do povo brasileiro, apontando o direito fundador e constitutivo dos sujeitos históricos e coletivos, pois, seria a partir da compreensão da relação que os homens estabelecem entre si e com a natureza que são garantidos, ampliados e criados novos direitos (PPC, 2019).

No que se refere a formação inicial de professores para a EREER especificamente, a ementa da disciplina Diversidade, Cidadania e Educação contempla reflexões acerca da temática e propostas de intervenções educativas centradas na valorização da diversidade étnico-cultural.

Quadro 1 – Ementa da Disciplina de Diversidade, Cidadania e Educação Curso de Licenciatura em Pedagogia

DISCIPLINA	EMENTA
DIVERSIDADE, CIDADANIA E EDUCAÇÃO	Diversidade: cultura, gênero, etnia, raça e desigualdades sociais. Noções sobre formação da cultura brasileira. Relações étnico-raciais. Respeito e valorização das diferenças culturais, sociais e individuais. Cidadania: concepções, garantias e práticas. A reflexão sobre a diversidade étnico-cultural e suas implicações na sociedade e na organização escolar. Alternativas para a análise e intervenção educativa centradas na valorização da diversidade étnico-cultural e na promoção do diálogo entre os diferentes sistemas culturais. (grifo nosso)

Fonte: PPC Licenciatura em Pedagogia, 2019

Em se tratando de PPC este traz a percepção acerca da educação como direito social, independente de origem, sexo, etnia e credo, mas não apresenta projetos com a comunidade acadêmica para conscientização sobre a temática.

A sociedade vive, desde sempre, momentos de confronto com os campos do conhecimento, especificamente, quando se trata das ciências humanas. A história relata, nesse

sentido, por exemplo, a inquisição, a passagem pelos regimes ditatoriais vividos pelo mundo e as mais recentes formas de repressão aos saberes, em especial, o científico. (SILVA, 2020).

A Lei nº 10.639/03, o Parecer nº 03/2004 e a Resolução nº 01/2004 compõem um conjunto de dispositivos legais considerados, de acordo com Gomes (2010), como mecanismos de formação de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade étnico-racial e da concretização de uma EREER, desencadeada a partir dos anos 2000.

Gomes (2010) salienta que tais discussões sobre as referidas legislações deveriam ser mais conhecidas pelos professores de instituições públicas e privada do país, pois, esses dispositivos legais se inserem em um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira e tem como protagonistas o Movimento Negro.

Hoje, mais do que nunca, é preciso debater determinados temas para além dos muros das universidades, visto que, destas discussões, surge o conhecimento científico, e que são pouco discutidos nos diversos setores da sociedade e quando discutidos, em sua maioria, são mal compreendidos por uma parcela significativa da comunidade. É nessa perspectiva que a educação, como um todo, dado o importante papel social que exerce, necessita se empenhar nas discussões teóricas e ser a um só tempo, também, árdua em sua prática, para que seja possível a construção de novos caminhos para uma educação de qualidade, preocupada, sobretudo, com o social, para além de sua própria retórica.

Na proposta de uma educação inovadora, Gomes (2012, p. 99) enfatiza que

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

É necessário dar ênfase, principalmente na formação inicial de professores, às discussões acerca das relações étnico-raciais, por meio da educação destes a respeito do tema. Contudo, não se pode restringir somente a uma ou duas disciplinas, com objetivo de atender a legislação vigente, é necessário realizar um trabalho interdisciplinar, a partir de uma formação sólida. Mascarenhas e Franco (2021) denunciam o esvaziamento da Didática e da Pedagogia na BNC (2019) de formação inicial de professor da educação básica. Para as autoras a BNC-Formação obscurece a natureza de uma Didática multidimensional, invisibilizando-a no campo de formação de professor, mediante um processo de despersonalização que ancora o campo de estudo da didática ao discurso da lógica neoliberal.

A BNC-Formação desconsidera a prática social, transforma a Didática em um receituário tecnicista e desprovido do campo epistemológico. Assim, as lutas e conquistas

alcançadas por meio dos movimentos dos educadores é negligenciada e a educação tornou-se uma mercadoria lucrativa nas mãos dos empresários.

O estudo das relações étnico-raciais não é um fenômeno isolado: possui amparo jurídico por meio de leis que têm como objetivo contribuir para uma educação igualitária e anti-racista. Assim, por meio da formação inicial de professores, aborda-se a história dos acontecimentos, de modo que as vozes da cultura africana e dos afro-brasileiros possam ser ouvidas.

Para Gomes (2010, p. 104) a escola brasileira está desafiada a realizar uma revisão de “[...] posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial”.

Contudo, é oportuno registrar que as leis, que trazem consigo o direito à educação, não surgiram por espontânea vontade daqueles que detêm o “poder”. Ao contrário, concretizaram-se devido às lutas e às formas de resistência do povo negro. Lutas que tiveram início desde a chegada do primeiro homem escravizado no Brasil.

As sociedades escravistas nas Américas foram marcadas pela rebeldia escrava. Onde quer que o trabalho escravo tenha existido, senhores e governantes foram regularmente surpreendidos com a resistência escrava. No Brasil, tal resistência assumiu diversas formas. A desobediência sistemática, a lentidão na execução das tarefas, a sabotagem da produção e as fugas individuais ou coletivas foram algumas delas. Fugir sempre fazia parte dos planos dos escravos.

[...] Por vezes os cativos se ausentavam apenas por tempo suficiente para pressionar o senhor a negociar melhores condições de trabalho, moradia e alimentação, para convencê-lo a dispensar um malvado feitor, a manter na mesma fazenda uma família escrava, a cumprir acordos já firmados. [...] Em todo o país foram muitos os negros rebeldes reunidos em pequenos grupos nos arredores de engenhos, fazendas, vilas e cidades, em lugares conhecidos por seus senhores e autoridades (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006, p. 117-118)

Para que se efetive uma educação para a diversidade étnico-racial é preciso mais que reflexões sobre as diferenças, é necessário um aprofundamento sobre as pluralidades dos grupos étnico-raciais e implementação de políticas públicas de modo a alterar relações de poder e questionar a visão hegemônica. Para Botelho (2011), é importante que a educação assuma a sua condição multirracial, formando com respeito e dignidade todas as pessoas.

Ao direcionar a análise sobre o PPC do Curso de Licenciatura em Educação física, não foi encontrado na sua organização curricular uma disciplina ou ementa que aborde diretamente a ERER. Portanto, as disciplinas e ementas encontradas abordam conhecimentos que relacionam-se e podem ser trabalhados pelo professor a partir de conteúdos relacionados a área da Política Educacional e da disciplina de Temas Geradores, os quais serão abordados na sequência.

3.1 CONHECIMENTOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.

Esta categoria está relacionada aos conhecimentos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais, ou seja, buscou-se na Proposta Pedagógica dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Educação Física disciplinas que não possuem a temática em suas ementas, porém apresentam temas que possibilitam a abordagem desta discussão.

No curso de Licenciatura em Pedagogia foi encontrada ainda a disciplina de Políticas Educacionais, com ementa apresentada no quadro abaixo:

Quadro 2 – Ementa da Disciplina de Políticas Educacionais do Curso de Licenciatura em Pedagogia

POLÍTICAS EDUCACIONAIS	As Políticas Educacionais do século XX e XXI. As Reformas Educacionais e o Financiamento da Educação, Estrutura da Educação no Brasil, Política Educacional Brasileira, Financiamento da Educação e Reforma Educacional, Formação de Professores e Pedagogos no Brasil Neoliberalismo e a escola. Educação para a democracia. Relações de poder na escola, Políticas Públicas da Educação Básica no Brasil. A escola e sociedade.
-------------------------------	---

Fonte: PPC Licenciatura em Pedagogia, 2019

Uma questão que se levanta nas disciplinas que possuem possibilidades de abordagem da ERER é o interesse ou não do professor em articular essas discussões com os conteúdos definidos para a área da política educacional. Essa disciplina “[...] oportuniza e amplia as condições de se avaliar a ação, os produtos e os impactos das políticas educacionais e, especialmente, de se reconhecer que isto tudo tem uma intimidade marcante com a luta pelo poder” (SOUZA, 2017, p. 77).

Em uma pesquisa realizada por Costa e Oliveira (2015) a respeito das relações sociais no ensino superior, concluem que a prática pedagógica se delineou nas ações e reflexões do grupo, na aceitação das dificuldades no processo de formação docente, particularmente, no que diz respeito às relações étnico-raciais. Para as pesquisadoras é necessário desconstruir a perspectiva eurocêntrica da formação do povo brasileiro, no qual se assenta os currículos escolares, considerando as três matrizes (indígena, europeu e africano) como grupos importantes, sem qualquer hierarquização.

Ao analisar o PPC do Curso de Licenciatura em Educação Física apresenta-se como uma área de conhecimento e intervenção que utiliza a cultura corporal do movimento devidamente historicizada e refletida como contribuição à humanização e autonomia das pessoas, de maneira geral – formação humana – e no particular das práticas corporais como forma de lazer, saúde e melhoria da qualidade de vida (PPC, Educação Física, 2020).

Quanto ao perfil profissional desejado, espera-se que o professor de Educação Física detenha conhecimentos sobre o corpo humano nos aspectos anatomo-fisiológicos, domínio motor, diferentes técnicas corporais dos esportes, atividades rítmicas, jogos, entre tantas outras igualmente importantes. Mas, de que adianta ter todo o “arsenal” do conhecimento específico, se não se desperta, especialmente no espaço de sua formação superior inicial, o entendimento de que todas as “técnicas” e “práticas” podem ter muito pouca repercussão na vida das pessoas, ou ainda que possam ser utilizadas como mera reprodução, distanciando ainda mais as pessoas de seus corpos? (PPC, Educação Física, 2020)

Assim, outra concepção adotada, passa por fazer com que os alunos do Curso de Educação Física tenham oportunidade de viver com intensidade sua formação, sendo provocados a repensar suas experiências relacionadas ao corpo e à cultura corporal e confrontá-las com as necessidades da educação no século XXI. (PPC, Educação Física, 2020)

O Curso de Licenciatura em Educação Física tem como proposta três linhas básicas de formação:

- Metodologia do Ensino de Educação Física e Formação de professores; inerente à especificidade do Curso de Licenciatura e objetiva pensar questões referentes à formação de professores de Educação Física e ao processo de ensino-aprendizagem que se desenvolve no cotidiano das aulas de Educação Física em diferentes contextos educacionais.
- Saúde: atividade física, esporte e lazer comunitário; procura ampliar a visão de docência na perspectiva comunitária, relacionada ao foco da escola como produtora de saberes da cultura corporal do movimento e sua possibilidade de relacionamento entre escola-comunidade, através de uma pedagogia do lúdico que privilegie relações humanas e saúde como qualidade de vida. (PPC, Educação Física, 2020)

Na organização curricular encontrou-se duas disciplinas que em suas ementas possibilitam a abordagem da ERER, conforme quadro abaixo:

Quadro 3 – Ementas das Disciplinas do Curso de Licenciatura em Educação Física

DISCIPLINAS	CURSO	EMENTAS
POLÍTICA EDUCACIONAL	LICENCIATUR A EM EDUCAÇÃO FÍSICA	Dimensões das Políticas Públicas. Políticas educacionais e reflexos na educação física. Políticas públicas para o esporte e o lazer: relações com a educação física e a escola.

TEMAS GERADORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	Transversalidade e Educação, Corpo e Educação Física. Temas transversais na Educação Física. Meio Ambiente. Orientação Sexual. Valores Humanos. Ética. Saúde. Pluralidade Cultural. Mídia e Educação Física.
---	---------------------------------	--

Fonte: PPC Licenciatura em Educação Física, 2020.

É evidente a fragilidade tanto na estruturação dos cursos de formação inicial como na formação continuada de professores, no que se refere à composição curricular das IES quanto à obediência tanto às DCN para o Curso de Graduação em Educação Física, licenciatura (Brasil, 2015), quanto à Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) e ao Parecer nº 1 do CNE (Brasil, 2004) - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER).

A função reguladora da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) implicou o desenvolvimento de um conjunto de regulamentações que impactaram não só a educação básica, para a qual é dirigida, mas indiretamente também as regulamentações voltadas para o ensino superior, mais precisamente para a formação de professores, no que se refere à composição curricular. Cumpre esse papel regulamentador a Resolução nº 1/2004, a qual instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

A legislação, seja em seu caráter regulador ou regulamentador, nem sempre se revela suficiente para a implementação de uma política dessa envergadura. Após dez anos da Lei nº 10.639/03 e das regulamentações dela derivadas, ainda se pode indicar como relevante e urgente a discussão das relações étnico-raciais a partir dos currículos do ensino superior, uma vez que os pedagogos são profissionais que não apenas atuam na docência, mas são também desafiados nas ações de coordenação pedagógica e gestão escolar, em seus processos e práticas, estruturas e contextos educacionais de gestão das escolas, o que os torna sujeitos estratégicos no debate dessa temática de relevância social (GODOY, 2016).

Na pesquisa realizada por Nascimento (2015) concluiu-se que a estrutura curricular está assentada na teoria tradicional de currículo, que valoriza a transmissão de certos conhecimentos, na qual o professor é o detentor. Por outro lado, as concepções que emergiram em torno do currículo, a partir das teorias críticas, contestam as desigualdades e injustiças sociais. Assim, para a pesquisadora, as questões como gênero, etnia, raça, geração, diferença e identidade são pautas importantes das propostas curriculares, contribuindo para o enriquecimento e para o intercâmbio de saberes no ato de aprender.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) a educação das

relações étnico-raciais torna-se necessário, sob este viés, que sejam incentivadas aprendizagens e trocas de conhecimentos para construção de uma sociedade mais equânime, complementando-se que:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, p. 13 - 14).

Botelho (2011) explica que a hegemonia teórica que privilegia apenas os conteúdos eurocêntricos, ainda muito presente no ambiente escolar, aleija negros e brancos de um conhecimento social, histórico e intercultural dificultando uma consciência reflexiva e emancipatória da nossa população. "É preciso criar novos espaços e eleger outros atores sociais para um conhecimento educacional diferenciado" (BOTELHO, 2011, p. 4).

Para Gomes (2005) os educadores ao cumprirem o seu papel de educadores a partir da construção de práticas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula, pois necessitam saber: [...] a história e a cultura africana e afro-brasileira precisam superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial (GOMES, 2005, p. 60).

Gomes (2003) afirma que a construção de uma prática pedagógica voltada para as questões étnico-raciais não deve se limitar à produção de pesquisas sobre temas, nem mesmo a um documento oficial, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, que trata da diversidade cultural (1997). Em sua opinião, trabalhar com a cultura negra, na educação de um modo geral:

[...] é considerar a consciência cultural do povo negro, ou seja, é atentar para o uso auto-reflexivo dessa cultura pelos sujeitos. Significa compreender como as crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos negros e negras constroem, vivem e reinventam suas tradições culturais de matriz africana na vida cotidiana. Um professor ou professora, ou mesmo um pesquisador ou pesquisadora, que estiver alerta para essa realidade perceberá o quanto a herança ancestral africana recriada no Brasil. [...]. Sempre sob formas diferentes essa herança está entre nós (e em nós) e se objetiva na história, nos costumes, nas ondas musicais, nas crenças, nas narrativas, nas histórias contadas pelas mães e pais, nas lendas, nos mitos, nos saberes acumulados, na medicina, na arte afrobrasileira, na estética, no corpo. Muito desse processo acontece de forma inconsciente (GOMES, 2003, p. 79).

Candau e Sacavino (2015) fazem um questionamento pertinente: entre saberes e culturas: o que ensinar? A partir desta pergunta atual e desafiadora, remetem a uma reflexão sobre a formação da identidade docente e à aquisição do domínio de um conhecimento específico e científico, do qual os professores são considerados especialistas, especialmente.

Segundo Candau e Sacavino (2015) a construção do conhecimento escolar, passa a ser concebida como uma construção específica do contexto educacional em que diferentes saberes, cotidianos, sociais e científicos, referenciados a universos culturais plurais e ocorre no dia-a-dia das escolas em processos de diálogos e confrontos, permeados pelas relações de poder. "Trata - se de uma construção permeada de relações sociais e culturais, processos complexos de transposição/recontextualização didática e dinâmica que têm de ser ressignificadas continuamente" (CANDAU; SACAVINO, 2015, p. 58).

Segundo Chagas (2014), a importância de efetivar a educação das relações étnico-raciais vai além dos componentes curriculares dos cursos. Para o autor essa prática requer um novo olhar, uma mirada que parte não somente dos docentes, mas, também, do corpo pedagógico da escola ou, no caso, da universidade.

A efetivação de fato dessa modalidade de educação passa pela mudança dos paradigmas com que os docentes trabalham, e fundamentam seu fazer pedagógico, o que incide na valorização das pessoas negras, suas histórias e culturas. Isso representa muito mais do que incluí-las no currículo escolar e na prática docente. Ou seja, é muito mais do que incluir conteúdos numa ou noutra área do conhecimento. Exige do corpo docente mudança no olhar sobre as pessoas negras, de modo que as experiências de vida e práticas culturais destes sejam respeitadas nas universidades e escolas, haja vista elas serem carregadas de saberes que nem sempre estão contemplados no currículo dos cursos e no fazer dos docentes e estudantes da escola da educação básica (CHAGAS, 2014, p. 1).

É necessário que as instituições formadoras repensem a organização curricular, de modo que possa superar as lacunas na formação de professores os desafios postos pelos profissionais - que justificam a ausência da temática, principalmente no tocante a educação das relações étnico-raciais. Nessa perspectiva, os currículos dos cursos de licenciaturas, embora tenham sofrido transformações no sentido de ampliar a dimensão formativa de professores no que se refere à educação para as relações étnico-raciais, ainda ficam subentendidos a uma visão sócio-histórica da educação (MUNANGA, 2004).

A concepção de EREER se constitui a partir de processos sociais amplos, que envolve a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, processos de socialização, de conhecimento sobre a história de formação da sociedade brasileira, entre outros, para que não seja mera transmissão de conhecimento, mas um indício de produção de

uma consciência verdadeira, que seja capaz de modificar as relações sociais e a sociedade, na perspectiva da EREER (MUNANGA, 2004).

De acordo com Candau (2008), a formação enquanto sociedade brasileira foi marcada pela eliminação física do “outro” ou por processos de escravização. Assim, ainda hoje, o processo de negação do “outro” ocorre no plano das representações sociais, por isso o debate multicultural na América Latina coloca-se diante da formação histórica, ou seja, de sujeitos históricos que foram massacrados, mas resistiram e, atualmente, afirmam suas identidades, por meio da luta por seus direitos de cidadania (CANDAUI, 2008).

Munanga (2012), apresenta a importância de ensinar a história da África e a história do negro no Brasil a partir de novas abordagens e posturas epistemológicas, para que seja possível romper com a visão racista, a fim de que possam oferecer subsídios para a construção da identidade negra. Contudo, do modo como está organizada a formação de professores por meio da BNC-formação (2019) prioriza-se somente o ensino de conteúdos técnicos, precarizando a formação de novos professores ao ter reduzido seu escopo a conteúdos eminentemente metodológicos e atrelados à BNCC (D’AVILA, 2020).

Outro aspecto importante na formação docente, no que diz respeito no âmbito da universidade, são discussões sobre a EREER que não devem ficar restritas ao ensino ou à disciplina, mas abranger atividades de extensão e de pesquisa. As discussões em eventos acadêmicos, debates, grupo de estudos e pesquisas são instrumentos importantes nos processos formativos dos alunos (D’AVILA, 2020).

A interdisciplinaridade é importante para superar a fragmentação do conteúdo e assim, superar a visão tecnicista da BNC-Formação (2019) na qual o professor é apenas um técnico que executa as ações. Infelizmente, a BNC-formação expressa uma concepção reducionista de professor como um executor de tarefas idealizadas por agentes externos e reduz a docência a habilidades práticas, à conquista de competências previamente estipuladas, saberes ausentes ou reduzidos a uma prática sem ‘teoria’ ou teorizações (D’ÁVILA, 2020). Nesta direção, a discussão das EREER reduz-se somente a atender o que a legislação preconiza, sem uma discussão da realidade mascarando as condições reais de subsistência dos indivíduos.

Diante do exposto, entende-se que a formação inicial docente se torna imprescindível a partir do desenvolvimento de reflexões e construções de ações político-pedagógicas em torno da relação teórica e prática que aborda as questões voltadas para a educação e as relações étnico-raciais visando à ressignificação da formação identitária brasileira e o enfrentamento do quadro de desigualdades históricas que colocam a população negra em condições de desvantagem

estrutural no campo do acesso a direitos fundamentais que são refletidos nos diversos indicadores sociais.

Todas as disciplinas têm potencial para se trabalhar a temática da EREER, porém depende da postura que o professor irá assumir e como metodologia ele vai conduzir, pois existem outros fatores que vão além daqueles descritos no Projeto Pedagógico do Curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscou-se analisar como se dá a efetivação dos conteúdos relacionados a educação das relações étnico-raciais no contexto da formação inicial de professores. O ponto de partida do estudo direcionou-se pela análise do Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Educação Física.

Por meio do levantamento de duas categorias: conhecimentos relativos à Educação das Relações Étnico-Raciais e conhecimentos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais.

O Brasil nunca se tornará um estado verdadeiramente democrático, livre e justo se o racismo não for erradicado do país, permitindo que a população negra seja definitivamente integrada à sociedade e não relegada a espaços historicamente subalternos. É nesse momento que se faz imprescindível trazer à tona o debate a respeito das políticas educacionais necessárias a realização desse intento.

A formação de professores enfrenta inúmeros desafios entre eles a complexidade em relacionar a prática educacional aos saberes teóricos e práticos, sendo a educação um fator de extrema importância para a transformação de uma sociedade, onde o conhecimento é essencial.

Passos (2014), apresenta a necessidade da inserção de conhecimentos nas licenciaturas, que permitam aos professores compreender: as relações étnico-raciais na sociedade brasileira e a história e cultura afro-brasileira e africana; as desigualdades escolares entre negros e brancos; e o racismo que também se manifesta na instituição escolar e nos conhecimentos escolares que ainda se pautam por uma base eurocêntrica e colonizadora (PASSOS, 2014).

Neste sentido, cabe ressaltar a importância e necessidade de discussões nas instituições de ensino que ofertam formação de professores, bem como a inserção de conhecimento sobre a EREER nas licenciaturas, pois percebe-se a pouca inclusão desses conhecimentos na formação docente.

Em relação a conteúdos abordados na formação inicial que trazem contribuições de negros e indígenas a formação acaba por se limitar a disciplinas específicas que abordam cultura e história, sem aprofundamento e discussão acerca do que ensinar e como abordar tais conhecimentos. O grande desafio hoje nas universidades está em encontrar a forma de instrumentalizar os professores em formação para trabalharem com excelência e qualidade, dando a ênfase necessária para a perspectiva da EREER.

Outro aspecto importante na formação docente, no que diz respeito à formação no âmbito da universidade, são discussões sobre a EREER que não devem ficar restritas ao ensino

ou à disciplina, mas abranger atividades de extensão e de pesquisa. As discussões em eventos acadêmicos, debates, grupo de estudos e pesquisas são estratégias importantes nos processos formativos dos alunos.

Os temas transversais não ocupam destaque dentre as disciplinas obrigatórias, apenas “encaixam-se” em disciplinas que abordam temas diversos de modo que contemplem a legislação.

Se faz necessário que a temática em questão seja inserida nos currículos dos cursos de Licenciatura não apenas como disciplinas específicas ou optativas, mas também apresentar discussão da temática. Concordando com Gomes (2012), as referências nos projetos pedagógicos à questão étnico-racial e à legislação que a regulamenta podem revelar o grau de aprofundamento e institucionalidade deste tema.

Para que a política nacional de formação de professores e as diretrizes obtenham impacto nos currículos das IES, ainda será necessário que o contexto da estratégia de gestão identifique um conjunto de atividades sociais e políticas levadas à termo pelos atores envolvidos, com vistas a lidar com esse desafio que não se esgota com o termo prescritivo das legislações.

Entretanto, para a efetivação da respectiva legislação é necessário um olhar mais apurado para a formação inicial de professores, como também, nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura ofertados nas diferentes IES.

Dentro das questões apresentadas, constata-se a necessidade da formação inicial do professor para que possa ensinar os conteúdos de forma adequada contemplando a legislação. Cabe aos formadores abordar em suas disciplinas o tema das relações étnico-raciais embasando-se na lei 10.639/2003, pois existem ainda inúmeras dificuldades para se trabalhar com estes conteúdos, bem como em atender a legislação vigente.

Portanto, a formação de professores exigirá que o espaço acadêmico seja um intenso lugar de estímulo intelectual, social e cultural. O que significa, segundo Saviani (2020), que nessa atmosfera culturalmente rica será possível formar professores com aguda consciência da realidade em que vão atuar, com uma adequada fundamentação teórica, que lhe conduz a uma ação coerente e com satisfatória instrumentalização técnica que possibilitará ao futuro professor uma ação eficaz.

Por fim, entende-se que a formação inicial docente se torna imprescindível a partir do desenvolvimento de reflexões e construções de ações político-pedagógicas em torno da relação teórica e prática que aborda as questões voltadas para a educação e as relações étnico - raciais visando à ressignificação da formação identitária brasileira e o enfrentamento do quadro

de desigualdades históricas que colocam a população negra em condições de desvantagem estrutural no campo do acesso a direitos fundamentais que são refletidos nos diversos indicadores sociais.

Entende-se que a formação inicial docente se torna imprescindível a partir do desenvolvimento de reflexões e construções de ações político-pedagógicas em torno da relação teórica e prática que aborda as questões voltadas para a educação e as relações étnico-raciais visando à ressignificação da formação identitária brasileira e o enfrentamento do quadro de desigualdades históricas que colocam a população negra em condições de desvantagem estrutural no campo do acesso a direitos fundamentais que são refletidos nos diversos indicadores sociais. É necessário que as instituições formadoras repensem a organização curricular, de modo que possa superar as lacunas na formação de professores os desafios postos pelos profissionais - que justificam a ausência da temática, principalmente no tocante a educação das relações étnico-raciais.

Nessa perspectiva, os currículos dos cursos de licenciaturas, embora tenham sofrido transformações no sentido de ampliar a dimensão formativa de professores no que se refere à educação para as relações étnico-raciais, ainda ficam subentendidos a uma visão sócio-histórica da educação. Outro aspecto importante na formação docente, no que diz respeito no âmbito da universidade, são discussões sobre a EREER que não devem ficar restritas ao ensino ou à disciplina, mas abranger atividades de extensão e de pesquisa. As discussões em eventos acadêmicos, debates, grupo de estudos e pesquisas são instrumentos importantes nos processos formativos dos alunos.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI?, **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017.

ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de P. **A avaliação da educação superior no contexto das políticas educacionais**. In: RISTOFF, D.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.) Avaliação democrática. Florianópolis, SC: Insular, 2001. pp. 27-33.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 - competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 55-80, abr. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072017000100055&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 mar. 2020.

ALVINO, Antônio César Batista. **Estudos sobre a educação para as relações étnico-raciais e a descolonização do currículo de química**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Química (IQ), Programa de Pós-Graduação em Química, Goiânia, 2017.

AMÉRICO, Márcia Cristina. Formação de Professores para a implementação da Lei 10.639/2003: o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. **Poiésis**, Tubarão. v.8, n.14, p. 515 - 534, jul/dez, 2014.

ANDRADE, Maira Pires. **Qual África?** A história das Áfricas e as práticas de ensino na Udesc (2000-2015). Dissertação (Mestrado História) - UESC. Florianópolis, 2017.

BASTIDE, R.; FERNANDES, F. **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Editora Anhembi, 1955.

BASTOS, Maria Helena C.. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). **História da educação**. Pelotas, no 1, v. 1, p. 115-133, 1997.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 679-701, 2015.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ. Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil. Um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 2013.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94–112, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i42.8639868. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 13 mar. 2020

BRITO, Maria Camila de Lima. **A educação das relações étnico-raciais: olhares na formação docente em ensino de ciências/química**. Dissertação (mestrado em Ciências e Matemática) –Universidade Federal de Sergipe, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC-SECAD/SEPPPIR /INEP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004 de 10 de março de 2004**. Brasília: MEC, 2004. Em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf. Acesso em mar. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004**. Brasília: MEC, 2004. Em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em mar. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação: proposta inicial dos procedimentos a serem seguidos**. Brasília: MEC, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/MEC: Caderno de Formação. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação . **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: MEC, 2019.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

CAMARGO, Marysson Jonas Rodrigues; BENITE, Anna Maria Canavarro. Educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de química: sobre a lei 10.639/2003 no ensino superior. **Quím. Nova**, São Paulo, v. 42, n. 6, p. 691-701, Junho 2019 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422019004600691&lng=en&nrm=iso. Acesso em: mar. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**, v. 2, n. 7, p. 13-37, 2008.

- CARDOSO, M, A. **O movimento negro em Belo Horizonte (1978-1998)**. 2001. 230f. Dissertação (Mestrado em história) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001
- CARVALHO, José J.; SEGATO, Rita Laura. Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília. **Série Antropologia**, Brasília, vol. 1, n. 314, p. 2-52, 2002.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J; DESLAURIES, J. P.; GROULX LH; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, Á. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.295-316.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baia. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores - Pará, 1970/1989. 2005. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005
- CORENZA, Janaína de Azevedo. **Formação inicial de professores**: conversas sobre relações raciais e educação. Curitiba, Appris, 2018.
- CUNHA JUNIOR, Henrique. **Tecnologia Africana na Formação Brasileira**. Rio de Janeiro: CeaP, 2010.
- CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. O lugar da história e cultura africana e afro-brasileira nos debates contemporâneos do currículo brasileiro. **Revista Ensino Interdisciplinar**, 3 (8), 2017, p. 143-150.
- D'AVILA, J. B. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Guarapuava: Unicentro, 2018. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1157/2/JAQUELINE%20BOENO%20%E2%80%99AVILA.pdf>. Acesso em: 20 mar 2023
- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, v.25, n.87, 2004, p.423-460.
- DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais: da LDB de 1961 à Lei 10.639. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 38, n. 3, p. 1-16, 2004.
- DIAS, L. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 661-674, set/dez 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/10.pdf>. Acesso em; fev.2022
- DIAS, Luciana de Oliveira. **Ação Afirmativa**: superando desigualdades raciais no Brasil. In: SILVA, Marilena; GOMES, Uene José (Orgs.). **África, Afrodescendência e Educação**. Goiânia: Editora da UCG, 2006.
- DIAS, Lucimar Rosa. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 597-614, 2015.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo** [online], vol. 12, n. 23, 2007, p. 100-122. ISSN 1413-7704. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: fev.2022

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. **Educ. Soc.**, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. CEDES**, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M.; SHIROMA, E. O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M.; SHIROMA, E. O. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Vol. 2 - No limiar de uma nova era. São Paulo: Ática, 1978.

FERREIRA, Verônica Moraes. **Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de Pedagogia**. Tese (Doutorado –Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de ensino e Práticas escolares) -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2018.

FLORES, J. **Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa**. Barcelona: PPU, 1994.

FREITAS, H. C. L. de. CNE ignora entidades da área e aprova Parecer e Resolução sobre BNC da Formação. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 1–3, 2019. DOI: 10.15536/reducarmais.4.2020.1-3.1711. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1711>. Acesso em: 16 mar. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: **Educação & Sociedade**, vol. 24, n. 82, 2003, p. 93-130.

GATTI, Bernadete A. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na Última Década, **Revista Brasileira de educação**, Campinas. 13, n 37, jan-abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf> acesso em 05 mar. 2022

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p.1355-1379, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, Educação e descolonização dos currículos. **Currículos sem Fronteiras**, v. 12, n.1, 2012, p. 98-109.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 1999. P. 143-154

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988)**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

HERMIDA, J. F. O Plano Nacional de Educação. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 239-258, 2006. Editora UFPR

IBGE. **Estatísticas históricas do Brasil**. Rio de Janeiro, 1986. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/serieestatisticasrestrospectivas/Volume%203_Estatisticas%20historicas%20do%20Brasil_series%20economicas_demograficas%20e%20sociais%20de%201550%20a%201988.pdf. Acesso em: 20 mar 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Texto de conferência escrito para o 2º Encontro Cearense de Educadores, promovido pelo OfinArtes – Centro de Acessória Pedagógica, Fortaleza, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Buscando a qualidade social do ensino**. In: Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v.38, n.01, 2012, p.13-28.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016

LIMA, Emília Freitas de. A Formação Inicial de Professores e a Didática na Perspectiva Inter/multicultural. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 179-194. Janeiro/abr. 2009. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em mar. 2020

LIMA, Fabiana Ferreira de. **A inserção da temática étnico-racial em um currículo do curso de pedagogia: trajetórias e colaborações**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

LÜDKE, Menga. **A pesquisa na formação do professor**. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas: Papirus, 1997. p. 111 - 120.

MACIEL, Ana Claudia de Amorim. **Formação de professores e relações étnico-raciais**. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, 2015.

MARA DE MELO, S. Os sentidos da palavra Afro-descendente nos textos da mídia: Uma questão de agenciamento político. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 1, n. 25, 2008. DOI: 10.18309/anp.v1i25.62. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/62>. Acesso em: 1 nov. 2022.

MARTINS, C. **O que é política Educacional**. 2 ed., 1994. Ed. Brasiliense. São Paulo. SP

MARTINS, L. M. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. Anais... Reunião Anual da ANPED, 29, p. 1-17, 2006.

MARTINS, M. A. A. **Formação inicial de professores e a educação das relações étnico-raciais: o currículo dos cursos de licenciaturas do município de Alegre-ES**. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2020.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre a Educação e o Ensino**. São Paulo: Moraes, 1992.

MASCARENHAS, Aline D. N.; FRANCO, Maria Amélia Santoro. O esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professor da educação básica. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1014-1035, jul. 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762021000301014&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 abr. 2023. Epub 17-Dez-2021. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i3p1014-1035>.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. DE C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto – Enfermagem**, v. 17, n. 4, p. 758-764, out. 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil - Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. Educação e ações afirmativas : entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Tradução . Brasília: INEP, 2003. Disponível em: biblio.fhlch.usp.br/Munanga_K_PoliticadasDeAcaoAfirmativaEmBeneficioDaPopulacaoNegraNoBrasilUmPontoDeVistaEmDefesaDeCotas.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

MUNANGA Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação, realizada no Rio de Janeiro, em novembro de 2004.

MUNANGA Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: UNESCO, 2005.

NEGREIROS, Dalila Fernandes de. **Educação das Relações Étnico-raciais**: análise da formação de docentes por meio dos Programas Uniafro e Africanidades. Dissertação (Mestrado) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2017.

NETTO, José Paulo. **Karl Marx** [recurso eletrônico] : uma biografia. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2020.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto Preto quanto Branco**: estudo de relações raciais. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v.26, n. 1, p.15-40, 2010.

SILVA, Mônica Ribeiro da, ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. Reformas pra quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**: Florianópolis, v. 26, n. 2, jul./dez., 2008. p. 523-550

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.

PASSOS, Joana Célia dos. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. **Poésis**, v. 8, n. 5, p. 172-178, 2014.

PEIRANO, Mariza G. S. Alteridade em Contexto: a antropologia como ciência social no Brasil. **Série Antropologia**, Brasília, vol. 1, n. 255, p. 2-35, 1999.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

RODRIGUES Júnior, Emílio. **Educação para as relações étnico-raciais e culturais na educação superior**. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2016.

RIZZO, Jakellinny Gonçalves de Souza; MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. A Formação de Professores para Educação das Relações Étnico-Raciais e as Implicações para o Currículo. **Revista FSA**, v. 14, n. 5, p. 111-127, 2017.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009

SACRISTÁN, José Gimeno. **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Nadia Faria dos. **Ensino das Relações Étnico-raciais**: entre saberes e fazeres docente. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2017.

SANTOS, Sales Augusto dos (Org.) **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Ministério da Educação, Brasília: UNESCO, 2005.

SAVIANI, D. **A nova Lei da Educação**. Campinas. Autores Associados, 2000.

SAVIANI Dermeval. **Escola e democracia**. 34. ed. São Paulo: Cortez, 2001

SAVIANI, Dermeval. Educação no Brasil: concepções e desafios para o século XXI. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n.3, jul. 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9 ed., Campinas, Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogias contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação - Revista do Centro de Educação e Letras**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 7ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. 13. ed. rev., atual. e ampl. com um novo capítulo. Campinas: Autores Associados, 2016a.

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**, 5. ed. rev., atual. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2016b.

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.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. IN: **Revista Educação**, ano XXX, n.3 (63), 2007, p. 399-506.

SOUZA, Ângelo R. de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 75–89, 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10450>. Acesso em: 15 abr. 2023.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Educação para todos: a avaliação do século**. UNESCO: Brasília, 2000

APÊNDICE A – PRODUÇÃO LEVANTADA NO PERÍODO DE 2015 – 2020

QUADRO 1 – LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES

TÍTULO	AUTOR	ANO	NÍVEL DA PESQUISA	INSTITUIÇÃO
Formação de Professores e Relações Étnico-raciais	Ana Cláudia de Amorim Maciel	2015	Mestrado	Universidade Federal de São Paulo
A Formação Docente para a Educação Básica nas Licenciaturas em Letras Vernáculas e em Desenho e Plástica na UFBA: o currículo na perspectiva das relações étnico-raciais	Aldelice Nascimento Silva	2015	Mestrado	Universidade Federal da Bahia
Das práticas Políticas e Jurídicas na Formação de Professores para a Educação Étnico-racial.	Eliane Regina Martins Anselmo	2015	Doutorado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades no curso de pedagogia da UFSCar.	Ivanilda Amado Cardoso	2016	Mestrado	Universidade Federal de São Carlos
Inserção da Temática Étnico-racial no Currículo de um Curso de Pedagogia: Trajetórias e Colaborações	Fabiana Ferreira de Lima	2016	Mestrado	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Educação para as Relações Étnico-raciais e Culturais no Ensino Superior	Emilio Rodrigues Junior	2016	Mestrado	Centro Universitário Salesiano de SP
A Formação de Professores para Educação das Relações Étnico-Raciais e as Implicações para o Currículo.	Jakellinny Gonçalves de Souza Rizzo e Eugenia Portela de Siqueira Marques	2017	Artigo	Universidade Federal da Grande Dourados e Universidade Federal de São Carlos
Implementação da Lei 10.639/2003 – Competências, Habilidades e Pesquisas para a Transformação Social	Marco Antonio Bettine de Almeida Livia Pizauro Sanchez	2017	Artigo	Revista PRO.POSIÇÕES V. 28 N.1
A educação das Relações Étnico-raciais: Olhares na Formação Docente em Ensino de Ciências/química	Maria Camila de Lima Brito	2017	Mestrado	Universidade Federal de Sergipe
Educação das relações Étnico-raciais: Análise da Formação de Docentes por Meio dos Programas Uniafro e Africanidades	Dalila Fernandes de Negreiros	2017	Artigo	Revista Planejamento e Políticas Públicas ppp n. 48 jan./jun. 2017
Ensino das Relações Étnico-raciais: Entre Saberes e Fazeres Docentes	Nadia Farias dos Santos	2017	Mestrado	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A Lei 10.639/2003 em dois Cursos de Pedagogia Ofertados no Estado do Rio de Janeiro: Ponto de Discussão ou de Negação?	Janaína de Azevedo Corenza	2017	Doutorado	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Qual África? A história das Áfricas e as práticas de ensino na UDESC (2000-2015)	Maíra Pires Andrade	2017	Mestrado	Universidade Do Estado de Santa Catarina – UDESC
Estudos sobre a educação para as relações étnico-raciais e a descolonização do currículo de química.	Antônio César Batista Alvino	2017	Mestrado	Universidade Federal de Goiás
Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de Pedagogia.	Verônica Moraes Ferreira	2018	Doutorado	Universidade de São Paulo Faculdade de Educação
Formação Inicial de professores e a Educação das relações Étnico-raciais: o Currículo dos Cursos de Licenciaturas do Município de Alegre - ES	Mateus Augusto Almeida Martins	2020	Mestrado	Universidade Federal do Espírito Santo

Fonte: Elaborado pela autora (2020)