



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE
DARCY RIBEIRO - UENF
CCH – CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS
SOCIAS - PPGPS**

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS
PEDAGOGIA DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DA CIDADE DE
CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ**

SAMARA MOÇO AZEVEDO

**CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ
JULHO/2024**

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS
PEDAGOGIA DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DA CIDADE DE
CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ

SAMARA MOÇO AZEVEDO

Tese apresentada ao Centro de Ciências do
Homem (CCH), da Universidade Estadual do
Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF),
como parte das exigências para a obtenção
do título de Doutora em Políticas Sociais.
Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Clareth Gon-
çalves Reis.

CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ
JULHO/2024

FICHA CATALOGRÁFICA

UENF - Bibliotecas

Elaborada com os dados fornecidos pela autora.

A994

Azevedo, Samara Moço.

As Relações Étnico-Raciais nos Currículos dos Cursos de Pedagogia de Instituições Públicas da Cidade de Campos dos Goytacazes - RJ. / Samara Moço Azevedo. - Campos dos Goytacazes, RJ, 2024.

321 f. : il.

Inclui bibliografia.

Tese (Doutorado em Políticas Sociais) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2024.

Orientadora: Maria Clareth Goncalves Reis.

1. Relações Étnico-Raciais. 2. Currículo. 3. Pedagogia. 4. Formação Inicial de Professores. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.


CDD - 361.61

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS PEDAGOGIA DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DA CIDADE DE CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ


SAMARA MOÇO AZEVEDO

Tese apresentada ao Centro de Ciências do
Homem (CCH), da Universidade Estadual do
Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF),
como parte das exigências para a obtenção
do título de Doutora em Políticas Sociais.
Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Clareth Gon-
çalves Reis.


Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **LEANDRO GARCIA PINHO**
Data: 08/07/2024 20:17:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof. Dr. Leandro Garcia Pinho (Doutor em Ciência da Religião) – PPCIR/UFJF

Documento assinado digitalmente
 **LUCIMAR ROSA DIAS**
Data: 05/07/2024 17:12:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Lucimar Rosa Dias (Doutora em Educação) – PPGFE/USP

Documento assinado digitalmente
 **ROSANA BATISTA MONTEIRO**
Data: 08/07/2024 18:15:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Rosana Batista Monteiro (Doutora em Educação) - PPGE/UFSCar

Documento assinado digitalmente
 **MARIA CLARETH GONCALVES REIS**
Data: 24/07/2024 18:30:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Clareth Gonçalves Reis (Doutora em Educação) – PPGE/UFF
(Orientadora)

CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ

JULHO/2024

Dedico este trabalho aos que vieram antes de mim e pavimentaram os caminhos para que eu pudesse chegar até aqui, em especial, meus avós maternos que sempre cuidaram e ainda cuidam de mim. Também dedico esta tese às futuras gerações, aqui representadas pelo meu menino, Guilherme, que me traz alegria e esperança de um futuro melhor.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço aos meus ancestrais que pavimentaram o caminho para que eu pudesse chegar até aqui.

À minha família por todo carinho, amor e apoio, em especial, aos meus avós maternos e a minha mãe que me criaram e me ensinaram sobre a vida. Sou muito grata pela educação que me deram e por tudo que fizeram e ainda fazem por mim.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Maria Clareth Gonçalves Reis, por toda paciência, dedicação e suporte na minha vida acadêmica. Obrigada por compartilhar as lutas e o conhecimento comigo. Estes últimos anos têm sido de muito aprendizado e crescimento pessoal e profissional.

Agradeço também a Profa. Dra. Bianka Pires, por me acolher na graduação e, posteriormente, no mestrado, me apresentando o universo da pesquisa acadêmica, pelo qual me apaixonei. Ela sempre foi, para mim, fonte de inspiração como pessoa e profissional. E hoje o que sou, tem um pouquinho dela.

Sou grata aos meus queridos e amados amigos Alessandra da Silva, Thaís Maciel, Raisal Barreto, Lennon Silva, Géssica Rangel, Camille Auatt, Érica Neto, Fernanda Leite e Marcos Vinicius Souza, por serem suporte e meus incentivadores durante a caminhada. Com vocês, a vida é muito mais leve e feliz.

Aos colegas de doutorado, da turma de 2020, que foram fundamentais para que eu suportasse a pandemia da Covid-19, a solidão e os problemas advindos do isolamento social, minha gratidão. Destaco aqui a amizade que firmei com Vera Vasconcelos, parceira de vida, de pesquisa e de luta contra o racismo; ao Germano Godoy e Mônica Brito que formaram os grupos de trabalho e foram suporte sempre que precisei.

Ao Vandêrlei Quitete que me apoia e incentiva quando eu mesma duvido da minha capacidade.

Estendo minha gratidão e alegria em partilhar a vida pessoal e acadêmica com as maravilhosas mulheres da Coletiva Corpos Insubmissos. Elas são afeto e suporte no trato de situações cotidianas que só mulheres pretas passam e sabem, como: lidar com as dores e os conflitos que nos atravessam diariamente por vivermos em uma sociedade onde o machismo, o racismo e o sexismo são estruturais e estruturantes. Além de termos que ser força e resistência a todo tempo por nós e pelos nossos.

Agradeço ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da UENF, por me receber e acolher nesta jornada. É imensurável o tanto que eu aprendi de 2020 até aqui.

Firmo-me grata às instituições que me receberam, aos professores, aos coordenadores e aos estudantes que participaram da pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF e ao Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais – PPGPS por terem acolhido a mim e a esta pesquisa, em especial a Profa. Dra. Lilian Sagio pela parceria e disponibilidade nessa jornada, ao Gustavo Luna da Secretaria Acadêmica e ao Tércio Peixoto Derossi da Secretaria do curso de Pedagogia, por me fornecerem dados que foram fundamentais para esta pesquisa.

Aos integrantes das bancas de defesa de projeto, de qualificação e da tese que sempre fizeram apontamentos fundamentais para melhorar a qualidade do meu trabalho e críticas construtivas, primordiais para meu crescimento pessoal e profissional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por ter concedido bolsa de estudos, viabilizando a minha permanência no doutorado.

A todos os meus professores desde a Educação Básica até a Pós-Graduação, obrigada! Vocês fizeram a diferença e foram fundamentais para meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional!

“Eles combinaram de nos matar, mas nós
combinamos de não morrer”.
Conceição Evaristo

RESUMO

A presente pesquisa de doutorado, inserida no Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais - PPGPS da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, aborda a relação entre a formação em Pedagogia e as relações étnico-raciais. O objetivo geral deste trabalho consiste em analisar o impacto da obrigatoriedade do ensino das relações étnico-raciais e da história e da cultura afro-brasileira e africana (Brasil, 2004c) nos currículos, nas práticas pedagógicas de professores/as e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de licenciaturas em Pedagogia, na modalidade presencial, de duas instituições públicas da cidade de Campos dos Goytacazes-RJ. Para isso, foram traçados os seguintes objetivos específicos: I) identificar, na matriz curricular e nas ementas das disciplinas dos cursos investigados, se existem disciplinas que versam sobre as relações étnico-raciais; II) observar se tais cursos de licenciatura estão cumprindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; III) verificar se as bibliotecas e/ou laboratórios das instituições pesquisadas possuem materiais didático-pedagógicos e de apoio que versam sobre a história e a cultura afro-brasileira; e IV) indagar se e como os professores/as dos cursos pesquisados trabalham os conteúdos sobre as relações étnico-raciais. Para alcançar os objetivos supracitados, foi realizado um estudo de casos múltiplos (Yin, 2014), que possibilitou a análise dos PPCs, das ementas das disciplinas, além de entrevistas com coordenadores/as, docentes e aplicação de um Formulário do Google para os/as estudantes, coordenadores/as e professores/as dos cursos pesquisados, visando conhecer as disciplinas que tratam sobre a temática e como elas são trabalhadas pelos professores/as que lecionam tais disciplinas. Como arcabouço teórico, nos embasamos em alguns autores que são referência sobre a temática, como: Gomes (2006; 2008; 2012), Monteiro (2006), Ianni (2006), Souza (2021), Munanga (2005; 2006; 2020) e Carneiro (2005, 2011). Destacamos que a pesquisa possuiu como órgão de fomento a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e foi apoiada pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI/UENF). Como resultado, identificamos que a implementação das DCNERER (Brasil, 2004c) impactou positivamente os cursos de licenciatura em Pedagogia pesquisados, trazendo mudanças significativas nos cursos, tais como a implementação da obrigatoriedade de disciplinas sobre ERER, que contemplam epistemologias negras, a criação de eventos e grupos de estudos voltados para as relações étnico-raciais e o debate sobre a ERER nas práticas pedagógicas de alguns professores/as comprometidos com a luta antirracista em ambas as instituições. No entanto, também constatamos que mesmo após duas décadas da publicação das DCNERER, os cursos analisados ainda encontram dificuldades quanto a sua implementação. Nesse sentido, os resultados apontam que tal implementação aconteceu de forma parcial e segmentada, evidenciando a necessidade de um maior esforço para integrar a ERER de forma transversal e interdisciplinar em todo o processo formativo de futuros/as pedagogos/as. Nesse sentido, podemos afirmar que a discussão sobre as relações étnico-raciais e a história e a cultura afro-brasileira e africana nesses cursos de Pedagogia, ainda ocupa um lugar secundário e subalterno.

Palavras-Chave: Relações Étnico-Raciais; Currículo; Pedagogia; Formação Inicial de Professores.

ABSTRACT

This doctoral research, part of the Postgraduate Program in Social Policies - PPGPS of the Darcy Ribeiro State University of Northern Fluminense - UENF, addresses the relationship between education in Pedagogy and ethnic-racial relations. The general objective of this work is to analyze the impact of the mandatory teaching of ethnic-racial relations and Afro-Brazilian and African history and culture (Brazil, 2004c) in the curricula, pedagogical practices of teachers and in the Pedagogical Course Projects (PPCs) of undergraduate courses in Pedagogy, in the in-person modality, of two public institutions in the city of Campos dos Goytacazes-RJ. To this end, the following specific objectives were outlined: I) to identify, in the curriculum matrix and in the syllabi of the courses investigated, whether there are disciplines that deal with ethnic-racial relations; II) to observe whether these undergraduate courses are complying with the National Curricular Guidelines for Education on Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture; III) to verify whether the libraries and/or laboratories of the institutions studied have teaching and support materials that address Afro-Brazilian history and culture; and IV) to inquire whether and how the professors of the courses studied work with content on ethnic-racial relations. To achieve the aforementioned objectives, a multiple case study was conducted (Yin, 2014), which enabled the analysis of the PPCs and the syllabuses of the courses, in addition to interviews with coordinators and professors and the application of a Google Form for the students of the courses studied, aiming to learn about the disciplines that deal with the theme and how they are worked by the professors who teach these disciplines. As a theoretical framework, we based ourselves on some authors who are references on the subject, such as: Gomes (2006; 2008; 2012), Monteiro (2006), Ianni (2006), Souza (2021), Munanga (2005; 2006; 2020) and Carneiro (2005, 2011). We emphasize that the research had as a funding body the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and was supported by the Center for Afro-Brazilian and Indigenous Studies (NEA-BI/UENF). As a result, we found that the implementation of the DCNE-RER (Brazil, 2004c) had a positive impact on the undergraduate courses in Pedagogy studied, since we observed significant changes in the courses, such as the implementation of mandatory specific disciplines on ERE that contemplate black epistemologies and the creation of events and study groups focused on ethnic-racial relations. In addition, the debate on ERE has permeated the pedagogical practices of some professors committed to the anti-racist struggle in both institutions. However, we also found that even after two decades of the publication of the DCNERER, the courses analyzed still encounter difficulties regarding their implementation. In this sense, the results indicate that such implementation occurred in a partial and segmented manner, evidencing the need for greater efforts to integrate ERE in a transversal and interdisciplinary manner throughout the training process of future pedagogues. In this sense, we can state that the discussion about ethnic-racial relations and Afro-Brazilian and African history and culture in these Pedagogy courses still occupies a secondary and subordinate place.

Keywords: Ethnic-Racial Relations; Curriculum; Pedagogy; Initial Teacher Training.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cursos Presenciais de Licenciatura em Pedagogia em Instituições Públicas de Ensino vinculados ao e-MEC em Campos dos Goytacazes-RJ ...	40
Tabela 2 - Distribuição dos trabalhos encontrados na Capes, por etapa do levantamento de dados.....	58
Tabela 3 - Distribuição dos trabalhos encontrados na BDTD, por etapa do levantamento dos dados.....	59
Tabela 4 - Quantitativo de dissertações e teses sobre relações étnico-raciais e formação inicial de professores/as (2003-2020).....	61
Tabela 5 - Distribuição de dissertações e teses sobre relações étnico-raciais e formação inicial de professores/as (2003-2020), por região e UF.....	64
Tabela 6 - Distribuição dos Programas de Pós-graduação no Brasil em 2022, por região.....	66
Tabela 7 - Distribuição de dissertações e teses sobre relações étnico-raciais e formação de professores/as (2003-2020), por curso estudado.....	69
Tabela 8 - Número e Frequência de Matrículas de Graduação em Licenciatura, segundo os Cursos de Graduação em Licenciatura com 15 Maiores Números de Matrículas, Brasil, 2020.....	71
Tabela 9 - Formação das/os autoras/es das dissertações e teses sobre relações étnico-raciais e Pedagogia (2003-2020).....	74
Tabela 10 - Distribuição de dissertações e teses sobre relações étnico-raciais e Pedagogia (2003-2020), por ano, instituição, programa de pós-graduação, estado e tipo de pesquisa.....	74
Tabela 11 - Distribuição de dissertações e teses sobre relações étnico-raciais e formação em Pedagogia (2003-2020), unidade federativa (UF).....	77
Tabela 12 - Quantitativo de dissertações e teses sobre a temática indígena e a formação inicial de professores/as (2003-2020).....	80
Tabela 13 - Distribuição de dissertações e teses sobre a temática indígena e a formação inicial de professores/as (2003-2020), por região e UF.....	83
Tabela 14 – Informações Pessoais do/a Coordenador/a.....	123
Tabela 15 – Experiência Profissional do/a Coordenador/a.....	123
Tabela 16 - Informações Pessoais dos/as Professores/as.....	126
Tabela 17 - Experiência Profissional dos/as Docentes.....	128

Tabela 18 – Percepção dos/as docentes sobre oferta e participação em eventos sobre EREER	159
Tabela 19 - Percepção dos/as estudantes sobre oferta e participação em eventos sobre EREER	160
Tabela 20 – Disciplinas sobre EREER.....	192

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Movimento de publicações, por ano, de teses e dissertações sobre formação de professores/as e relações étnico-raciais, Brasil, 2003-2020	64
Gráfico 2 - Distribuição de dissertações e teses sobre relações étnico-raciais e formação de professores/as (2003-2020), por curso estudado	68
Gráfico 3 - Movimento de número de matrículas no curso de Pedagogia, por ano no Brasil, 2011-2020	72
Gráfico 4 - Distribuição de dissertações e teses sobre relações étnico-raciais e formação de professores/as (2003-2020), por gênero das/os autoras/es	72
Gráfico 5 - Número de matrículas de graduação (20 maiores cursos) e os respectivos percentuais de participação, por gênero, Brasil, 2020	73
Gráfico 6 - Fluxo de publicações, por ano, de teses e dissertações sobre formação de professores/as e relações étnico-raciais, Brasil, 2003-2020	76
Gráfico 7 - Distribuição de dissertações e teses sobre relações étnico-raciais e formação inicial em Pedagogia (2003-2020), por região e UF	78
Gráfico 8 - Distribuição de dissertações e teses sobre a temática indígena e a formação de professores/as (2003-2020), por curso de formação inicial	86
Gráfico 9 – Faixa Etária dos/as Estudantes da UENF e do ISEPAM	131
Gráfico 10 – Cor/Raça dos/as Estudantes	133
Gráfico 11 – Contribuição da participação em movimentos sociais e/ou núcleo/grupo de estudos para a formação	135
Gráfico 12 – Promoção de ações de combate ao racismo (estudantes da UENF)	146
Gráfico 13 - Promoção de ações de combate ao racismo (estudantes ISEPAM)	147
Gráfico 14 – Racismo na Instituição, segundo os/as estudantes	155
Gráfico 15 – Existência de materiais didático-pedagógicos no ISEPAM	221
Gráfico 16 - Existência de materiais didático-pedagógicos na UENF	223
Gráfico 17 – TCCs sobre ERER na Pedagogia da UENF	224
Gráfico 18 - TCCs sobre ERER na Pedagogia do ISEPAM	225

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema de sequência lógica utilizada na análise dos dados e seus elementos	35
Figura 2 - Método da Triangulação.....	53
Figura 3 - Mapa da localização do município de Campos dos Goytacazes (RJ)	90
Figura 4 – Instrumentos de tortura do período da escravidão expostas no Museu Histórico de Campos.....	93
Figura 5 - Ata do Congresso Agrícola publicada no Jornal Monitor Campista, 13 de janeiro de 1994	96
Figura 6 – População residente em Campos dos Goytacazes, por cor ou raça, 2022	98
Figura 7 - Escolas Municipais e Estaduais em áreas remanescentes de quilombo em Campos sem Educação Escolar Quilombola.....	99
Figura 8 – Estátua do Indígena Goitacá	101
Figura 9 – Estátua do indígena Goitacá abandonada no Arquivo Municipal de Campos.....	102
Figura 10 – Monumento que substituiu o indígena Goitacá no Trevo do Contorno	102
Figura 11 - Grafite no muro da sede da Prefeitura de Campos dos Goytacazes	107
Figura 12 – <i>Campus</i> Leonel Brizola - UENF.....	110
Figura 13 – Distribuição de Carga Horária da Pedagogia UENF	113
Figura 14 – Instituto de Educação de Campos.....	117
Figura 15 – Prédio do IEC, 1967	117
Figura 16 – Fachada do IEPAM.....	118
Figura 17 – Vista de cima do ISEPAM.....	119
Figura 18 – Processo de circularidade de inserção das Diretrizes nas IES ...	220

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONNEABS - Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
EEQ – Educação Escolar Quilombola
ERER - Educação e Relações Étnico-raciais
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISEPAM – Instituto Superior de Educação Professor Aldo Mulyaert
ISP – Instituto de Segurança Pública
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
NEAB - Núcleo de Estudos Afro-brasileiro
NEABI – Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PNEERQ - Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPG – Programa de Pós-Graduação
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
PPP – Projeto Político Pedagógico
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

SUMÁRIO

PARDO SÓ (N)O PAPEL	18
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	21
CAPÍTULO 1: O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR: ENREDOS DA PESQUISA	35
1.1. Etapa Exploratória	38
1.1.1. Levantamento bibliográfico e documental	38
1.1.2. e-MEC	39
1.1.3. Estado da Arte	40
1.2. Pesquisa de Campo	41
1.2.1. As Entrevistas de Aprofundamento e aplicação dos Formulário do Google 41	
1.2.2. Ementas, Planos de Ensino e Projetos Pedagógicos de Curso	46
1.2.3. O interesse dos/as estudantes em pesquisar sobre relações étnico-raciais nos TCCs.....	48
1.2.4. Estatísticas Institucionais com recorte de gênero e raça.....	50
1.3. Interpretação dos dados	52
CAPÍTULO 2: A MEMÓRIA COMO GRITO DE LIBERDADE E (RE) EXISTÊNCIA	55
2.1. Relações étnico-raciais e formação de professores/as: metodologia empregada e panorama geral do Estado da Arte	55
2.2. As Relações Étnico-Raciais na Formação Inicial de Professores/as.....	61
2.3. A Educação para as Relações Étnico-Raciais em Cursos de Licenciatura em Pedagogia.....	70
2.4. A Temática Indígena nos Cursos de Licenciatura	80
CAPÍTULO 3: CONHECENDO A GENTE SE ENTENDE	89
3.1. “Não veio do céu, nem das mãos de Isabel” a libertação dos escravizados em Campos dos Goytacazes	90
3.2. UENF: a “Universidade do Terceiro Milênio”	110
3.2.1. Da Ciência da Educação ao curso de Pedagogia	112
3.3. ISEPAM: do anexo no Liceu ao Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert	116
3.3.1. Um retorno para as reivindicações do povo campista: o curso de Pedagogia do ISEPAM.....	120
3.4. Conhecendo os/as sujeitos/as da pesquisa.....	122
CAPÍTULO 4: “A CARNE MAIS BARATA DO MERCADO É A CARNE NEGRA”	137
4.1. Sankofa: a raça como instrumento de dominação e poder - lembrar é preciso para não esquecer	137

4.2.	Vidas negras importam: impressões sobre o racismo à brasileira.....	142
4.3.	Além da superfície: desvendando as complexidades das relações étnico-raciais nas instituições de ensino superior	163
CAPÍTULO 5: EXISTEM PELE ALVA E PELE ALVO NO CURRÍCULO.....		180
5.1.	O currículo como campo de disputa	180
5.2.	Onde está a EREER no curso de Pedagogia?.....	190
5.3.	A EREER como uma política de combate ao racismo	201
5.4.	O perigo de uma história única: as epistemologias utilizadas nos cursos analisados	206
5.5.	A EREER para além de uma disciplina específica	219
5.6.	O papel de Núcleos de Pesquisa na construção de uma educação antirracista: o caso do NEABI/UENF e do Olhares África-Brasil	226
CONSIDERAÇÕES FINAIS		235
REFERÊNCIAS		243
APÊNDICES		256
ANEXOS		302

PARDO SÓ (N)O PAPEL

São inegáveis os efeitos da política de branqueamento populacional pós-escravidão até os dias atuais. Essa política fortalece a ideia da supremacia branca em detrimento das demais raças (amarelos, indígenas, negros), criando um imaginário de aversão que leva à necessidade de dizimação, silenciamento, exclusão e apagamento de tudo o que não é branco e não deriva dele.

Desse modo, com o objetivo de levar o leitor à compreensão das motivações que me trouxeram até o tema que será abordado nesta tese, logo abaixo irei relatar a minha história que se confunde com a de milhares de brasileiros/as nascidos/as pretos/as ou pardos/as no Brasil.

Menina da roça, nascida 105 anos após a abolição, fui identificada como “PARDA” em minha certidão. Filha de uma mulher negra com um homem branco, sempre fui vista como branca pela família de minha mãe, a qual se responsabilizou por minha criação. Ali, naquele círculo, não havia como negar minha branquura em comparação aos meus parentes maternos que eram majoritariamente negros de pele retinta. Mesmo não se encaixando nem lá nem cá, mas possuindo características fenotipicamente negras, o “negrômetro” da família frequentemente apitava, me condicionando para outro lugar e me rotulando de branca demais para ser considerada negra naquele lar.

No seio familiar, eu nunca me incomodei com a minha cor, até que adentrei ao ambiente escolar, no final dos anos 90. Lá, eu era diferente do “branco padrão”: não ficava com a pele avermelhada no sol, não tinha cabelo liso, olhos claros, nem admiração. Foi aí que deu início a confusão, pois os colegas começaram a me chamar de “branca encardida” e eu não sabia me posicionar; ainda não tinha noção da proporção que isso tomaria, tampouco o tanto que essas falas um dia me incomodariam.

Nesse momento, levantei a questão: “não sou branca como meu pai, nem preta como minha mãe. Para desvendar esse mistério, a única saída que tenho é olhar a certidão”. Pois bem, ali estava: “PARDA”. Foi por aquele documento de papel que eu descobri que não só tinha uma identidade, mas consegui me encaixar em um padrão. Isso foi o suficiente por um tempo, pois aliviou e alegrou

meu coração. Até que... chegou o momento de avançar mais uma etapa em busca do velho sonho de “subir na vida”.

Ao chegar na universidade (a primeira em várias gerações), em 2011, mais dúvidas do que certezas. Até aí, “tudo beleza”. Minha identidade foi questionada das mais diferentes maneiras na instituição, inclusive por mim mesma. Algumas discussões durante minha formação retomaram uma antiga questão: branca, preta ou parda? Contudo, a resposta veio só no processo de pesquisa durante a pós-graduação.

Mesmo após me formar em Pedagogia (concluí o curso em 2015), eu nunca havia utilizado o recurso das cotas raciais porque não me julgava negra o suficiente, deixando minha ancestralidade ser apagada pela assimilação do termo “morena clara”. No mestrado em Cognição e Linguagem (2016-2018), comecei a pesquisar sobre diversidade cultural e percebi que os autores negros estudados debatiam sobre histórias e problemas que eu já vivi.

A partir do acesso a estes conhecimentos, deixei vir à tona algumas características que revelavam as marcas do meu passado, da minha identidade e minha ancestralidade, que há muitos anos tinham se apagado. Ainda sem saber por onde começar, passei a me aceitar e iniciei a transição capilar; com o tempo, os cabelos forçadamente alisados deram espaço aos novos cachos. “Meu cabelo ainda cacheia” foi a minha expressão ao cortar os fios lisos e ver a raiz se contorcendo para formar uma mola como sinal de libertação.

O caminho da transição capilar me pareceu longo, árduo e solitário; não tive apoio nem ajuda das pessoas próximas. Pelo contrário: sofria a cada comentário sobre como eu era linda antes da “juba”. Contudo, nunca pensei em desistir, pois senti tamanha liberdade de poder existir. Tendo isso em mente, só me restou seguir em frente e não ouvir essa gente que só atrasa quem sente que é diferente.

Em 2018, me tornei professora, meu sonho de profissão. Diante de meus alunos/as, percebi a importância e a urgência de falar sobre minhas experiências, pois notei que a sala de aula é um campo fértil para a discussão de assuntos necessários para quem busca desconstrução e transformação de todos os tipos, em especial de padrões socialmente aceitos e estereotipados.

Hoje sou, como diz minha avó, “uma mulher estudada” e busco aprender cada dia mais sobre questões que me atravessam. Professora dedicada,

compartilho não só conteúdos com os meus, mas também as experiências que a vida me deu.

Muitos anos se passaram desde a minha entrada na educação infantil até chegar aqui. Hoje eu faço questão de me autodeclarar “NEGRA”, pois entendi que a declaração é um ato político de identificação. Observando as mazelas sociais, também percebi a importância de me posicionar como tal; compreendi que “PARDA” é só no papel, uma tentativa de apagar minha identidade real.

Essa é uma parte da minha história, mas poderia ser você ou qualquer outra pessoa, pois tenho a certeza de que esse relato dialoga diretamente com a trajetória de vida de muita gente, em especial das mulheres negras. Somos maioria no Brasil, somos cerca de 56% da população (IBGE, 2022), somos parte da construção desse país, mas por que ainda não somos o orgulho dessa nação?

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As desigualdades sociais e raciais estão cada vez mais evidentes no Brasil. A cada nova estatística fica ainda mais nítida a desvantagem da população negra em relação à branca, mostrando as diversas facetas do racismo estrutural e institucional presente na nossa sociedade (IBGE, 2019, 2022; IPEA, 2020; ISP, 2020).

Em resposta a essa realidade, diversas ações dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, têm surtido efeito e mudado, mesmo que a passos lentos, os rumos da sociedade brasileira, como é o caso da promulgação da Lei 10.639 no ano de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.634/1996) e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em instituições públicas e privadas de educação básica. Posteriormente, a LDB foi alterada por meio da Lei 11.645/08, que incluiu a temática indígena ao Art. 26-A. Desde então, outras políticas de ações afirmativas vêm sendo idealizadas pelo movimento negro junto ao legislativo com a finalidade de garantir uma educação para as relações étnico-raciais (Brasil, 1996, 2003, 2008).

É interessante salientar, porém, que essa busca não foi harmônica e nem a sua manutenção é harmoniosa, porque a implementação e a manutenção dessas políticas enfrentam resistência de diversos setores da sociedade, reflexo da pressão de alguns grupos às mudanças estruturais que podem afetar os seus privilégios. Além disso, há desafios relacionados à formação de profissionais da educação e à adequação do material didático no que diz respeito ao tratamento dado à história e à cultura afro-brasileira, africana e indígena. Esses obstáculos demonstram que, embora haja avanços significativos, o caminho para uma educação verdadeiramente antirracista ainda requer esforços contínuos e uma mobilização constante por parte dos movimentos sociais e das instituições.

Cabe destacar que o racismo só faz sentido porque algumas pessoas, em geral as brancas que estão no poder, são privilegiadas com esse sistema de discriminação. Por esse motivo, estas não sentem a necessidade de repensarem suas práticas e questões que envolvem a população negra, porque isso romperia com a lógica racista de beneficiar as elites, fato que mudaria o *status quo*. Em

vista disso, há a necessidade de constante intervenção dos movimentos sociais que lutam por uma sociedade justa e equitativa.

O racismo afeta não só as relações sociais como também a construção, a disseminação e o acesso ao conhecimento, interferindo diretamente nos processos formativos em diferentes níveis e modalidades de ensino. Essa situação acaba por colaborar com o fortalecimento das relações desiguais de poder na sociedade, uma vez que perpetua a exclusão e a marginalização da população negra e indígena, limitando suas oportunidades de ascensão social e profissional.

A ausência de representatividade e a desvalorização de saberes e culturas não-hegemônicas reforçam estereótipos e preconceitos, perpetuando uma estrutura social que favorece a manutenção de privilégios para as pessoas brancas em detrimento de outras. Assim, o racismo institucionalizado no sistema educacional não apenas reproduz desigualdades, mas também restringe o desenvolvimento pleno de pessoas negras e indígenas enquanto produtoras de saberes.

Porém, para que essas normativas sejam cumpridas na educação básica, faz-se necessário uma formação inicial de professores/as que possibilite a eles conhecimentos mínimos para tratar de tais questões corretamente e da melhor maneira possível, proporcionando um pensamento crítico sobre a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena.

Nessa direção, as instituições públicas de ensino superior vêm buscando atender a essa demanda, inclusive os cursos de licenciatura, uma vez que a educação é um sistema em que os níveis e as modalidades de ensino deveriam estar interligados entre si. Ou seja, para que o/a professor/a do ensino básico consiga pôr em prática o Art. 26-A da LDB/1996 (Brasil, 1996), faz-se necessário que ele aprenda sobre a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena em seu processo formativo. Com isso, a educação contemporânea tem exigido dos profissionais da área, mais especificamente dos/as professores/as, um maior engajamento com questões voltadas para as relações étnico-raciais.

Com o avanço de políticas públicas e programas governamentais que garantem a educação como um direito fundamental de todos, como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a LDB/1996 (Brasil, 1996), a Lei de Cotas, o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Bolsa Família, o Fundo de

Financiamento Estudantil (FIES), dentre outros. - a população negra, que por longos anos esteve à margem do sistema educacional, tornou-se parte integrante do contexto escolar.

Contudo, uma das fragilidades que temos observado, é que alguns destes projetos têm sido tratados pelos governantes como políticas de governo e não de Estado, o que não é o caso da Lei de Cotas atualmente. Em outras palavras, isso significa que eles dependem fortemente das agendas e prioridades dos governos em exercício, sendo frequentemente descontinuados ou alterados conforme mudanças na administração pública. Essa falta de continuidade e compromisso a longo prazo compromete a eficácia das iniciativas destinadas a combater o racismo e a promover a equidade, dificultando a implementação de estratégias consistentes e sustentáveis que possam gerar um impacto duradouro na sociedade.

Nesse sentido, acreditamos e defendemos que é fundamental que essas políticas sejam institucionalizadas e tratadas como questões de Estado, garantindo que seus objetivos sejam perseguidos independentemente de mudanças governamentais, assegurando a criação de um sistema educacional verdadeiramente equitativo e contínuo.

Desse modo, podemos perceber que o tratamento da diversidade étnico-racial nas instituições de ensino ainda é considerado um desafio para os profissionais da educação, uma vez que há inúmeras denúncias de estudantes e professores/as sobre preconceito, racismo, discriminação e até mesmo casos de violência física (Cavalleiro, 2001; Instituto Alana, 2023; Moraes, 2013) que ocorrem dentro dos espaços educacionais, os quais têm como principal causa o desrespeito relacionado às origens, à identidade étnico-racial e à cultura dos sujeitos¹.

Ademais, precisamos acrescentar que após a promulgação da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), ainda tivemos a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER (Brasil, 2004c) e outros

¹ Algumas notícias sobre racismo em instituições de ensino: [Menina negra é agredida e atingida com fezes de gato; Filha de atriz sofre racismo em escola; Menina é pisoteada e xingada em escola municipal; Racismo contra professora na UFRGS; Estudantes denunciam caso de racismo durante trote em universidade mineira; Racismo em grupo de Whatsapp de universidade em MT; Racismo em universidade de Curitiba](#) e etc.

dispositivos legais que pudessem orientar a formação de professores/as e a educação básica, visando à implementação do Art. 26-A da LDB/1996, tais como: a Resolução CNE/CP 01/2004 (Brasil, 2004b), o Parecer CNE/CP 03/2004 (Brasil, 2004a), o Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2013), dentre outras. Isso representou um avanço significativo para a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER).

Assim, por meio de muitos impasses e discussões, foram aprovadas a Resolução CNE/CP 01/2004 (Brasil, 2004b) e o Parecer CNE/CP 03/2004 (Brasil, 2004a). Essas normativas abarcam orientações para a criação de condições necessárias no interior das Instituições de Ensino Superior (IES) para que avancemos ante o desafio que a busca de uma educação antirracista nos coloca e instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004c).

As DCNERER têm o objetivo de aprofundar o debate acerca da lei 10.639/03, além de propor discussões sobre a prática pedagógica para o combate ao racismo. Elas visam garantir que o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana seja efetivamente integrado ao currículo escolar, promovendo uma educação que valorize a diversidade étnico-racial e contribua para a construção de uma sociedade justa e equitativa.

Essas diretrizes também determinam a formação continuada dos professores/as, para que estejam preparados para abordar questões étnico-raciais de maneira crítica e consciente, e apoiam a produção e a utilização de materiais didáticos que refletem a pluralidade cultural brasileira. Dessa forma, as DCNERER buscam não apenas cumprir a legislação vigente, mas também transformar as práticas educacionais e promover uma mudança significativa nas relações étnico-raciais dentro das instituições de ensino.

Para ratificar a abrangência das DCNERER e da Resolução CNE/CP nº 1/2004 (Brasil, 2004b, 2004c), em 31 de janeiro de 2007 foi publicado o Parecer CNE/CEB nº 02 (Brasil, 2007). Segundo o Parecer (Brasil, 2007), ao oficializar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Resolução

CNE/CP nº 1/2004 (Brasil, 2004b), estabelece em seu art. 1º que essas diretrizes devem ser seguidas pelas instituições de ensino que atuam em todos os níveis e modalidades da educação brasileira. Além disso, a resolução dá especial atenção às instituições que oferecem programas de formação inicial e continuada de professores/as. Embora mencione de maneira abrangente todos os níveis e modalidades da educação, tanto a Resolução quanto as DCNERER são explícitas ao destacar nominalmente a Educação Básica e o Ensino Superior.

Visando reforçar a efetivação das Diretrizes, em 2013, dez anos após a alteração da LDB/1996, foi publicado o Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nesse cenário, nota-se a incessante luta do Movimento Negro para que as normativas legais sejam cumpridas.

No tocante ao ensino superior, mais especificamente à formação em Pedagogia, a Resolução CNE/CP 01/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, determina que o/a egresso/a do curso de Pedagogia deve ser capaz de identificar problemas socioculturais e educacionais com uma abordagem investigativa, visando contribuir para a superação de exclusões, inclusive de caráter étnico-raciais. O/a egresso/a também deve demonstrar uma consciência da diversidade, respeitando as diferenças étnico-racial, de religiões, entre outras (Brasil, 2006).

Apesar de serem um avanço significativo na formação em Pedagogia, essas Diretrizes, acabam esvaziando o debate sobre as relações étnico-raciais, as tratando de maneira superficial, sem promover a obrigatoriedade de uma reflexão profunda e crítica nos currículos da licenciatura em Pedagogia sobre as problemáticas que envolvem o racismo e a discriminação nas escolas. Esse tratamento insuficiente resulta em uma formação que não prepara adequadamente os pedagogos e as pedagogas para enfrentarem e transformarem as práticas discriminatórias e excludentes presentes no ambiente educacional.

A obrigatoriedade do debate sobre as relações étnico-raciais no currículo da formação de professores/as se tornou uma realidade a partir da promulgação da Resolução CNE/CP 02/2015. O documento define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada em licenciatura a nível superior e

determina que os cursos de formação devem garantir que os seus currículos contenham conteúdos sobre a diversidade étnico-racial (Brasil, 2015).

Embora esse documento e nem a BNC-Formação (Brasil, 2015; 2019) tragam a obrigatoriedade da EREER de forma explícita, não podemos desconsiderar que as Diretrizes (Brasil, 2015) trouxe contribuições relevantes quanto à valorização e ao respeito à diversidade de povos, assegurando que a formação dos profissionais para o magistério deve garantir uma educação inclusiva, por meio do respeito às diferenças, reconhecimento e valorização da diversidade étnico racial, religiosa, entre outras (Brasil, 2015).

Entre os anos de 2016 e 2022 vivenciamos no Brasil um cenário de muitos retrocessos nos campos político, educacional e social, que começou com o *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, culminando na entrada de seu vice, Michel Temer, na presidência. A ascensão da direita e, posteriormente, da extrema direita ao poder, impactou no pacote de implementações de políticas educacionais feitas pelo Temer, com o objetivo de aprofundar a agenda neoliberal no país e aumentar ainda mais as desigualdades. Dentre elas, temos a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) destinada à educação básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica - BNC-Formação (Brasil, 2019).

No que se refere às relações étnico-raciais e a história e a cultura afro-brasileira e africana, a BNC-Formação traz em seu texto um debate esvaziado e genérico. Ela utiliza amplamente o termo "diversidade" sem informar qual seria essa diversidade, ficando a cargo das pessoas interpretarem da forma que lhes convém.

Essa abordagem vaga e imprecisa fragiliza a implementação de políticas educacionais eficazes, pois não oferece diretrizes claras e específicas que orientem os educadores na promoção de uma educação para as relações étnico-raciais. Ao não detalhar quais aspectos da diversidade devem ser considerados e como devem ser abordados, a BNC-Formação (Brasil, 2019) deixa lacunas que dificultam a capacitação dos/as professores/as para lidar com questões étnico-raciais de forma adequada e sensível. Essa fragilidade compromete a formação em Pedagogia, que acabam por não desenvolver as competências necessárias para combater o racismo e a discriminação nas escolas, perpetuando assim as desigualdades que as diretrizes deveriam combater.

Atualmente, com a entrada do Luiz Inácio Lula da Silva na presidência, apesar da manutenção de uma forte agenda neoliberal – longe de ser progressista, observamos uma tentativa de reorganizar o país e colocar as demandas sociais em pauta. A exemplo disso, temos a recriação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) e, recentemente, a criação do questionário "Diagnóstico Equidade" e da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ (Brasil, 2024).

O questionário começou a ser disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) em 21 de março de 2024, Dia Internacional da Luta pela Eliminação da Discriminação Racial. Ele aborda a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e é destinado a todos os secretários de Educação e prefeitos do país. O questionário visa diagnosticar as políticas de Educação para as Relações Étnico-Raciais implementadas nos estados e municípios.

As informações coletadas servirão como base para o MEC desenvolver indicadores que ajudarão os entes subnacionais a melhorar suas ações e programas de EREER. Além disso, esses dados auxiliarão o Ministério na orientação das ações e programas federais, como a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola.

Para isso, as perguntas do questionário abrangem temas como equidade racial, educação para as relações étnico-raciais, educação escolar quilombola e educação escolar indígena. O envio das informações deve ser realizado pelos prefeitos, no caso dos municípios, ou pelos secretários de Educação, no caso dos estados. Os dados coletados serão essenciais para a construção de uma educação antirracista, promovendo a equidade e garantindo oportunidades iguais para todos.

Já a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, instituída pela Portaria nº 470 de 14 de maio de 2024, também representa um grande avanço para o cenário da EREER na Educação Básica, uma vez que tem o objetivo de implementar ações e programas de combate às desigualdades étnico-raciais na educação e a política educacional para a população quilombola (Brasil, 2024). Essas políticas acabam impactando a formação de professores/as, pois para atuar na perspectiva da EREER, os profissionais precisarão aprender a respeito em sua formação inicial.

A PNEERQ (Brasil, 2024) traz diretrizes fundamentais para o avanço da Educação para Relações Étnico-Raciais no Brasil. Entre suas diretrizes, o Art. 2º destaca a importância de respeitar, reconhecer e proteger a História e Cultura Afro-Brasileira, tratando-as como elementos essenciais do processo civilizatório nacional. Este reconhecimento é crucial para valorizar as contribuições afro-brasileiras na formação da identidade do país, promovendo um ensino mais inclusivo e antirracista. Além disso, a PNEERQ visa a superação dos racismos e de todas as formas de preconceito e discriminação, o que é essencial para criar um ambiente escolar que combata o racismo e toda forma de discriminação com base na cor/raça.

Outro benefício significativo da PNEERQ para a EREER é a promoção da igualdade de oportunidades e a participação da população negra na vida econômica, social, política e cultural do Brasil, conforme estabelecido pela Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 (Brasil, 2010). Além disso, a política enfatiza a necessidade de desenvolver estratégias, ações e alocar recursos especificamente voltados para a promoção da equidade racial. O documento também salienta que tais estratégias, ações e recursos com este direcionamento devem constar, de forma explícita, nas políticas e programas propostos para as diferentes etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2024).

Essas medidas são fundamentais para a implementação eficaz da EREER e EEQ nas diferentes etapas e modalidades da educação básica. Com essas diretrizes, a PNEERQ não apenas contribui para a superação de práticas pedagógicas racistas no país, conforme destacado pelo Art. 3º inciso III, mas também para a construção de uma sociedade justa e equitativa (Brasil, 2024).

Entretanto, uma limitação na implementação da PNEERQ está presente no Art. 4º, que estabelece que a adesão dos estados, do Distrito Federal e dos municípios à política será voluntária e se dará mediante assinatura de termo de adesão pelo respectivo Chefe do Poder Executivo, em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC (Brasil, 2024).

Esta característica opcional, se dá pela forma como o sistema educacional se organiza, haja vista que os estados e municípios possuem autonomia e não existe um sistema nacional de educação que permita maior articulação entre os sistemas. Contudo, acreditamos que a não obrigatoriedade da adesão a

PNEERQ, pode comprometer a abrangência e a eficácia da política, levando em conta o caráter estrutural e institucional do racismo (Almeida, 2019).

Apesar dos avanços significativos na legislação brasileira, apresentados até aqui, percebemos que as instituições de ensino superior (IES) ainda têm enfrentado dificuldades de adequação de seus currículos e sua estrutura quanto às demandas sociais vigentes. Esse fato evidencia a necessidade de pesquisas que contribuam para a compreensão da interface entre educação, relações étnico-raciais, práticas pedagógicas e currículo, além de sua ligação com os processos de produção e distribuição social dos conhecimentos, bem como com as disputas de poder durante a formação docente, as quais, por vezes, tendem à valorização de determinados conhecimentos em detrimento de outros, tidos como de menor importância.

Dessa forma, cabe salientar que por mais que tais instituições estejam lidando diariamente com pessoas pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais e contando com as DCNERER (Brasil, 2004), as IES ainda possuem dificuldades em modificar as estruturas de seus currículos e suas práticas pedagógicas em prol de uma visão de mundo para a além da colonial.

Conforme apontado pelo Parecer CNE/BEB nº 02/2007, ainda há um hiato entre o que é previsto pelas DCNERER e o que tem sido feito pelos sistemas de ensino em todo território nacional (Brasil, 2007). Embora o parecer tenha sido publicado em 2007 e nas duas décadas de publicação das Diretrizes conseguimos vislumbrar alguns avanços, percebemos que esse hiato ainda persiste até os dias atuais.

Isso também foi perceptível em minha pesquisa de mestrado, sobre diversidade cultural (etnias, crenças, sexualidade, gênero, etc.) e formação em Pedagogia na cidade de Campos dos Goytacazes-RJ. Neste estudo, foi possível identificar que das três instituições analisadas, apenas uma oferecia disciplina obrigatória sobre as relações étnico-raciais; as demais deixavam a cargo de disciplinas optativas ou de disciplinas que não possuíam o foco específico nessas questões, mas traziam em sua configuração um tópico ou unidade que contemplavam o assunto (Azevedo, 2018). Desse modo, podemos considerar, em certa medida, que a pesquisa de doutorado é uma oportunidade de aprofundar o que foi iniciado no mestrado.

Com base nos dados da minha dissertação (Azevedo, 2018) e em outras pesquisas similares (Rizzo, 2018; Cerezer, 2015; Silva, 2020; Costa, 2017; Nascimento, 2017; Lopes, 2006; Bourguignon, 2020; Serafim, 2020; Silva, 2013; Costa, 2013; Souza, 2015; Jesus, 2018; Camargo, 2018; Freitas, 2020; Lima, 2020; Nonato, 2018, entre outros), observamos que instituições de ensino superior por todo país ainda têm resistido à adoção da educação para as relações étnico-raciais e do ensino da história e da cultura afro-brasileira em seus currículos. Isso pode se dar porque o currículo e as práticas pedagógicas estiveram e ainda estão alicerçados em padrões coloniais, monoculturais e euro-usa-centrados² (Walsh, 2010) ao longo da história. Esse modelo de currículo tende a silenciar e a excluir a população negra, africana e indígenas, durante o processo educativo e a distribuição social do conhecimento (Cerezer, 2015; Bourguignon, 2020; Lima, 2020; Lippold, 2008).

A partir desses estudos, notamos que é imprescindível pensar, criticamente, o currículo e a educação, uma vez que essa reflexão permite criar e analisar estratégias de desconstrução de narrativas estereotipadas e preconceituosas a respeito das identidades raciais e culturais (Azevedo, 2018), criando condições para a construção de um currículo que valorize as diferenças étnico-raciais.

Nesse sentido, Gomes (2008) também salienta que as práticas e as discussões sobre a diversidade étnico-racial não têm alcançado um lugar de destaque nos currículos dos cursos de graduação no país. Mesmo que as universidades públicas tenham que atualizá-los com recorrência devido a necessidade de alinhá-los às diretrizes curriculares nacionais de cada área, a inclusão da diversidade étnico-racial na formação de professores/as continua sendo negligenciada, ficando em segundo plano.

A partir do exposto acima, verificamos a necessidade de analisar sobre a forma como as relações étnico-raciais e a história e a cultura afro-brasileira e africana vêm sendo tratadas no ambiente de formação de professores/as, tendo

² Euro-usa-centrismo é um termo utilizado para designar a centralidade e superioridade da visão europeia e norte americana, em detrimento das outras visões de mundo. No que se refere ao campo do saber, essa perspectiva centra-se nos conhecimentos produzidos da Europa e nos Estados Unidos da América como os únicos válidos e verdadeiros. Nesse sentido, os conhecimentos produzidos fora desse eixo são considerados secundários ou de menor importância, como é o caso das epistemologias negras e indígenas, por exemplo.

em vista a demanda contemporânea de se formar profissionais aptos para fomentar o respeito mútuo entre os/as seus/suas alunos/as, a valorização da diversidade étnico-racial e o antirracismo nas escolas.

Dessa maneira, buscando compreender as questões pertinentes à formação de professores/as dos anos iniciais da educação básica e às relações étnico-raciais, traçou-se a seguinte questão de pesquisa: Qual é o impacto da obrigatoriedade do ensino das relações étnico-raciais, da história e da cultura afro-brasileira e africana, prevista pelas DCNERER (Brasil, 2004c), nos currículos, nas práticas pedagógicas de professores/as e nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de duas licenciaturas em Pedagogia, na modalidade presencial, de instituições públicas da cidade de Campos dos Goytacazes-RJ?

Na tentativa de responder à pergunta acima, partimos da hipótese de que as relações étnico-raciais têm sido abordadas nos cursos de licenciatura em Pedagogia do município de Campos-RJ, devido ao avanço dos marcos legais que ratificam a necessidade de se tratar essa temática nas IES, principalmente por causa da Resolução CNE CP 02/2015 (Brasil, 2015). Contudo, acreditamos que o desafio para a sua implementação possa estar no modo como esses conteúdos são ensinados e nas epistemologias utilizadas para tal. Em outras palavras, acreditamos que esses conteúdos podem estar sendo ensinados de forma fragmentada ou superficial, ficando a cargo apenas de uma disciplina específica, da mesma forma como ERER aparece nas DCNs da Pedagogia (Brasil, 2006) e na BNC-Formação (Brasil, 2019).

Desse modo, para analisarmos o impacto da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004) nos currículos, nas práticas pedagógicas de professores/as e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de duas licenciaturas em Pedagogia, na modalidade presencial, de duas instituições públicas da cidade de Campos dos Goytacazes-RJ, traçamos os seguintes objetivos específicos: I) identificar, na matriz curricular e nas ementas das disciplinas dos cursos investigados, se existem disciplinas que versam sobre as relações étnico-raciais; II) observar se tais cursos de licenciatura estão cumprindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; III) verificar se as bibliotecas e/ou laboratórios das instituições pesquisadas possuem materiais didático-pedagógicos e de apoio que versam sobre a

história e a cultura afro-brasileira; e IV) indagar se e como os professores/as dos cursos pesquisados trabalham os conteúdos sobre as relações étnico-raciais.

Para saber se esses cursos contam com disciplinas que contemplem as relações étnico-raciais, foi realizada uma análise dos programas analíticos das disciplinas e do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de cada IES. Já para compreender como esses temas são abordados, fizemos entrevistas com coordenadores/as, professores/as e aplicamos um Formulário do Google para os/as estudantes, professores/as e coordenadores/as da Pedagogia, a fim de mapear o “lugar/não lugar” ocupado pelas relações étnico-raciais e pela história e cultura afro-brasileira e africana nesses cursos de Pedagogia.

Escolhemos os cursos de Pedagogia porque entendemos a educação como um sistema que deveria ser integrado, pois o que acontece em uma etapa de ensino pode impactar, positivamente ou negativamente, na próxima etapa e na vida do sujeito. Também acreditamos que a construção de uma nova consciência coletiva e individual acerca das relações étnico-raciais deve iniciar desde a mais tenra idade, conforme ratificado pelo Parecer CNE/CEB nº 02/2007 (Brasil, 2007).

Assim, compreendemos que cursos de licenciatura em Pedagogia que fomentem discussões sobre a história e a cultura afro-brasileira em suas disciplinas podem preparar os/as futuros/as professores/as para debater e ensinar sobre a diversidade étnico-racial da melhor maneira possível com seus educandos.

Além disso, devemos pontuar que a abrangência da formação em Pedagogia (professor/a, pedagogo/a, coordenador/a, diretor/a, orientador/a, etc.) permite que estes/as profissionais estejam em diversas modalidades e níveis do sistema educacional, fato que possibilita pensar a diversidade étnico-racial a partir de diferentes perspectivas, e implementar uma educação antirracista desde gestão do sistema da escola até projetos pedagógicos e sua aplicação em sala de aula. Desse modo, formar pessoas com essa gama de possibilidade de atuação e sensibilizados com as questões raciais, pode contribuir para o fortalecimento da EREER nas escolas e universidades, proporcionando que a legislação possa ser colocada em prática.

Quanto à cidade, selecionamos o município de Campos dos Goytacazes-RJ por seu passado escravista, já que o município foi um importante polo

econômico e social no Brasil colônia, sendo um local de grande desembarque de pessoas escravizadas (chegando a 60% da população entre 1836 e 1850), advindas de diversos lugares (Florentino e Machado, 2000). Além disso, o fato de morar na cidade e ter aproximação com as duas instituições pesquisadas também foram fatores que influenciaram na escolha, pela facilidade de entrada no campo de pesquisa.

A partir dessas questões, esta pesquisa busca ampliar o debate sobre as relações étnico-raciais e a formação em Pedagogia, trazendo à luz algumas reflexões que são essenciais para a construção de uma prática pedagógica antirracista. Para isso, o texto que aqui se apresenta foi dividido em sete seções a saber: Introdução, Capítulo 1 “O caminho se faz ao caminhar: enredos da pesquisa”, Capítulo 2 “A memória como grito de liberdade e (re) existência”, Capítulo 3 “Conhecendo a gente se entende: algumas elucidações sobre o campo de pesquisa”, Capítulo 4 “A carne mais barata do mercado é a carne negra”, Capítulo 5 “Existem pele alva e pele alvo no currículo” e Conclusão.

No primeiro capítulo explicaremos os caminhos metodológicos percorridos ao longo da construção basilar do doutoramento, ou seja, as etapas da pesquisa, a abordagem metodológica, os instrumentos utilizados na coleta de dados e os métodos que foram usados para catalogação e análise das informações obtidas.

O segundo capítulo será destinado a analisar os dados obtidos a partir do Estado da Arte. Nele faremos um mapeamento de pesquisas já produzidas sobre as relações étnico-raciais e a formação inicial de professores/as, suscitando alguns debates que perpassam toda a tese e serviram de base para a nossa pesquisa.

No terceiro capítulo apresentaremos um panorama sobre o campo de pesquisa, elucidando sobre a cidade de Campos dos Goytacazes-RJ e as influências coloniais em sua história, política e economia. Além disso, discorreremos sobre a história das instituições selecionadas e seus respectivos cursos de Pedagogia. Ainda neste tópico, também traçaremos o perfil dos/as sujeitos/as que participaram da pesquisa, com o intuito de possibilitar que os leitores tenham uma visão global do campo, uma vez que a teoria e a análise dos dados estarão entrelaçadas entre si, perpassando por todo o referencial teórico.

No quarto capítulo conceituaremos raça e racismo e suas implicações na educação brasileira, por meio de dados de organismos nacionais e internacionais e de autores que são referência no assunto. Aqui, apesar de fazermos um breve histórico do surgimento dos conceitos supracitados, relacionando-os às explicações religiosas e biológicas, compreendemos e analisamos os dados a partir de uma perspectiva social de raça.

O quinto e último capítulo será destinado às reflexões que contemplem o entendimento de EREER, currículo, Pedagogia e prática pedagógica antirracista. Este capítulo visa explorar as dinâmicas complexas entre raça, educação e poder, discutindo as estratégias adotadas para a abordagem da EREER na Pedagogia, enfatizando a importância de implementá-las oficialmente nos currículos e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas de professores/as. Feitas todas as considerações neste capítulo, ao final, serão pontuadas algumas impressões à guisa de conclusão.

É importante destacar que a construção desta tese, desde o projeto de pesquisa, deu-se no período pandêmico³, fato que influenciou e afetou direta e indiretamente a construção do trabalho, pois tivemos que repensar os instrumentos de pesquisa por diversas vezes, além das sequelas em nossa na saúde física e mental, diminuindo o ritmo de produção. O descaso com que o governo federal anterior (2018-2022) tratou a pandemia impactou, dentre outras coisas, na realização da pesquisa de campo e, conseqüentemente, na escrita da tese.

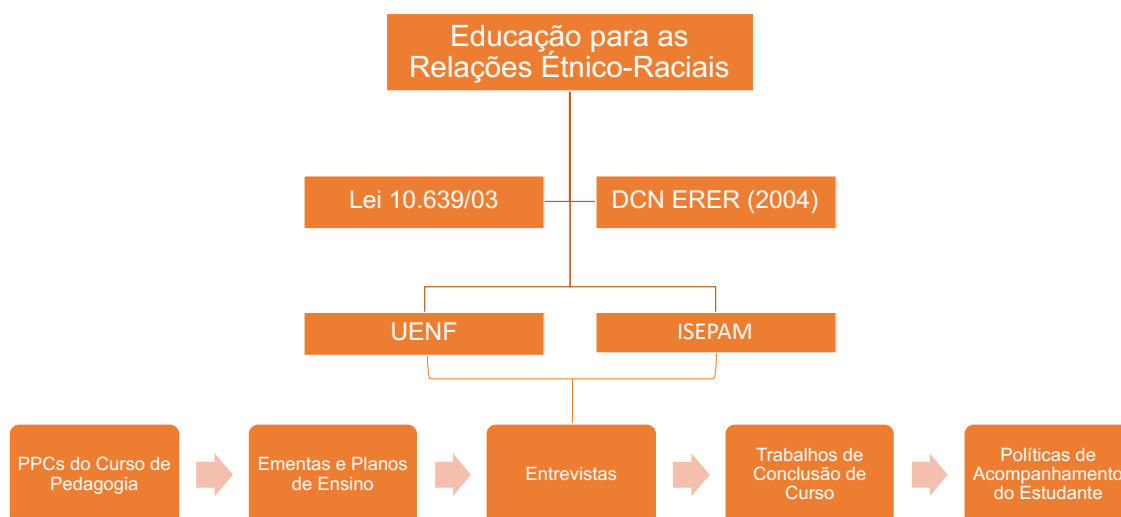
³ O ano de 2020 foi marcado pela pandemia da Covid-19 e conseqüente necessidade de isolamento social para a contenção da disseminação do vírus. No dia 11 de março de 2020, a Covid foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia. Segundo a OMS, pandemia é o nome dado à disseminação mundial de uma nova doença. O termo passa a ser utilizado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa (SCHUELER, 2021, Online). Cabe destacar que a Covid-19 perdura até os dias atuais, vitimando quase 700 mil pessoas, dentre elas a maioria pobre e negra, como mostram os boletins epidemiológicos lançados mensalmente pela Secretaria de Vigilância em Saúde desde janeiro/fevereiro de 2020.

CAPÍTULO 1: O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR⁴: ENREDOS DA PESQUISA

Nesta seção iremos discorrer sobre os caminhos trilhados ao longo da pesquisa, as escolhas metodológicas e os desafios enfrentados por quem se aventura a ser pesquisador/a no Brasil, especialmente, no campo das relações étnico-raciais. Preferimos colocar a metodologia como primeira seção porque compreendemos que a teoria e a análise dos dados ficam mais consistentes quando são integradas. Dessa forma, o referencial teórico que virá nos capítulos a seguir estarão atrelados aos dados encontrados no campo de pesquisa.

Para melhor compreensão da estrutura que criamos para analisar o impacto da obrigatoriedade do ensino das relações étnico-raciais e da história e da cultura afro-brasileira e africana, prevista pelas DCNERER (Brasil, 2004c), nos PPCs, nos currículos e nas práticas pedagógicas adotados nos cursos de licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muiyler (ISEPAM), ilustramos a seguir a sequência lógica utilizada e os elementos analisados.

Figura 1 - Esquema de sequência lógica utilizada na análise dos dados e seus elementos



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023), com base em Ferreira (2018).

Portanto, a pesquisa partiu da temática da educação para as relações étnico-raciais, com base nas determinações trazidas pela Lei Federal nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e as DCNERER (Brasil, 2004c) e seu impacto nos

⁴ Título inspirado no poema Cantares de Don Antônio Machado.

cursos de Pedagogia da UENF e do ISEPAM. Para entendermos tal impacto, analisamos os PPCs, Programas e Planos de Ensino, as entrevistas e os Formulários do Google realizados com professores/as, coordenadores/as de curso, os Formulários do Google aplicados para os/as estudantes, os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) e as políticas de acompanhamento dos/as egressos/as.

Outro ponto importante a ser destacado é que a construção da tese foi atravessada pela pandemia da Covid-19, que culminou na suspensão do primeiro semestre de 2020 e retomada de forma online, trouxe diversas dificuldades e incertezas no desenvolvimento da pesquisa de campo que envolviam entrevistas e aplicação de formulários. Além disso, é inegável o impacto da pandemia na produtividade acadêmica, tendo em vista seus efeitos em nossa saúde física e mental. Por isso, devido às idas e vindas e às necessidades de recalcular a rota tantas vezes, consideramos que o caminho se faz ao caminhar.

No que diz respeito a abordagem metodológica, a presente tese consiste em uma pesquisa qualitativa, pois buscamos responder questões muito particulares de um conjunto de fenômenos da realidade social que não podem ser quantificados, tais como significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2009). Nesse sentido, como a “abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo, 2009, p. 22), alinhando-se com o propósito do nosso trabalho.

Sendo assim, como este trabalho irá investigar currículos educacionais, acreditamos que a pesquisa qualitativa é a escolha mais coerente, já que a aplicação dos métodos qualitativos em educação no Brasil, recebeu a influência dos estudos provenientes da área de avaliação de programas e currículos, além de novas perspectivas de investigação do cenário escolar, o que a torna tão comum no contexto educacional e tão utilizada por pesquisadores/as da área (Gatti; André, 2010).

No que concerne a estrutura da pesquisa, salientamos que ela foi realizada em três etapas, a saber: I) etapa exploratória – levantamento de bibliografia e de documentos legais relacionados à temática, o que chamamos de revisão de literatura, pesquisa no site do e-MEC e o Estado da Arte; II) trabalho de campo – realização de entrevistas, aplicação dos Formulários do Google, busca dos

PPCs e dos Planos de Ensino de Pedagogia das instituições selecionadas; e III) Interpretação dos dados obtidos. Estas etapas serão detalhadas nos próximos tópicos.

Quanto ao método, este trabalho se caracteriza como um Estudo de Casos Múltiplos. Estudos dessa natureza são frequentemente utilizados em pesquisas sociais, pois buscam a aplicação prática para resolver problemas sociais contemporâneos (Boaventura, 2004). Além disso, eles também proporcionam a descrição de situações que acontecem e/ou fazem parte do contexto da investigação e a explicação de “variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 62), como é o caso da implementação do Art. 26-A da LDB (Brasil, 1996) em cursos de licenciatura nas IES.

Em consonância com os autores supracitados, Yin (2014) afirma que o Estudo de Caso é um estudo minucioso e criterioso de poucos objetos, sendo sua essência: tentar esclarecer decisões, motivos, implementações e resultados. Por esse motivo, esta categoria de investigação se coaduna com a presente pesquisa.

Nessa mesma perspectiva, Gil (2010, p. 37) infere que este tipo de pesquisa “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou mais objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. Dessa forma, o Estudo de Caso, se caracteriza como uma estratégia de pesquisa que examina um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto (Yin, 2014).

Martins (2008, p. 11-12) também reitera que:

Como estratégia de pesquisa, um Estudo de Caso, independentemente de qualquer tipologia, orientará a busca de explicações e interpretações convincentes para situações que envolvam fenômenos sociais complexos, e a construção de uma teoria explicativa do caso que possibilite condições para se fazerem inferências analíticas sobre proposições constatadas no estudo e outros conhecimentos encontrados.

Assim, considerando que realizamos uma pesquisa aprofundada sobre a institucionalização da ERER nos PPCs, nos planos de ensino e nas práticas pedagógicas de dois cursos de licenciatura em Pedagogia de instituições públicas da cidade de Campos dos Goytacazes-RJ, acreditamos que o Estudo de Casos Múltiplos é a técnica investigativa que melhor se adequa a nossa proposta e é a mais conveniente para responder nossa questão de pesquisa.

Com a finalidade de alcançar os resultados, levaremos em conta a análise dos documentos institucionais e as perspectivas de estudantes, coordenadores/as de curso e professores/as quanto a implementação da história e da cultura afro-brasileira e africana e das relações étnico-raciais (Brasil, 2004c) nos referidos cursos. Todavia, não temos a intenção de comparar diretamente as duas instituições a partir dos dados obtidos, pois compreendemos que elas possuem estruturas organizacionais completamente distintas.

Para alcançar a resposta do nosso problema, tendo em vista as várias fontes de informações (documentos institucionais, professores/as, estudantes e coordenadores/as) e considerando que os dados precisam ser observados em conjunto, utilizaremos durante a análise a triangulação (Yin, 2014). A seguir, especificaremos as três etapas da pesquisa.

1.1. Etapa Exploratória

Esta primeira etapa compreende o levantamento bibliográfico e documental sobre as relações étnico-raciais, a busca pelas instituições participantes da pesquisa no site do e-MEC e o Estado da Arte.

1.1.1. Levantamento bibliográfico e documental

De acordo com Andrade (2010), a pesquisa bibliográfica deve ser o primeiro passo em todas as atividades acadêmicas, o que a torna uma necessidade fundamental para a escrita de textos acadêmicos/científicos. A partir do levantamento inicial de documentos oficiais e de autores que são referência no assunto, é possível aprofundar, aprimorar e atualizar um determinado conhecimento, por meio de obras científicas já publicadas.

Para Prodanov e Freitas (2013, p. 54), a pesquisa bibliográfica é

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa.

Dessa forma, podemos inferir que a pesquisa bibliográfica é um método que utiliza materiais previamente publicados para reunir informações sobre um

determinado assunto. O objetivo é permitir que o/a pesquisador/a tenha acesso a um vasto conhecimento já produzido sobre o tema em questão, possibilitando uma compreensão mais ampla e aprofundada do assunto.

Para a realização da fase exploratória, primeiramente foi realizado o levantamento de documentos legais, por meio digital, e também de autores e autoras considerados/as referência no que diz respeito à temática das relações étnico-raciais.

Na busca por documentos oficiais, utilizamos como fonte os sites do governo federal, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da Organização das Nações Unidas (ONU), o Instituto Anísio Teixeira (INEP), dentre outros organismos nacionais e internacionais engajados tanto com a educação quanto com as relações étnico-raciais.

Assim, este método de pesquisa nos possibilitou compreender o que já foi publicado sobre o tema aqui abordado e sobre o contexto deste estudo. A partir desse levantamento foi possível delinear a presente pesquisa, construindo uma nova proposta de investigação. Vale ressaltar que as referências encontradas nesse processo serviram de subsídio teórico para a construção de todo o texto.

1.1.2. e-MEC

Após decidirmos pesquisar os cursos de licenciatura em Pedagogia, realizamos um levantamento sobre as instituições que possuíam estes cursos na modalidade presencial em instituições públicas da cidade de Campos dos Goytacazes-RJ. A busca foi efetuada no site do Ministério da Educação (MEC), por meio do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (e-MEC). Neste mapeamento, foram encontrados 3 (três) cursos no município que continham as características acima (presencial e público), conforme tabela abaixo.

Tabela 1 - Cursos Presenciais de Licenciatura em Pedagogia em Instituições Públicas de Ensino vinculados ao e-MEC em Campos dos Goytacazes-RJ

Instituição	Curso
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF	Pedagogia
Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert - ISEPAM/FAETEC	Pedagogia Normal Superior
TOTAL GERAL = 3 cursos	

Fonte: Dados da pesquisa (2021), elaborados com base no e-MEC (2021)

No site do e-MEC, o curso Normal Superior aparece vinculado à área de Pedagogia. Contudo, nos limitaremos a pesquisar apenas os cursos de licenciatura em Pedagogia, levando em consideração o Art. 62 da LDB/96, que considera que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena” (Brasil, 1996). Além disso, escolhemos a Pedagogia pela amplitude da formação e da área de atuação desse profissional, que não se restringe, a atuação em sala de aula, em creches, pré-escolas e ensino fundamental I.

1.1.3. Estado da Arte

A última etapa da fase exploratória foi o Estado da Arte (Ferreira, 2002). Optamos por esse tipo de revisão de literatura pela possibilidade de encontrar estudos que vão ao encontro da temática de interesse desta pesquisa, além de viabilizar o mapeamento dos trabalhos produzidos, destacando as convergências e as divergências nas referências selecionadas. Por meio do Estado da Arte, também foi possível compreender como as relações étnico-raciais têm sido tratadas nos cursos de licenciatura, em especial nos de Pedagogia (Ferreira, 2002).

Ressaltamos que para entendermos esta técnica de coleta e análise de dados, nos baseamos em trabalhos científicos que são referência no que diz respeito ao Estado da Arte sobre as relações étnico-raciais. São eles: Silva, Régis e Miranda (2018); Brito (2018); Melo, Reis e Martinez (2022) e Gaudio (2021).

Em nosso levantamento, selecionamos teses e dissertações produzidas no Brasil entre os anos de 2003 e 2020, compreendendo os 17 anos da implementação da Lei 10.639/03. O acesso aos trabalhos foi realizado de forma digital, por meio do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Ressaltamos que por causa da dedicação e do tempo exigido para realizar esse tipo de revisão, o Estado da Arte foi conduzido na primeira fase da pesquisa (Etapa Exploratória), que ocorreu no segundo semestre de 2021.

Dessa forma, realizar o Estado da Arte nos possibilitou mapear trabalhos acadêmicos correlatos a esta pesquisa publicados nos últimos anos. Este processo, que será mais detalhado no capítulo 2, foi construído a partir de teses e dissertações que abordam sobre as Relações Étnico-raciais e Formação de Professores/as, com ênfase nos cursos de Pedagogia.

1.2. Pesquisa de Campo

Para cumprir os objetivos propostos, foram aplicados Formulário do Google, com estudantes do oitavo período, professores/as que lecionam disciplinas que abordam a EREER e os/as coordenadores/as do curso, visando traçar um perfil prévio dos/as sujeitos/as da pesquisa e recolher algumas informações sobre a abordagem das relações étnico-raciais no curso e na instituição.

Para aprofundar o entendimento sobre a institucionalização da EREER nas IES, também fizemos entrevistas presenciais ou virtuais, gravadas em áudio, somente com os/as docentes e coordenadores/as de curso. Estas foram denominadas de entrevistas de aprofundamento. Nesse momento, aproveitamos para recolher os planos de ensino das disciplinas que compõem a matriz curricular e os PPCs dos cursos.

1.2.1. As Entrevistas de Aprofundamento e aplicação dos Formulário do Google

Devido a pandemia da Covid-19 e a necessidade de isolamento social, a ideia de realizar uma entrevista com os/as sujeitos/as da pesquisa foi descartada e reconsiderada algumas vezes. No início, a ideia principal era fazer entrevistas presenciais, gravadas em áudio. Pensamos nessa técnica porque além dela ser muito utilizada em coleta de dados nas ciências sociais, ela também possibilita que o investigador formule perguntas com o objetivo de adquirir dados pertinentes à questão pesquisada (Gil, 2008). Nesse sentido, escolhemos tal recurso, por ser um excelente instrumento de investigação social, já que permite que o

entrevistador obtenha dados sobre determinados assuntos e problemas (Lakatos; Marconi, 2003).

Como a necessidade de construir os instrumentos de pesquisa era latente e não havia nenhum indício de diminuição dos casos de Covid-19, optamos por organizar um Formulário do Google com perguntas fechadas e abertas para coletarmos os dados.

Escolhemos o Google Formulário por sua facilidade de disseminação e uso constante no período remoto, fato que o tornou uma ferramenta conhecida para muitas pessoas. Outro fator determinante para optar pelo formulário é porque ele é fácil de ser usado e intuitivo, o que diminui a probabilidade de erros e de dificuldade por parte dos respondentes.

Ademais, outro ponto positivo que nos chamou a atenção foi a praticidade tanto para a coleta, por poder ser enviado por meio de *links*, e-mails e aplicativos de mensagens, quanto para a análise dos dados, já que ele produz gráficos e planilhas automaticamente, não demandando tanto tempo para tabular as informações.

Contudo, a entrevista presencial com coordenadores/as e professores/as nunca foi descartada, pois além de não desestimular o/a respondente a dar respostas mais longas e elaboradas, nas questões abertas, a entrevista também nos daria uma melhor dimensão e entendimento do tema pesquisado.

Assim, com o avanço da vacinação em massa, redução dos índices de contaminação pelo vírus e retorno às atividades presenciais, resolvemos criar um roteiro para as entrevistas, com o intuito de reduzir as questões do Formulário do Google. Para isso, retiramos do arquivo todas perguntas abertas que julgamos mais complexas e que mereciam uma maior atenção e aprofundamento no ato da resposta. Isso também o tornou menos cansativo para os respondentes.

Portanto, deixamos o Formulário, majoritariamente, com questões fechadas, para coletarmos alguns dados preliminares fundamentais para atender aos objetivos da pesquisa, tais como as indagações que nos permitiram traçar o perfil dos/as estudantes, professores/as e coordenadores/as, e analisar um pouco do tratamento dispensado às relações étnico-raciais no curso.

Os formulários foram aplicados aos coordenadores/as de curso, os professores que ministram disciplinas que versam sobre as relações étnico-raciais e os/as estudantes do oitavo período dos cursos de Pedagogia. Já as entrevistas

de aprofundamento foram realizadas individualmente, apenas com os professores/as e coordenadores/as. Não realizamos entrevistas com estudantes porque os questionamentos contidos no roteiro eram mais relacionados às questões pedagógicas, cumprimento de legislação, tensões, concessões e desafios na institucionalização da EREER na Pedagogia e na IES.

Posto isto, destacamos a pesquisa de campo com os/as professores/as e coordenadores/as aconteceram em duas etapas: I) entrevista individual de aprofundamento, gravada em áudio, realizada presencialmente ou virtualmente, a partir de um roteiro semiestruturado e II) aplicação presencial ou envio do *link* do Formulário do Google com questões fechadas, em sua maioria, por meio de aplicativo de mensagem e e-mail, para posterior resposta. Já os/as estudantes, responderam apenas o formulário, devido ao grande quantitativo de pessoas e o teor das perguntas, fatos que inviabilizaram a possibilidade de entrevista individual. Ressaltamos que cada grupo respondeu um formulário específico (apêndices C, D e E), pois as perguntas foram pensadas de acordo com as especificidades e característica de cada grupo e da função que cada um exerce na instituição e no curso.

Escolhemos escutar os/as diversos/as sujeitos/as que compõem a comunidade acadêmica com o objetivo de termos uma visão ampliada sobre a implementação da EREER na Pedagogia, a partir das diferentes perspectivas. Selecionamos os/as coordenadores/as para colaborar com a pesquisa pelo fato de eles serem os responsáveis pelo curso, ou seja, por representá-lo e por estarem em constante diálogo tanto com os/as professores/as quanto com os/as estudantes, sendo os mediadores das demandas relacionadas à formação em Pedagogia.

Os/as professores/as foram escolhidos com o intuito de conhecermos as práticas pedagógicas adotadas para abordar as relações étnico-raciais, buscando saber suas estratégias, metodologias e aporte teórico. Por meio da entrevista e das respostas obtidas pelo formulário dadas por esses profissionais, foi possível compreender também os desafios e as possibilidades de se trabalhar a história e a cultura afro-brasileira e africana em sala de aula e na IES.

Já a aplicação do Formulário do Google aos estudantes, nos permitiram perceber como esse assunto tem sido assimilado por eles e quais os efeitos e as contribuições das disciplinas sobre a EREER na formação e na vida deles. Aplicamos o formulário para estudantes do oitavo período por acreditarmos que

eles possuem uma maturidade e criticidade maior quanto ao processo formativo, além de já terem concluído a maior parte do curso, o que permite que eles possam ter uma visão holística do mesmo.

As entrevistas de aprofundamento com os/as professores/as e coordenadores/as foram realizadas entre dezembro de 2022 e setembro de 2023. Esse lapso temporal entre a primeira e a última entrevista aconteceu devido às férias letivas de 2022/2023 e a pouca disponibilidade dos mesmos após o retorno das aulas.

Para este primeiro momento, utilizamos o modelo de entrevista padronizada ou estruturada, que é

[...] aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano (Lakatos; Marconi, 2003, 197).

Para a realização das mesmas, foi produzido um roteiro (vide apêndices F e G) com questões semiestruturadas, que possibilitou que o informante discorresse suas impressões sobre o tema (Minayo, 2009). Iniciamos as entrevistas com as coordenações de curso e, nesse momento, já conseguimos perceber a necessidade de criarmos outra estratégia para recebermos as respostas ao Formulário, uma vez que enviamos para eles o *link* via e-mail e *WhatsApp* ao final da entrevista, e os mesmos demoraram muito para responder.

Com isso, nas entrevistas de aprofundamento com os/as professores/as, além de termos o *link* do formulário disponível, também levamos para o encontro uma versão impressa para aqueles que se sentissem mais familiarizados com mecanismos analógicos. Outra estratégia que adotamos foi a seguinte: independentemente se os/as professores/as escolhiam o *link* ou o documento impresso, aguardávamos eles responderem tudo para encerrarmos a coleta de dados. Dos quatro professores/as que colaboraram com a pesquisa, dois optaram por responder pelo *link* e dois escolheram o material impresso.

Dessa amostra, uma professora está vinculada ao curso da UENF e três docentes são do ISEPAM. Essa diferença na quantidade de professores/as entrevistados/as se dá por três razões: I) diferentemente do ISEPAM, onde pode haver um rodízio dos/as professores/as a cada nova escolha de disciplinas, na UENF, os/as professores/as realizam concursos para uma área específica, o que

acaba restringindo os mesmos a trabalharem com as mesmas temáticas e/ou assuntos afins; II) durante a coleta de dados, descobrimos que o docente do ISEPAM, atualmente responsável pelas disciplinas sobre ERER, estava ministrando-as pela primeira vez, por causa do afastamento de uma colega para realização de seu doutorado. Esta ministrava as disciplinas há 10 anos. Por esse motivo, resolvemos entrevistar os dois profissionais; e III) após aplicarmos o formulário nas três turmas de Pedagogia do ISEPAM, percebemos que a disciplina Fundamentos Antropológicos da Educação foi mencionada por 6 (seis) alunos/as, mesmo não contendo na ementa e no plano de ensino nenhuma menção à ERER. Com isso, resolvemos entrevistar o/a professor/a que ministra esta disciplina para compreender se e como a ERER é mencionada em suas aulas, uma vez que o currículo oculto também atravessa os processos formativos.

No que se refere aos estudantes, a aplicação do formulário teve que ser realizada no segundo semestre de 2023, momento em que as instituições possuíam turmas de oitavo período. Para a coleta desses dados, a primeira estratégia utilizada foi conversar com as coordenações visando conseguir o endereço do correio eletrônico dos/as estudantes, para que pudéssemos encaminhar uma mensagem solicitando a colaboração na pesquisa e contendo o *link* de acesso ao formulário.

No entanto, devido à Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.853, de 2019), a secretaria do curso de Pedagogia da UENF não liberou essas informações. Mas se disponibilizou a encaminhar o e-mail para os/as estudantes e assim foi feito no dia 07/08/2023. Já a coordenação do ISEPAM, nos encaminhou o contato dos representantes das três turmas de oitavo período da instituição, que são numeradas da seguinte forma: 801, 802 e 803. No dia 09/08/2023 o *link* foi compartilhado com os representantes de cada turma, que enviaram para seus respectivos colegas, via grupo de *WhatsApp*.

Devido o baixo índice de respostas dos/as estudantes, - apenas duas respostas da UENF e oito do ISEPAM (sendo três estudantes da turma 801, três da 802 e dois da 803), - e passados mais de dez dias do envio do formulário, resolvemos ir até as instituições para conversar com cada turma pessoalmente e solicitar a colaboração deles na pesquisa. Neste cenário, seguindo o mesmo procedimento adotado durante as entrevistas com os/as professores/as, disponibilizamos o *link* do formulário via *WhatsApp* no grupo da turma e a versão impressa,

para aqueles que optassem por essa alternativa ou não possuísem acesso à *internet* e/ou celular no momento. Contudo, todos optaram por responder utilizando o *link*.

De acordo com os dados fornecidos pela secretaria acadêmica da Pedagogia da UENF, no semestre de 2023.2, o curso contava com 19 (dezenove) estudantes matriculados/as no 8º (oitavo) período. Então, no dia 21/08/2023, aplicamos o formulário na única turma de formandos/as da IES, onde conseguimos obter mais 15 (quinze) respostas, totalizando assim 17 (dezessete) participantes na pesquisa. Com base nessas informações, é possível concluir que apenas duas pessoas não participaram da pesquisa.

No ISEPAM, o formulário foi aplicado, nas três turmas, no dia 24/08/2023. Nesse momento, conseguimos contar com a participação de mais 30 (trinta) estudantes, sendo 13 (treze) da 801, 8 (oito) da 802 e 9 (nove) da 803, totalizando 38 (trinta e oito) respostas dos/as alunos/as desta IES. Considerando a quantidade de estudantes matriculados/as em cada turma, não participaram da pesquisa: 4 (quatro) discentes da turma 801, 1 (um) da 802 e 14 (quatorze) da 803.

Vale destacar, que mesmo depois de aplicarmos o formulário pessoalmente, informamos na sala, via e-mail e *WhatsApp*, que o *link* ficaria disponível até o dia 31/08/2023, com o objetivo de conseguirmos as respostas dos/as estudantes que estavam ausentes nos dias em que estivemos nas instituições. Porém, não obtivemos mais nenhuma devolutiva. Assim, fechamos a coleta destes dados com 55 (cinquenta e cinco) respondentes, sendo 17 (dezessete) da UENF e 38 (trinta e oito) do ISEPAM.

1.2.2. Ementas, Planos de Ensino e Projetos Pedagógicos de Curso

Conforme salientado anteriormente, solicitamos as ementas, os planos de ensino e os Projetos Pedagógicos de Curso da licenciatura em Pedagogia do ISEPAM no dia da entrevista com a coordenação, uma vez que eles não estavam disponíveis no site da instituição. Já na UENF, tais documentos foram solicitados à secretaria acadêmica do curso de Pedagogia, que nos encaminhou prontamente os arquivos, uma vez que eles não constavam na página da universidade

na *internet* e a coordenação não nos encaminhou os mesmos, conforme havia acordado no dia da entrevista.

A análise destes documentos permitiu compreendermos se e como as discussões sobre as relações étnico-raciais são abordadas nos cursos pesquisados, revelando o nível de engajamento institucional quanto a implementação da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e o cumprimento das DCNERER.

No que diz respeito aos PPCs, fizemos a leitura minuciosa do documento para identificarmos informações que nos permitissem conhecer a história e a estrutura do curso de Pedagogia. A partir dessa análise, foi possível entender de que forma o curso aborda as relações raciais, as disciplinas que abordam a ERER e quais os/as professores/as que ministram as disciplinas sobre as relações étnico-raciais e entrevistá-los. Por meio desses documentos, também conseguimos traçar o perfil do corpo docente da Pedagogia.

Com base em um instrumento de coleta de dados (Anexo 3) desenvolvido pelo grupo de pesquisa “A educação das relações étnico-raciais em cursos de Pedagogia no Brasil”, apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), coordenado pela Profa. Dra. Maria da Conceição dos Reis, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), ao qual faço parte, foi possível identificar se os cursos pesquisados estão de acordo com os princípios definidos pelas DCNERER e quais os descritores (palavras-chave) relacionados ao tema das relações étnico-raciais mais aparecem ao longo do PPC. Ressaltamos que o instrumento de coleta de dados foi adaptado às necessidades desta pesquisa.

Além disso, conseguimos observar como e onde esses descritores aparecem no texto do documento, nos dando uma perspectiva de qual a concepção dos cursos sobre a ERER e como ela é tratada. Os dados encontrados nesta etapa, serão discutidos e aprofundados no tópico 5.2: “Onde está a ERER no curso de pedagogia?”.

Feita a coleta de dados nos PPCs, o próximo passo foi analisar as ementas e os Planos de Ensino das disciplinas do curso de Pedagogia. Por meio desta análise foi possível averiguar as epistemologias utilizadas pelos/as professores/as ao longo da formação dos/as estudantes e se o tema é tratado de forma transversal e/ou interdisciplinar.

A partir da observação das referências de cada disciplina e do cruzamento de dados dos autores referenciados (nacionalidade, gênero e cor/raça)⁵ com o nome da disciplina, conseguimos perceber as formas como a ideologia da branquitude opera no currículo escolar e nos discursos dominantes, de acordo com as áreas de conhecimento que integram o curso de Pedagogia.

Isso significa dizer que ao realizarmos essa análise, compreendemos as influências da colonialidade do saber na organização e distribuição do conhecimento e no discurso dominante, selecionando quais conhecimentos são valorizados, quais perspectivas são privilegiadas e quais grupos são marginalizados. Nesse sentido, ao identificarmos que a maioria dos autores são de uma determinada cor/raça, gênero e nacionalidade, pudemos vislumbrar um viés cultural, étnico e de gênero no currículo, excluindo vozes e experiências, contribuindo para o epistemicídio⁶ de determinados grupos sociais.

Portanto, esse tipo de análise crítica ajuda a destacar as lacunas, preconceitos e desigualdades presentes no currículo, permitindo reflexões a esse respeito que serão aprofundadas nos tópicos 5.4 “O perigo de uma história única: as epistemologias utilizadas nos cursos de Pedagogia” e 5.5 “A EREER para além de uma disciplina específica”.

1.2.3. O interesse dos/as estudantes em pesquisar sobre relações étnico-raciais nos TCCs

Buscando verificar se a institucionalização da EREER também impactou no interesse dos/as estudantes em pesquisar sobre as relações étnico-raciais em seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), fizemos o levantamento dos trabalhos defendidos desde a formação da primeira turma de cada curso até 2023 e mapeamos àqueles que abordavam as relações étnico-raciais. Por meio destes dados, foi possível observar os/as professores/as que orientam trabalhos com essa temática e o quantitativo de TCCs que dissertam sobre o assunto.

⁵ A identificação do gênero foi realizada com base em textos que continham a minibiografia do/a autor/a. Já o quesito raça/cor foi considerado a partir da heteroidentificação, por meio de fotos e vídeos.

⁶ Esse é um conceito desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos para definir a exclusão ou a “morte de conhecimentos alternativos”. No Brasil, o epistemicídio é discutido por Sueli Carneiro. Esse assunto será explicado e debatido no tópico 4.2.

Apesar da DCNERER ter sido publicada em 2004 e a alteração da LDB/1996 ter acontecido em 2003, por causa da Lei n. 10.639, escolhemos analisar os temas dos TCCs desde o início dos cursos, pois queríamos observar a recorrência da temática da EREER nestes trabalhos antes e após a mudança na legislação, a fim de identificar se a promulgação da referida lei e da DCNERER impactaram no quantitativo das produções acadêmicas nos respectivos cursos. Vale destacar, que a partir da análise dos PPCs identificamos que apenas o curso de Pedagogia da UENF havia sido criado antes dessas mudanças, no ano de 1995.

Os caminhos percorridos para chegar a estas informações foram distintos em cada instituição. Na UENF o processo foi feito virtualmente por meio do portal da universidade, que possui um terminal eletrônico com o repositório institucional. Ou seja, a universidade conta com um acervo digital que divide as publicações por Centro e por tipo de trabalho (tese, dissertação e TCC). Portanto, em dezembro de 2023, utilizamos a biblioteca digital para fazermos o levantamento dos Trabalhos de Conclusão de Curso que abordam as relações étnico-raciais.

Dando sequência a pesquisa, selecionamos os 489 (quatrocentos e oitenta e nove) TCCs que estavam no repositório do Centro de Ciências do Homem (CCH), centro onde estão alocados os cursos de licenciatura em Pedagogia, bacharelado em Ciências Sociais e bacharelado em Administração Pública. Como a plataforma não permite filtrar os trabalhos por curso de graduação, tivemos que ler os títulos dos TCCs e selecionar aqueles que traziam em seu cerne o debate sobre Relações Étnico-raciais, Raça e Racismo. Ao fazermos esse mapeamento, reduzimos para 25 (vinte e cinco) trabalhos.

Para saber de qual curso era cada TCC, tivemos que pesquisar a formação do autor na Plataforma Lattes ou Escavador, já que no repositório digital também não estava disponível o acesso ao trabalho completo. Assim, observamos que dos 25 (vinte e cinco) TCCs sobre relações étnico-raciais que estavam na biblioteca do CCH, 8 (oito) eram do curso de Pedagogia, 2 (dois) de Ciências da Educação (nomenclatura do curso antes dele se tornar Pedagogia, fato que ocorreu em 2007), 3 (três) de Administração Pública e 12 (doze) de Ciências Sociais.

No ISEPAM, o levantamento dos TCCs foi realizado a partir do documento “Encaminhamento de Monografias”, pois a IES não dispõe de um acervo digital.

Esse documento é enviado pela coordenação de curso para a biblioteca da IES para fins de arquivamento do trabalho final. Para identificar os TCCs que traziam o debate sobre as relações étnico-raciais, também analisamos os títulos das pesquisas.

Desse modo, identificamos que 562 (quinhentos e sessenta e duas) monografias foram defendidas entre os anos de 2012 e 2022. É importante destacar que o curso iniciou seu funcionamento em 2009 e como possui duração mínima de 4 anos, as primeiras turmas de concluintes foram de 2012. Por esse motivo, não há dados antes deste ano.

Ao fazermos o recorte que nos permitiu analisar a presença da EREER nos trabalhos de conclusão de curso, identificamos 13 (treze) TCCs sobre o tema. O primeiro trabalho foi defendido em 2012, já no primeiro ano que o curso teve formandos/as.

Ao observar esses dados, fomos levadas a refletir sobre o índice de professores/as que se sentem confortáveis em orientar pesquisas sobre relações étnico-raciais nos cursos de formação inicial de professores/as, no nosso caso, mais especificamente, na Pedagogia. Assim, após detectarmos a ínfima quantidade de pesquisas desenvolvidas pelos/as formandos/as em Pedagogia sobre as relações étnico-raciais, fizemos os seguintes questionamentos: Será que as relações étnico-raciais são consideradas uma questão pedagógica que todos devem discutir? Ou elas ainda são vistas como um “problema apenas dos negros”? As possíveis respostas para estas questões serão debatidas no tópico 5.5: “A EREER para além de uma disciplina específica”.

1.2.4. Estatísticas Institucionais com recorte de gênero e raça

A última etapa do levantamento de dados consistiu na coleta de informações referente ao quantitativo de estudantes e servidores/as das instituições com recorte racial e/ou de gênero para que pudéssemos traçar o perfil das pessoas que circulam na IES e entendermos qual é o público do ensino superior das instituições públicas pesquisadas.

De acordo com a coordenação do curso de Pedagogia do ISEPAM, a instituição não possui estatísticas com tal recorte, impossibilitando a análise, em uma perspectiva macro, do perfil dos/as sujeitos/as que estudam e trabalham na

instituição. Cabe informar que também fizemos contato com a direção da IES para buscarmos saber se tais dados existem, mas não obtivemos retorno.

Para saber se a UENF continha um estudo sobre raça e gênero dos profissionais concursados e dos/as estudantes, primeiramente fizemos contato com a Pró-reitora de Assuntos comunitários (PROAC), que nos informou que não possuíam essas informações e nos encaminhou para a Gerência de Recursos Humanos (GRH). Ao contactarmos a GRH fomos informadas que o setor não tinha tais informações, de forma precisa no sistema. Sendo assim, nos encaminhamos até a Secretaria Acadêmica (SECACAD) e lá um servidor nos informou que possuíam apenas os dados dos/as estudantes que entravam pela cota “negros e indígenas”.

Desse modo, recebemos uma planilha com o recorte por ano/semestre (de 2008 a 2023), curso de graduação e situação do/a estudante cotista (Ativo, Trancado, Concluído e Desligado). No entanto, como só foi possível identificar os/as alunos/as cotistas, entendemos que estes dados não trazem o real panorama de raça/cor das pessoas que estão na universidade, uma vez que há pessoas negras que entram pela ampla concorrência ou por outra categoria de cota, isto é, acessam por outras formas de ingresso que não exigem autodeclaração e heteroidentificação.

Salientamos que achamos inconcebível que instituições públicas que são referência no campo educacional na cidade de Campos dos Goytacazes-RJ e com tamanha magnitude e relevância no desenvolvimento regional, não possuam dados que permitam não só conhecermos o perfil dos seus profissionais e estudantes, mas também pensar políticas públicas para atender as demandas de suas respectivas comunidades acadêmicas.

A coleta e análise de estatísticas com recorte de gênero e raça (dentre outros marcadores sociais) dos/as estudantes e servidores/as nas instituições públicas e na sociedade como um todo, desempenham um papel crucial na formulação de políticas públicas inclusivas e equitativas, ou seja, políticas de ações afirmativas. Além disso, esses dados fornecem informações sobre disparidades, desigualdades e possíveis barreiras que afetam diferentes grupos de pessoas nas IES. Assim, a falta desses estudos pode encobrir e reforçar os problemas advindos do racismo institucional.

Defendemos a importância deste levantamento, pois acreditamos que a partir do entendimento da composição demográfica das instituições públicas de ensino superior, é possível diagnosticar desafios específicos enfrentados por estudantes e servidores/as de determinados gêneros e raças. Também conseguimos identificar padrões de desigualdade e discriminação que podem estar presentes no acesso à educação, nas taxas de conclusão de cursos, nas oportunidades de emprego público e no avanço na carreira acadêmica, dentre outros aspectos. Esses dados são essenciais para que as IES e o Estado desenvolvam estratégias que garantam oportunidades igualitárias e combatam discriminações sistêmicas.

Além disso, as estatísticas detalhadas permitem uma análise mais precisa das necessidades acadêmicas, socioeconômicas e culturais de diferentes grupos, influenciando a criação de medidas afirmativas, como programas de apoio, bolsas de estudo, criação de ambientes inclusivos e livres de discriminação e promoção de políticas de acesso e permanência que valorizem a diversidade racial e de gênero. Transformar esses ambientes, incluindo pessoas e grupos que foram e ainda são aliados do sistema educacional, contribui para o fortalecimento de ambientes educacionais mais diversos e enriquecedores e para a redução das desigualdades que assolam nosso país.

Portanto, ter dados estatísticos com recortes como estes é fundamental para reivindicar políticas públicas que promovam uma educação superior justa, igualitária e adaptada às necessidades específicas de cada grupo que compõem a comunidade acadêmica, contribuindo para a construção de sociedades equitativas. Sendo assim, ressaltamos a relevância e a urgência das instituições realizarem o levantamento desses dados para fins de construção de políticas públicas e ações afirmativas que viabilizem o acesso e a permanência de estudantes e servidores/as nas IES públicas.

1.3. Interpretação dos dados

A metodologia de análise de dados adotada para responder ao problema desta pesquisa foi a técnica de triangulação dos dados obtidos. A triangulação permitiu que fizéssemos o cruzamento das informações, promovendo um estudo mais robusto.

Outro ponto a se destacar é que foi realizada uma análise preliminar do material coletado para definir as categorias que melhor representam os pontos centrais da investigação. As categorias criadas foram adicionadas ao texto em forma de subseções nos capítulos 4 (quatro) e 5 (cinco).

Os dados obtidos por meio das ementas, dos PPCs dos cursos e dos relatos dos entrevistados foram agrupados de acordo com eixos temáticos relacionados aos objetivos deste estudo e às questões construídas ao longo da pesquisa. Assim, essas informações passaram pelo processo de triangulação durante a análise, para garantir o aprofundamento das discussões acerca dos dados obtidos.

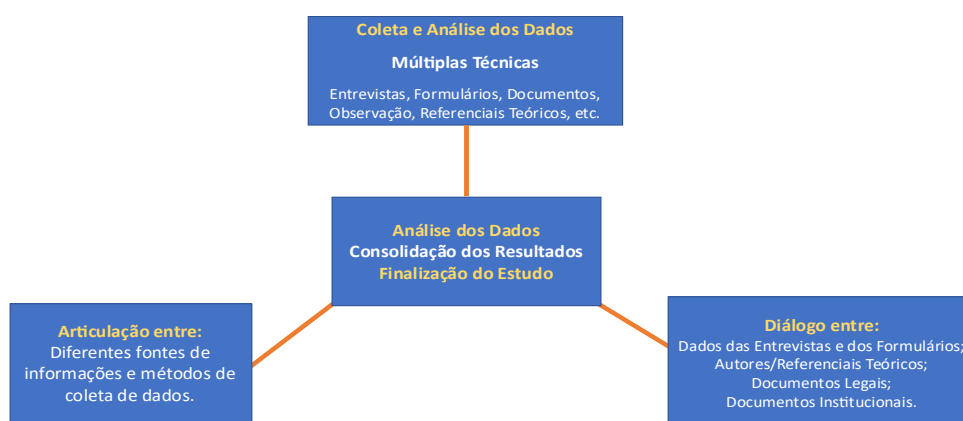
Decidimos combinar as informações obtidas por meio das diversas fontes, com o intuito de analisarmos os fatos através de diferentes perspectivas, para então consolidarmos nossas conclusões a respeito do objeto pesquisado, já que a convergência de resultados provenientes de múltiplas fontes oferece maior grau de confiabilidade ao estudo (Martins, 2008). Isso consiste na triangulação.

Segundo Martins (2008, p. 80, grifos nosso),

A literatura apresenta e discute quatro tipos de triangulação: *de fonte de dados* – triangulação de dados – alternativa mais utilizadas pelos investigadores -, *triangulação de pesquisadores* – avaliadores distintos colocam suas posições sobre os achados do estudo -, *triangulação de teorias* – leitura dos dados pelas lentes de diferentes teorias -, *triangulação metodológica* – abordagens metodológicas diferentes para condução de uma mesma pesquisa.

Com base no exposto acima, podemos afirmar que nesta tese utilizaremos dois tipos de triangulação: a de fonte de dados e a metodológica, conforme podemos observar na figura 2.

Figura 2 - Método da Triangulação



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Para Denzin e Lincoln (2005), a triangulação pode ser considerada uma metodologia de investigação que combina diferentes técnicas para analisar o mesmo fenômeno, de modo a consolidar a construção de teorias sociais. Ainda segundo os autores, ela consiste em uma alternativa qualitativa para validar uma pesquisa que se utiliza de múltiplos métodos com o objetivo de assegurar uma compreensão mais profunda do fenômeno investigado. Assim, quando utilizamos a triangulação, as evidências obtidas são consideradas fortes, pois reduzimos eventuais falhas no processo de interpretação dos dados (Weiss, 1998).

Dito de outra forma, as informações coletadas serão analisadas a partir do referencial teórico adotado, dos documentos legais, dos documentos das instituições (PPC, Ementas e Planos de Ensino) e das diferentes perspectivas dos/as sujeitos/as da pesquisa acerca da questão, fazendo-se assim a triangulação do material coletado. Feito isso, os dados foram agrupados em categorias.

As categorias que serão analisadas nos capítulos 4 (quatro) e 5 (cinco) são: Concepção de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER); Importância da abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais no curso de Pedagogia; Disciplinas sobre ERER; Os/as professores/as responsáveis por essas disciplinas; Racismo nas Instituições de Ensino Superior; Desafios na Abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais na instituição e em sala de aula; Atualização curricular de acordo com as DCNERER; Preparo dos/as Estudantes para lidar com a diversidade étnico-raciais; Mudanças nos estudantes após cursarem disciplinas sobre ERER; Pesquisa acadêmica sobre ERER nas IES; Epistemologias utilizadas nas disciplinas; Materiais didático-pedagógicos e de apoio que versam sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana nas bibliotecas e/ou laboratórios das IES e o papel dos Núcleos de Estudos e Pesquisas nas IES e na formação dos/as estudantes.

Dito isso, a seguir abordaremos sobre como as relações étnico-raciais têm sido tratadas nos cursos de licenciatura, em especial nos de Pedagogia, utilizando como base os resultados obtidos por meio do Estado da Arte (Ferreira, 2002).

CAPÍTULO 2: A MEMÓRIA COMO GRITO DE LIBERDADE E (RE) EXISTÊNCIA

Neste capítulo traremos para o debate o panorama de teses e dissertações sobre as relações étnico-raciais na formação inicial de professores/as, entre os anos de 2003 e 2020. Desse modo, abordaremos sobre o Estado da Arte (Ferreira, 2002), que nos possibilitou o mapeamento de trabalhos acadêmicos correlatos a esta pesquisa, publicados nos últimos 17 (dezessete) anos.

Nesse sentido, o Estado da Arte foi construído a partir de referências que tratam sobre “Relações Étnico-raciais e Formação de Professores/as”, com ênfase para os cursos de licenciatura em Pedagogia. Devido a dedicação, o tempo necessário para realizar esse tipo de revisão e a pandemia da Covid-19 que dificultava o trabalho de campo, o Estado da Arte foi realizado na primeira etapa da pesquisa (Etapa Exploratória), conforme salientado na metodologia, sendo realizado no segundo semestre de 2021.

Optamos por esse tipo de revisão de literatura pela possibilidade de encontrar trabalhos que vão ao encontro da temática de interesse desta pesquisa. As referências levantadas por meio do Estado da Arte serviram de subsídio teórico para a escrita deste capítulo e da tese como um todo. Este mapeamento também nos possibilitou conhecer o que já foi produzido, buscando aprofundar e elucidar as lacunas existentes sobre o tema e/ou as necessidades apontadas pelos autores/textos selecionados (Ferreira, 2002).

2.1. Relações étnico-raciais e formação de professores/as: metodologia empregada e panorama geral do Estado da Arte

As pesquisas intituladas Estado da Arte tem por objetivo mapear distintas áreas do conhecimento por meio de trabalhos já publicados sobre uma determinada temática, em um período espaço-temporal definido pelos/as pesquisadores/as. De acordo com Ferreira (2002, p. 258), as pesquisas bibliográficas denominadas Estado da Arte ou Estado do Conhecimento trazem

[..] em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas

dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Nessa perspectiva, optamos pelo Estado da Arte, por entendermos que este tipo de pesquisa nos auxiliaria na construção da tese, podendo interferir positivamente nos caminhos de nossa pesquisa a partir das diretrizes e resultados apresentados nos trabalhos já publicados. Assim, para mapear e descrever as pesquisas cujo foco é debater sobre: as Relações Étnico-Raciais nos cursos de licenciatura em Pedagogia, escolhemos como material de análise as teses e dissertações, produzidas no Brasil, defendidas entre os anos de 2003 e 2020, período que compreende 17 (dezessete) anos da promulgação da Lei 10.639/03 – que alterou a LDB (Brasil, 1996), incluindo a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos das instituições de educação básica.

Diante disso, o Estado da Arte se iniciou pela busca de teses e dissertações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no segundo semestre de 2022, entre os meses de agosto e outubro. Nesse levantamento, procuramos trabalhos que abordassem a temática em foco: a implementação da educação das relações étnico-raciais nos cursos de formação inicial de professores/as, principalmente na Pedagogia. Desse modo, não consideramos pesquisas que possuíam como objeto de estudo a formação continuada de professores/as e/ou a educação básica.

Para sistematizar este levantamento, levamos em consideração alguns procedimentos necessários quando selecionamos teses e dissertações para compor o Estado da Arte, que são eles:

a)- definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas; b)- localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos; c)- estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do Estado da Arte; d) levantamento de teses e dissertações

catalogadas; e) coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT⁷ ou disponibilizados eletronicamente; f) leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área; g) organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações; h) análise e elaboração das conclusões preliminares (Romanowski, 2002, p. 15-16).

Os procedimentos explicitados acima nos ajudaram a organizar, sistematizar e analisar os trabalhos selecionados. Sendo assim, para o levantamento inicial das publicações disponíveis na Capes e na BDTD, buscamos as seguintes combinações de palavras-chave: “relações étnico-raciais” AND “formação de professores/as”; “relações étnico-raciais” AND “licenciatura” e “relações étnico-raciais” AND “curso de Pedagogia”. Testamos também as mesmas combinações, suprimindo a palavra “relações”, ficando: “étnico-raciais” AND “formação de professores/as”; “étnico-raciais” AND “licenciatura” e “étnico-raciais” AND “curso de Pedagogia”. Estas últimas combinações nos trouxeram um número maior de trabalhos em todos os descritores nos dois bancos de dados, no recorte temporal (2003-2020).

Na Capes encontramos 153 publicações quando utilizamos a combinação “étnico-raciais AND formação de professores/as”, sendo 129 dissertações e 24 teses. Na busca por “étnico-raciais” AND “licenciatura”, foram localizados 32 trabalhos, destes 27 foram dissertações e 5 teses. Já no descritor “étnico-raciais” AND “curso de Pedagogia”, identificamos 17 resultados - 13 dissertações e 4 teses. Ao unirmos todos os descritores, temos um montante de 202 pesquisas vinculadas a diferentes programas de pós-graduação no Brasil, sendo 169 dissertações e 33 teses.

Com a lista de teses e dissertações selecionadas previamente no catálogo da Capes, o próximo passo foi realizar a leitura minuciosa dos títulos, dos resumos e das palavras-chave das obras seguindo os lineamentos teórico-metodológicos definidos por Romanowski (2002).

A partir desta análise mais aprofundada, selecionamos 54 trabalhos, totalizando 48 dissertações e 6 teses no primeiro descritor; 17 na segunda

⁷ O Sistema de Comutação Bibliográfica (COMUT) permite a obtenção de cópias de documentos técnico-científicos disponíveis nos acervos das principais bibliotecas brasileiras e em serviços de informação internacionais.

combinação (13 dissertações e 4 teses) e no último descritor, elegemos 11 publicações (9 dissertações e 2 teses). Quando somamos os descritores, tivemos um total de 82 trabalhos acadêmicos (70 dissertações e 12 teses). Contudo, ao observarmos a planilha com todos os trabalhos, percebemos que alguns deles se repetiam. Desse modo, removemos os trabalhos duplicados, o que nos levou ao resultado final de 69 pesquisas selecionadas na Capes, sendo 59 dissertações e 10 teses. Para melhor ilustrar, sistematizamos todos os dados na Tabela 2 abaixo:

Tabela 2 - Distribuição dos trabalhos encontrados na Capes, por etapa do levantamento de dados

Etapa do Levantamento de Dados	Descritor	Tipo de Trabalho	Quantidade	Total
1ª Etapa Levantamento dos Dados na Capes	“Étnico-Raciais” AND “Formação de Professores/as”	Dissertação	129	153
		Tese	24	
	“Étnico-Raciais” AND “Licenciatura”	Dissertação	27	32
		Tese	5	
	“Étnico-Raciais” AND “Curso de Pedagogia”	Dissertação	13	17
		Tese	4	
Total da Soma dos Descritores		Dissertação	169	202
		Tese	33	
2ª Etapa Resultado após Leitura dos Trabalhos Encontrados	“Étnico-Raciais” AND “Formação de Professores/as”	Dissertação	48	54
		Tese	6	
	“Étnico-Raciais” AND “Licenciatura”	Dissertação	13	17
		Tese	4	
	“Étnico-Raciais” AND “Curso de Pedagogia”	Dissertação	9	11
		Tese	2	
Total da Soma dos Descritores		Dissertação	70	82
		Tese	12	
3ª Etapa Remoção dos Trabalhos Repetidos	Todas os Descritores	Dissertação	59	69
		Tese	10	
Total Final = 69 Trabalhos				

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Na categorização das teses e dissertações vinculadas à BDTD, realizamos os mesmos procedimentos que fizemos na Capes para refinamos os dados. Para isso, utilizamos o mecanismo de busca avançada que a plataforma disponibiliza. Sendo assim, encontramos 120 publicações na combinação “étnico-raciais AND formação de professores/as” (101 dissertações e 19 teses). Quando buscamos por “étnico-raciais” AND “licenciatura”, localizamos 40 trabalhos (33 dissertações e 7 teses). Já no descritor “étnico-raciais” AND “curso de Pedagogia”, achamos 29 resultados (19 dissertações e 10 teses). Ao unirmos todos os descritores, temos um total de 189 pesquisas vinculadas a diferentes programas de pós-graduação no Brasil, sendo 153 dissertações e 36 teses.

Seguindo os mesmos critérios utilizados na Capes, realizamos a análise minuciosa das 189 pesquisas previamente selecionadas. Diante disso, selecionamos 30 trabalhos (26 dissertações e 4 teses) no primeiro descritor; na segunda combinação encontramos 9 pesquisas (7 dissertações e 2 teses); na última identificamos 9 publicações (5 dissertações e 4 teses). Quando somamos os descritores, tivemos um total de 48 trabalhos acadêmicos (38 dissertações e 10 teses). Entretanto, também verificamos que na planilha com todos os trabalhos, 2 apareceram em duplicidade. Com isso, deletamos estes títulos e finalizamos esta etapa com o total de 46 pesquisas selecionadas, sendo 36 dissertações e 10 teses, conforme tabela 3 abaixo.

Tabela 3 - Distribuição dos trabalhos encontrados na BDTD, por etapa do levantamento dos dados

Etapas do Levantamento de Dados		Descritores	Tipo de Trabalho	Quantidade	Total
1ª Etapa Levantamento dos Dados na Capes	“Étnico-Raciais” AND “Formação de Professores/as”	Dissertação	101	120	
		Tese	19		
	“Étnico-Raciais” AND “Licenciatura”	Dissertação	33	40	
		Tese	7		
	“Étnico-Raciais” AND “Curso de Pedagogia”	Dissertação	19	29	
		Tese	10		
Total da Soma dos Descritores		Dissertação	153	189	
		Tese	36		

2ª Etapa Resultado após Leitura dos Trabalhos Encontrados	“Étnico-Raciais” AND “Formação de Professores/as”	Dissertação	26	30
		Tese	4	
	“Étnico-Raciais” AND “Licenciatura”	Dissertação	7	9
		Tese	2	
	“Étnico-Raciais” AND “Curso de Pedagogia”	Dissertação	5	9
		Tese	4	
Total da Soma dos Descritores		Dissertação	38	48
		Tese	10	
3ª Etapa Remoção dos Trabalhos Repetidos	Todas os Descritores	Dissertação	36	46
		Tese	10	
		Total Final = 46 Trabalhos		

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Para facilitar o processo de análise dos dados encontrados e ter mais fidedignidade nos resultados, decidimos juntar e confrontar os textos encontrados na Capes e da BDTD. Ao fazermos isso, percebemos que dentre as dissertações e teses encontradas nos dois bancos de dados, muitas se repetiram. Nesse sentido, ao juntarmos todas as pesquisas elencadas, tivemos inicialmente 115 resultados (95 dissertações e 20 teses). Após a exclusão das teses e dissertações duplicadas, o número reduziu para 93 textos (77 dissertações e 16 teses), que serão analisados nesta seção.

Destacamos que estes textos foram selecionados porque atenderam aos critérios de inclusão e exclusão e a disponibilidade de acesso *online*. Os critérios de inclusão foram: (I) pesquisas que abordassem a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em cursos de licenciatura no Brasil; (II) os cursos analisados deveriam ser na modalidade presencial e de formação inicial; e (III) as pesquisas deveriam ter sido publicadas no *site* da Capes e BDTD entre os anos 2003 e 2020.

Já os critérios de exclusão foram: (I) publicações que analisaram cursos que não eram de licenciatura; (II) estudos sobre a implementação do ensino de história e da cultura afro-brasileira e africanas em cursos na modalidade EAD, semipresenciais, na educação básica ou em cursos de formação continuada; e (III) pesquisas publicadas fora do período de tempo delimitado.

Vale ressaltar que no processo de levantamento dos trabalhos, 6 pesquisas não foram encontradas na Plataforma da Capes, nem no repositório da universidade à qual o trabalho estava vinculado. Por isso, eles nem foram contabilizados e catalogados neste levantamento, uma vez que não havia possibilidade de analisá-los sem acesso ao resumo e ao texto completo. Realizamos contato com os autores e com as instituições, via e-mail, mas até a escrita do trabalho, não obtivemos retorno. Salientamos também que outros cinco trabalhos anteriores ao ano de 2012, aqui analisados, não estavam indexados na Plataforma Supira. Todavia, os encontramos no repositório das universidades aos quais eram vinculados. Com isso, estes últimos foram catalogados e contabilizados. Todos os textos listados na BDTD estavam disponíveis na própria BDTD ou no repositório da universidade responsável.

2.2. As Relações Étnico-Raciais na Formação Inicial de Professores/as

O enfoque que as teses e dissertações conferem à formação de professores/as e as relações étnico-raciais permeiam as reflexões desta seção objetivando identificar as considerações elencadas pelos autores acerca da temática e o panorama geral das publicações.

Após a leitura dos trabalhos, selecionamos 93 textos (77 dissertações e 16 teses) disponíveis na Capes e/ou na BDTD, publicados entre 2003 e 2020, que tratam sobre a implementação do Art. 26-A da LDB (Lei Nº 9.394/1996) em cursos de formação inicial de licenciatura no Brasil, conforme podemos observar na Tabela 4.

Tabela 4 - Quantitativo de dissertações e teses sobre relações étnico-raciais e formação inicial de professores/as (2003-2020)

Ano de Publicação	Tipo de Trabalho	Quantidade	Total
2006	Dissertação	2	3
	Tese	1	
2007	Dissertação	0	0
	Tese	0	
2008	Dissertação	3	3
	Tese	0	

2009	Dissertação	0	0
	Tese	0	
2010	Dissertação	2	4
	Tese	2	
2011	Dissertação	0	0
	Tese	0	
2012	Dissertação	0	0
	Tese	0	
2013	Dissertação	3	3
	Tese	0	
2014	Dissertação	7	7
	Tese	0	
2015	Dissertação	7	9
	Tese	2	
2016	Dissertação	9	11
	Tese	2	
2017	Dissertação	9	11
	Tese	2	
2018	Dissertação	13	18
	Tese	5	
2019	Dissertação	11	12
	Tese	1	
2020	Dissertação	11	12
	Tese	1	
Total	Dissertação	77	93
	Tese	16	

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

De acordo com a tabela acima, o ano com maior incidência de trabalhos publicados sobre o tema foi 2018, com 13 dissertações e 5 teses, seguido de 2019 e 2020 com 11 dissertações e 1 tese cada. Empatados na terceira colocação estão os anos de 2016 e 2017 com 9 dissertações e 2 teses cada. É interessante salientar a lacuna temporal entre as publicações, tendo em vista que nos três primeiros anos da promulgação da Lei 10.639/03 (2003-2005) não foi encontrada nenhuma publicação sobre o tema. Esses dados nos levam a uma outra

reflexão: considerando que um mestrado dura em média 2 anos e um doutorado 4 anos, e que não encontramos nenhuma produção publicada nas plataformas antes de 2006, percebemos que as discussões sobre o tema ganharam espaço nos trabalhos finais dos programas de pós-graduação após a promulgação da Lei 10.639/03.

Além disso, também não houve publicações nos anos: 2007, 2009, 2011 e 2012. Este fato demonstra uma fragilidade no que diz respeito ao debate acerca do tema em âmbito acadêmico/científico e pode estar ligada diretamente à dificuldade de fortalecimento dessa política afirmativa na formação inicial de professores/as nos primeiros anos de implementação do Art. 26-A da LDB (Brasil, 1996).

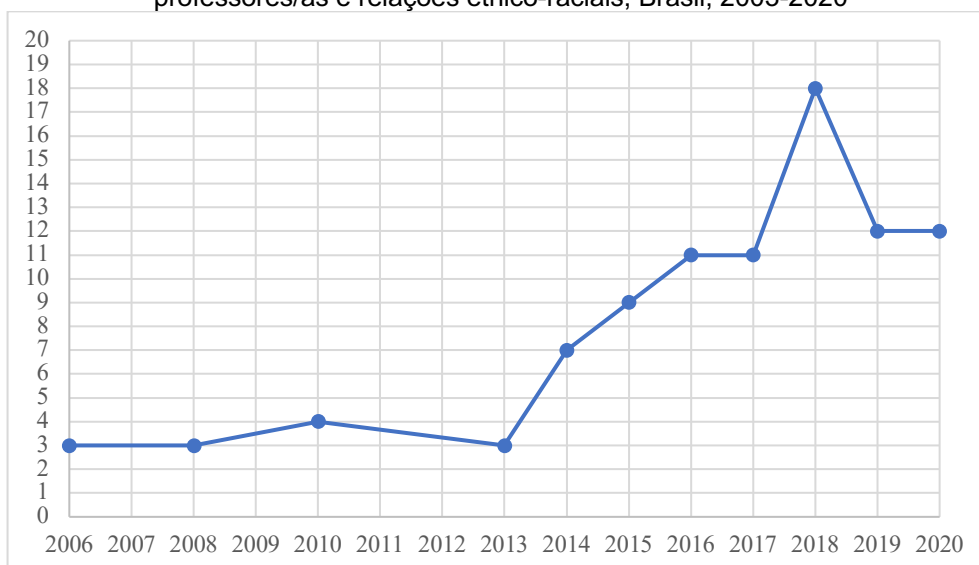
Em relação ao tipo de trabalho (tese ou dissertação), a maior incidência em todas as buscas foi por dissertações de mestrado, totalizando 77 produções contra 16 teses de doutorado. Para Melo, Reis e Martinez (2022), essa disparidade entre os tipos de produções está ligada a durabilidade de cada processo formativo, uma vez que o período de 24 meses indicado para conclusão de uma dissertação permite a produção de resultados imediatos, diferente do doutorado que geralmente dura 48 meses, ficando numa proporção de 2 para 1. Também é importante destacar que o número de vagas para o mestrado, por vezes, é maior do que a quantidade de vagas para o doutorado, o que influencia no quantitativo de pesquisas em cada nível de pós-graduação.

Além disso, ingressar no doutorado pode significar interesse na carreira acadêmica. Enquanto o mestrado implica aprofundamento de determinado conhecimento ou um diferencial para o currículo e para a concorrência no mercado de trabalho.

No que tange ao movimento das publicações, percebemos que à medida em que os anos foram passando e as ações afirmativas foram se fortalecendo no país, o número de trabalhos publicados acerca da temática tiveram um movimento ascendente, atingindo seu pico em 2018, com 18 textos publicados. Todavia, observamos que nos anos seguintes o número de trabalhos decresceu.

Além disso, não podemos desconsiderar que em meados de 2015 a EREER começa a perder espaço no campo político. A exemplo disso podemos citar o início do desmonte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), que foi extinta em 2018.

Gráfico 1 - Movimento de publicações, por ano, de teses e dissertações sobre formação de professores/as e relações étnico-raciais, Brasil, 2003-2020



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Contudo, a partir dos dados apresentados, verificamos no gráfico acima uma constância nos trabalhos entre os anos de 2013 e 2020. Essa continuidade das publicações de teses e dissertações a partir de 2013 pode ter relação com a vasta legislação sancionada a respeito da educação para as relações étnico-raciais (DCNERER; Plano Nacional de implementação das DCNERER; Estatuto da Igualdade Racial, Lei 12.711/12, Parecer CNE/CEB nº 14/2015, Resolução CNE/CP nº 1/2015 e etc.), que ratifica a necessidade e a urgência da implementação do ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena. Entretanto, as lacunas temporais evidenciam que a EREER ainda carece de pesquisas que possam auxiliar na construção de uma educação antirracista e que consequentemente incida na implementação da EREER nos currículos.

Outra categoria que salientamos está relacionada ao quantitativo de publicações por região do país, conforme podemos observar na tabela 5.

Tabela 5 - Distribuição de dissertações e teses sobre relações étnico-raciais e formação inicial de professores/as (2003-2020), por região e UF

Região	UF	Dissertação	Tese	Total
Centro-Oeste	GO	3	0	7
	MT	1	0	
	MS	3	0	
Nordeste	BA	8	1	22
	CE	4	0	
	PB	1	0	
	PE	2	2	

	RN	1	0	
	SE	3	0	
Norte	PA	2	1	3
	RJ	16	4	
Sudeste	MG	12	2	48
	SP	8	4	
	ES	2	0	
	PR	5	0	
Sul	SC	2	0	13
	RS	4	2	
Total		77	16	93

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Diante destes trabalhos produzidos, podemos perceber que a maior concentração de publicação está ligada a Programas de Pós-Graduação (PPG) da região sudeste, totalizando 48 publicações, espalhadas por toda a federação. Na segunda colocação está a região norte, contendo 22 produções, sendo a Bahia o estado com maior número de publicações (8 dissertações e 1 tese). É interessante inferir que Salvador - BA é a capital com maior índice de negros no Brasil, talvez por esse motivo a Bahia seja o estado do Nordeste com maior número de produções sobre as relações étnico-raciais e a formação docente. Um outro dado relevante é que nesta região 3 estados não possuem nenhum trabalho publicado sobre o assunto, são eles: Maranhão, Piauí e Alagoas.

A região norte possui apenas 3 trabalhos sobre a temática, todos no estado do Pará, o que demonstra que os estados do Amapá, Amazonas, Rondônia e Tocantins não têm PPGs com trabalhos que abordam a temática. Já a centro-oeste possui 7 publicações e apenas no Distrito Federal não possui produção. No que tange a região sul, encontramos 13 pesquisas pulverizadas em seus 3 estados.

Para melhor compreensão do panorama de Programas de Pós-Graduação no Brasil, elaboramos abaixo uma tabela com base na Plataforma Sucupira-Capes com a distribuição dos PPG por região. A tabela abaixo demonstra que ao todo a região Sudeste concentra 43% dos cursos de pós-graduação no Brasil, seguida das regiões Sul e Nordeste com 21% cada. A região Centro-oeste possui 9% dos programas e a região Norte, 6% do total.

Tabela 6 - Distribuição dos Programas de Pós-graduação no Brasil em 2022, por região

Região	Programas de Pós-graduação	(%)
Centro-Oeste	398	9%
Nordeste	962	21%
Norte	282	6%
Sudeste	1982	43%
Sul	987	21%
Total	4611	

Fonte: Elaborada pelas autoras (2022), com base na Capes (2022).

Devido a maior concentração de PPGs na região sudeste, já era de se esperar que esta região teria o maior número de publicações, seguida da região Nordeste. Contudo, o que chama atenção é a baixa incidência de trabalhos publicados na região Sul, que possui 21% da concentração de PPGs, assim como no Nordeste. Também era de se imaginar que as regiões norte e centro-oeste possuíam os menores índices, uma vez que estas regiões têm menos Programas de Pós-graduação, respectivamente.

Por meio do recorte sobre o quantitativo de trabalhos por instituição de ensino superior (IES), verificamos que a maioria das publicações ficou pulverizada entre diferentes IES, variando entre uma e três publicações cada, exceto em quatro universidades públicas que concentram o maior número de trabalhos.

As universidades com maior número de publicação são: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) com 8 (oito) dissertações, a maioria pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (5 trabalhos); a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com 5 (cinco) dissertações e 1 (uma) tese, todas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação; a Universidade do Estado da Bahia (UEB) com 3 (três) dissertações, pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural e 1 (uma) tese, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Também com 4 produções (todas dissertações) está a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Na UFBA cada dissertação está vinculada a um PPG, que são eles: Programa de Pós-Graduação em Educação; Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade; Programa de Pós-Graduação em Música e Programa de Pós-Graduação em Dança. Vale ressaltar, que estas últimas universidades estão localizadas fora do eixo sul/sudeste, se concentrando no estado da Bahia.

A partir da observação dos *sites* dos programas, endossamos que a produção das pesquisas supracitadas só se tornou possível porque as universidades possuem PPGs que se aproximam das urgências sociais e das lutas da população negra por seus direitos, seja por meio do nome do PPG ou suas linhas de pesquisa. Ademais, não podemos deixar de destacar que a presença de professores/as engajados/as com a luta antirracista também é extremamente importante para existência desses programas de pós-graduação e de pesquisas sobre ERER nas IES. Na UFSCar – segunda instituição com maior quantidade de teses e dissertações a respeito, por exemplo, podemos citar a presença da Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que é professora sênior da IES e foi relatora do Parecer CNE/CP 03/2004 sobre a DCNERER, dentre tantas outras pessoas nas mais diversas instituições.

Ao fazermos a relação das IES, identificamos que das 52 (cinquenta e duas) instituições que apareceram no nosso levantamento porque possuem trabalhos de pesquisa sobre o tema aqui focado, 10 (dez) são privadas e 42 (quarenta e duas) são públicas. Desse quantitativo de IES públicas, 29 são federais e 13 são estaduais. O fato das IES com maior número de publicações serem públicas, demonstra que a universidade pública vem assumindo seu papel de viabilizar discussões acerca das históricas desigualdades e injustiças sociais, econômicas e raciais que atingem a população negra e indígena, ao contrário das instituições privadas.

O panorama dos trabalhos selecionados demonstra que o Programa de Pós-Graduação (PPG) mais recorrente é o de Educação, com 41 trabalhos. Em segundo lugar, está o Programa de Pós-Graduação em Educação – Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ, com 7 produções. Os demais, assim como a relação das IES, estão espalhados entre outras 34 (trinta e quatro) Áreas de Conhecimento e outros 36 (trinta e seis) PPG, que vão desde as áreas de linguagens até as exatas.

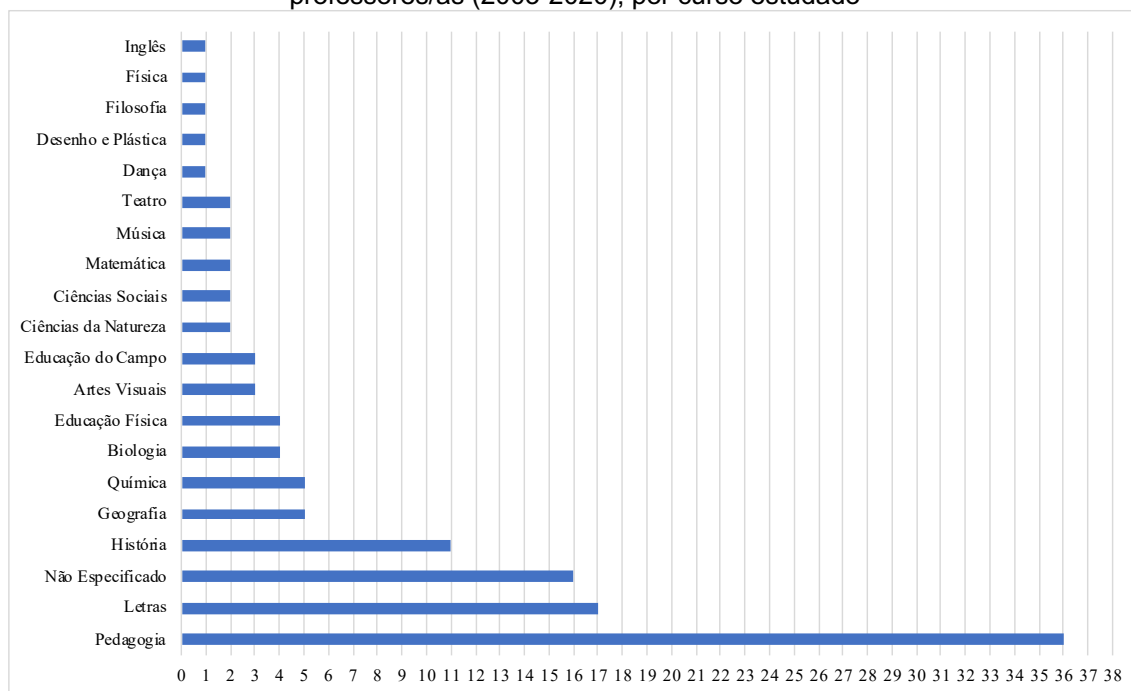
Ressaltamos que 86 (oitenta e seis) trabalhos possuem uma abordagem qualitativa, 2 (dois) não especificaram o caráter da pesquisa, 1 (um) utilizou a abordagem quantitativa e 4 (um) combinaram as abordagens (quali-quantitativa). Os métodos mais utilizados são: entrevistas, questionários, observação, análise documental e bibliográfica. Também foram usados diário de campo, história oral, pesquisa-ação, grupos focais, estudos de caso, dentre outros. Os/as sujeitos/as

que mais aparecem nas pesquisas são professores/as, estudantes, coordenadores/as e egressos/as. Além disso, há trabalhos que analisam apenas os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), os currículos, os documentos legais e educacionais com a gestão, dentre outros.

Já os termos mais recorrentes nas produções estão: Currículo em maior destaque, seguido de Relações Étnico-Raciais, Ensino, Formação de Professores/as, Projeto Político Pedagógico, Identidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e Prática Pedagógica.

A última categoria em destaque aqui, está ligada aos cursos de formação de professores/as aos quais as teses e dissertações fazem referência (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Distribuição de dissertações e teses sobre relações étnico-raciais e formação de professores/as (2003-2020), por curso estudado



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

No Gráfico 2, percebemos que a maioria dos trabalhos se vinculam ao curso de Pedagogia. Durante o levantamento de dados, observamos que quando utilizamos a palavra-chave “étnico-raciais” AND “formação de professores/as” em ambos os catálogos de teses e dissertações, o curso que mais apareceu também foi o de Pedagogia. Esse dado nos chamou a atenção e por isso dedicaremos o próximo tópico para aprofundar nossa reflexão a respeito.

Em segundo lugar, os trabalhos tratam da formação inicial na licenciatura em Letras. Esta preocupação das pesquisas com o curso de Letras, talvez esteja

ligado ao fato de o curso possuir forte inclinação para a Literatura, tendo até formação que habilita tanto para a Língua Portuguesa quanto para a Licenciatura, já que o inciso 2º do Art. 26-A da LDB afirma que “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (Brasil, 1996).

A formação de professores/as de maneira generalizada, sem considerar uma área de formação específica, aparece na terceira colocação. Também identificamos que 11 (onze) trabalhos se referem a mais de uma área de formação, por isso o quantitativo final de cursos identificados na tabela 7 (119 cursos) é maior do que o número de produções selecionadas (93 trabalhos selecionados).

Tabela 7 - Distribuição de dissertações e teses sobre relações étnico-raciais e formação de professores/as (2003-2020), por curso estudado

Curso que o trabalho aborda	Total
Dança	1
Desenho e Plástica	1
Filosofia	1
Física	1
Inglês	1
Ciências da Natureza	2
Ciências Sociais	2
Matemática	2
Música	2
Teatro	2
Artes Visuais	3
Educação do Campo	3
Biologia	4
Educação Física	4
Geografia	5
Química	5
História	11
Não Especificado	16
Letras	17
Pedagogia	36
Total	119

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Na análise do Gráfico 2 e da tabela 7, identificamos que a tríade: educação artística, letras/literatura e história, determinada pelo Art. 26-A da LDBEN/96

(§ 2º), foi contemplada nas teses e dissertações. Também observamos que na área de Artes estão completadas as 4 linguagens: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Contudo, Artes Visuais é a linguagem com maior número de trabalhos que contemplam as relações étnico-raciais na formação inicial de professores/as, 3 (três) trabalhos, seguido de Teatro e Música com 2 (dois) cada e apenas 1 (um) de Dança.

Considerando que “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar” (BRASIL, 1996), observamos que existem áreas de formação em que a temática ainda aparece de maneira tímida e não chamou tanto a atenção dos/as pesquisadores/as aparecendo apenas uma vez como objeto de investigação, como é o caso da Dança, da Filosofia, da Física e do Inglês. Também identificamos ausência de pesquisas na formação em outros idiomas, como Espanhol, Francês, etc.

Do ponto de vista qualitativo, por meio da leitura dos resultados das publicações selecionadas, observamos que muitos cursos estudados ainda encontram dificuldades em implementar a EREER em seus currículos e PPCs; outros ainda estão em fase de implementação e adaptação. Também percebemos que alguns dos cursos estão de acordo com as DCNERER por causa de iniciativa isolada de professores/as envolvidos com a causa e/ou com movimentos sociais. Embora seja de grande importância, não constitui objetivo desta pesquisa a quantificação desses dados aqui. Talvez este seja o nosso próximo desafio.

Tendo em vista que o currículo é um campo de disputa e de poder (Moraes; Silva, 2001), constatamos que a EREER ainda busca um lugar efetivo e não subalternizado (Gomes, 2008) nos PPC e nos currículos da licenciatura, seja por causa de desconhecimento sobre a temática por parte dos profissionais da educação, seja por causa do racismo que rege as relações de poder na sociedade brasileira.

2.3. A Educação para as Relações Étnico-Raciais em Cursos de Licenciatura em Pedagogia

Nas pesquisas na Capes e na BDTD, quando digitamos as palavras-chave “étnico-raciais” AND “formação de professores/as” o curso de Pedagogia foi o que apareceu mais vezes em ambas as plataformas. De um universo de

119 cursos identificados no Estado da Arte, a Pedagogia aparece 36 vezes, sendo 33 dissertações e 3 teses.

Em seguida estão o curso de Letras (17 trabalhos) e os textos que não especificaram e/ou direcionaram sua pesquisa para algum curso/área do conhecimento específico (16 produções). Esses números mostram que as produções que vieram em maior quantidade após o curso de Pedagogia, não atingiram metade do montante de trabalhos que tomam a Pedagogia como objeto de estudo.

É interessante destacar que o curso de Pedagogia foi um dos cursos de licenciatura mais procurados entre os anos de 2011 e 2020, ficando todo este período nos três primeiros lugares, alcançando o primeiro lugar em 2020, segundo o Censo do Ensino Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (INEP, 2022a).

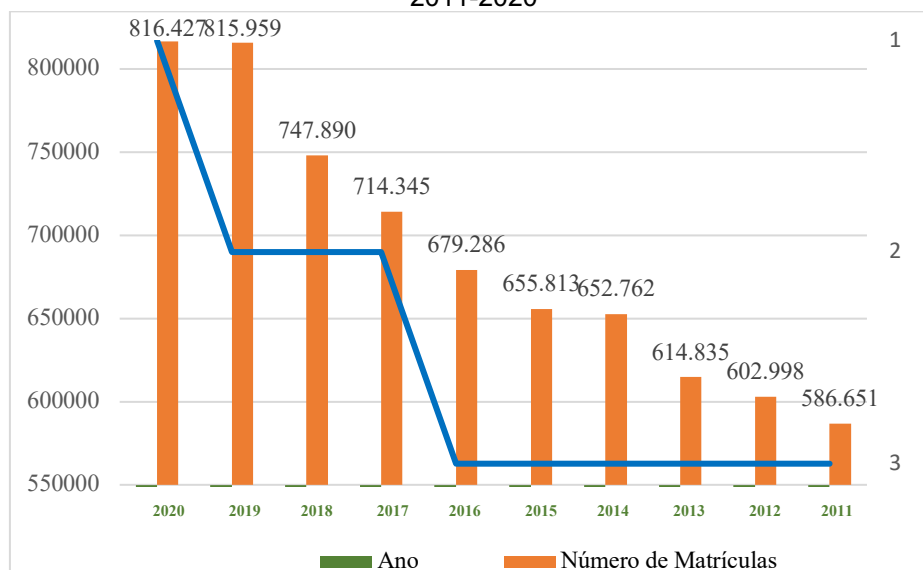
Tabela 8 - Número e Frequência de Matrículas de Graduação em Licenciatura, segundo os Cursos de Graduação em Licenciatura com 15 Maiores Números de Matrículas, Brasil, 2020

Posição	Curso/Cine Brasil	Matrículas ¹	Percentual (%)	Matrículas Acumuladas	Percentual Acumulado (%)
1	Pedagogia	816.314	49%	816.314	49%
2	Educação física formação de professor	132.190	8%	948.504	57%
3	Matemática formação de professor	96.144	6%	1.044.648	63%
4	História formação de professor	92.761	6%	1.137.409	68%
5	Biologia formação de professor	77.654	5%	1.215.063	73%
6	Letras português formação de professor	76.965	5%	1.292.028	78%
7	Geografia formação de professor	53.510	3%	1.345.538	81%
8	Letras português inglês formação de professor	42.428	3%	1.387.966	83%
9	Química formação de professor	37.090	2%	1.425.056	86%
10	Física formação de professor	29.903	2%	1.454.959	87%
11	Letras inglês formação de professor	27.167	2%	1.482.126	89%
12	Artes visuais formação de professor	23.922	1%	1.506.048	91%
13	Filosofia formação de professor	21.785	1%	1.527.833	92%
14	Ciências sociais formação de professor	17.711	1%	1.545.544	93%
15	Música formação de professor	15.808	1%	1.561.352	94%

Fonte: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed (2020, p. 11).

Ainda de acordo com os dados do Censo do Ensino Superior, também foi possível verificar o movimento do curso de licenciatura em Pedagogia, entre 2011 e 2020, no que diz respeito ao número de matrículas. Por meio do gráfico 3, conseguimos observar que ao longo dos anos o número de matrículas aumentou gradativamente, até que o curso atingiu o primeiro lugar, entre os 10 cursos de licenciaturas com maior procura no país.

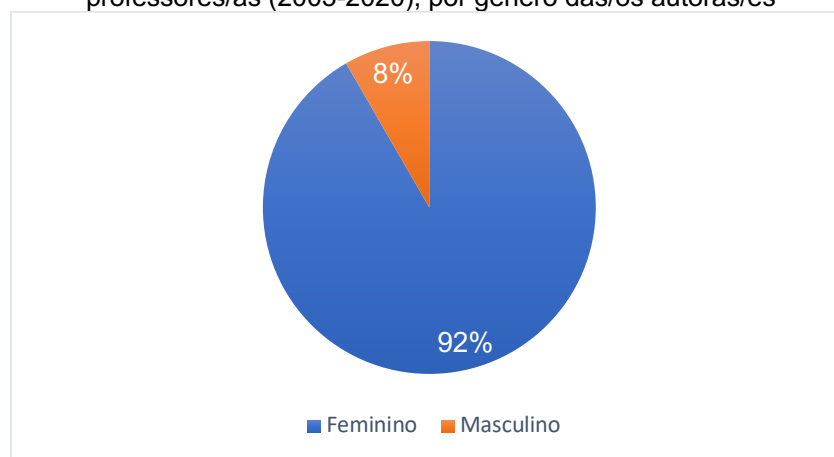
Gráfico 3 - Movimento de número de matrículas no curso de Pedagogia, por ano no Brasil, 2011-2020



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Mec/Inep/Deed (2020).

Após a separação e a categorização dos dados, começamos a tecer algumas análises acerca das características das teses e dissertações. A primeira que será abordada, diz respeito ao perfil das/os autoras/es. Por meio do gráfico abaixo, verificamos que 92% dos trabalhos foram escritos por pessoas do gênero feminino⁸.

Gráfico 4 - Distribuição de dissertações e teses sobre relações étnico-raciais e formação de professores/as (2003-2020), por gênero das/os autoras/es



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

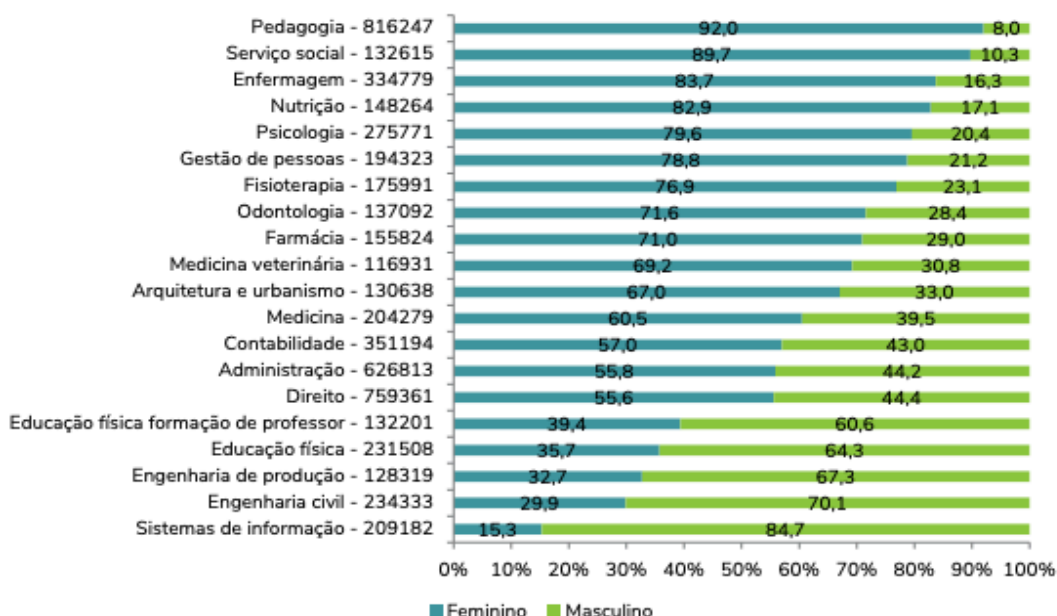
Essa predominância feminina pode remeter-se ao fato de que historicamente, mais especificamente a partir do século XIX e as primeiras décadas do XX, a docência para atuar com crianças pequenas (atual formação em Pedagogia) foi se constituindo por um público majoritariamente feminino. Isso porque as

⁸ Identificamos o gênero das/os autoras/es por meio dos nomes, fotos na Plataforma Lattes e pelos pronomes de tratamento que elas/es utilizam nos resumos de seus currículos.

representações da cultura machista e patriarcal associam o cuidado e a educação da criança às mulheres (Faria Filho; Macedo, 2004; Vianna, 2002; Louro, 2011) e destinam aos homens outros campos de conhecimento e funções na sociedade.

Essa predominância feminina na Pedagogia fica ainda mais evidente quando observamos o gráfico 5, do Censo do Ensino Superior, que demonstra que 92% das pessoas que se matriculam nestes cursos, são mulheres. Cabe destacar que os homens são maioria em apenas 5 cursos de graduação, segundo o Censo. São eles: Sistemas de Informação (84,7%), Engenharia Civil (70,1%), Engenharia de Produção (67,3%), Bacharel em Educação Física (64,3%) e Licenciatura em Educação Física (60,6%).

Gráfico 5 - Número de matrículas de graduação (20 maiores cursos) e os respectivos percentuais de participação, por gênero, Brasil, 2020



Fonte: Mec/Inep; gráfico elaborado por Inep/Deed (2022a, p. 34).

Depois de percebermos essa predominância feminina nas publicações sobre relações étnico-raciais e cursos de licenciatura em Pedagogia, buscamos aprofundar nosso entendimento quanto ao perfil profissional e formativo das/os autoras/es. Para isso, fizemos uma busca na Plataforma Lattes e notamos que a maioria das/os pesquisadoras/es possuem formação em Pedagogia e atuam na área, o que justifica a inquietação e o desejo de pesquisar sobre o curso. A tabela 9, disposta a seguir, sistematiza essas informações apresentadas. Cabe ressaltar que aqui consideramos apenas as/os 36 autoras/es que pesquisaram os cursos de Pedagogia. Cabe explicar que o número total ficou maior do que o

número de autoras/es porque 5 delas/es possuíam formação em Pedagogia, mas não era sua primeira graduação e 1 possuía formação em Pedagogia e Letras.

Tabela 9 - Formação das/os autoras/es das dissertações e teses sobre relações étnico-raciais e Pedagogia (2003-2020)

Formação Inicial do/a autor/a	Total
Pedagogia	28
Letras	4
História	4
Filosofia	1
Ciências Sociais	2
Ciências Biológicas	1
Ciências Econômicas	1
Comunicação Social	1
Total	42

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Além das questões supracitadas, os primeiros contatos com as produções escolhidas apontaram outros dados importantes sobre as pesquisas. Para facilitar a visualização, elaboramos a tabela 10. Esta tabela divide os trabalhos por ano, instituição, programa de pós-graduação, estado e tipo de pesquisa.

Tabela 10 - Distribuição de dissertações e teses sobre relações étnico-raciais e Pedagogia (2003-2020), por ano, instituição, programa de pós-graduação, estado e tipo de pesquisa

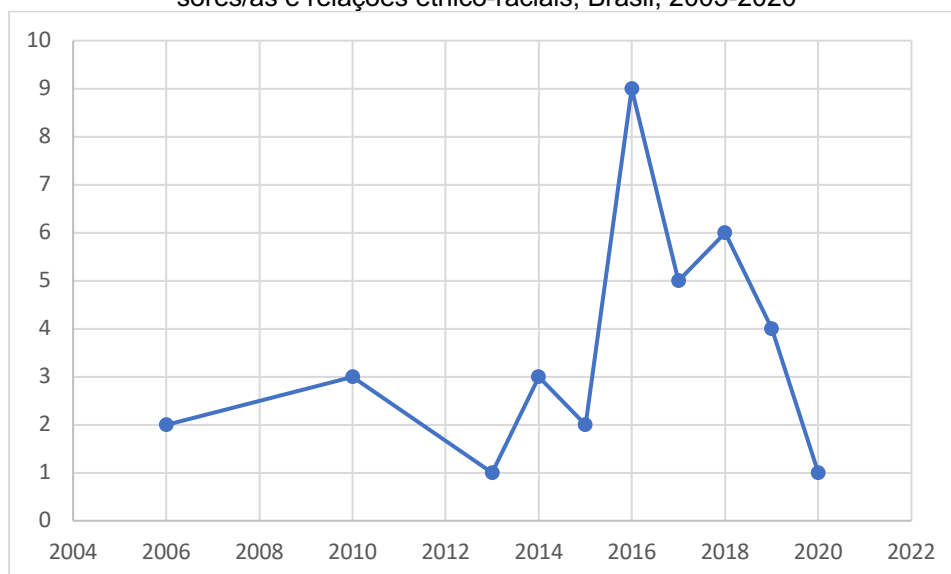
Ano	IES	PPG	UF	Tipo de Trabalho	Quantidade	Total
2006	UFSCar	PPGE	SP	Dissertação	1	2
	USP			Tese	1	
2010	PUC Minas	PPGE	MG	Dissertação	2	3
	PUC Paraná		PR			
	UFSCar		SP	Tese	1	
2013	UFU	PPGE	MG	Dissertação	1	1
	-	-	-	Tese	0	
2014	UFBA	PPGE	BA	Dissertação	3	3
	CEFET-MG	PPGET	MG			
	UEG	PPGIILT	GO			
	-	-	-	Tese	0	
2015	UFC	PPGE	CE	Dissertação	2	2
	UERJ		RJ			
	-	-	-	Tese	0	

2016	UNICENTRO	PPGE	PR	Dissertação	7	9
	UFPE	PPGECI	PE			
	UFSCar	PPGE	SP			
	UEMS	PPGE	MS			
	UFRRJ	PPGEDUC	RJ			
	UEPB	PPGFP	PB			
	UFU	PPGE	MG			
	MACKENZIE	PPGEAHC	SP	Tese	2	
	UERJ	PPGCS	RJ			
2017	UNIVÁS	PPGE	MG	Dissertação	4	5
	UNIFESP	PPGE	SP			
	UFMG	PPGECIS	MG			
	UFRRJ	PPGCS	RJ			
	UFRGS	PPGE	RS	Tese	1	
2018	UEMG		MG	Dissertação	3	6
	PUC Minas	PPGE	MG			
	UFGD		MS			
	UFPE	PPGE	PE	Tese	3	
	UFMG	PPGECIS	MG			
USP	PPGE	SP				
2019	UFPR	PPGL	PR	Dissertação	2	4
	UFF	PPGE	RJ			
	UNISINOS	PPGE	RS	Tese	2	
	UFRRJ	PPGEDUC	RJ			
2020	UFC	PPGE	CE	Dissertação	1	1
	-	-	-	Tese	0	
Total			Dissertação		27	36
			Tese		9	

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Em relação ao ano em que as pesquisas foram publicadas, podemos inferir que a primeira tese e dissertação foram publicadas no ano de 2006, 3 anos após a promulgação da Lei 10.639/03. A tabela acima também evidencia uma lacuna temporal entre os anos de 2007 e 2009 e 2011 e 2012, não possuindo nenhum tipo de produção publicada. A partir do fluxo das publicações das teses e dissertações, conseguimos depreender que assim como o processo de implementação das ações afirmativas no Brasil, o fluxo das produções também não é linear, constante e muito menos uma unanimidade no país.

Gráfico 6 - Fluxo de publicações, por ano, de teses e dissertações sobre formação de professores/as e relações étnico-raciais, Brasil, 2003-2020



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Assim, salientamos que o fluxo das produções segue o processo de fortalecimento e desenvolvimento das ações afirmativas no Brasil, atingindo seu ponto máximo em 2016, com 9 textos publicados. O declínio das publicações acontece justamente no período de desmonte das políticas públicas e das ações afirmativas no país, após 2016. Isso fica evidente ao visualizarmos o brusco e gradativo declínio no número de textos publicados após este mesmo ano.

Sendo assim, percebemos que tais ações e desmontes impactam diretamente não só na vida das pessoas, como também no fluxo das produções, uma vez que as políticas educacionais são ferramentas fundamentais para o incentivo à pesquisa no país.

Apesar desse cenário de declínio, não podemos deixar de considerar que entre os anos de 2013 e 2020 há uma constância nas publicações, tendo um texto publicado em cada ano, pelo menos. Essa continuidade das publicações de teses e dissertações a partir deste ano pode ter relação com a vasta legislação sancionada a respeito da educação para as relações étnico-raciais, conforme mencionamos no tópico anterior.

No que diz respeito às IES e os trabalhos sobre ERER e Pedagogia, constatamos que as universidades com maior número de trabalhos são: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com 3 trabalhos cada. Em seguida estão: a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade

Federal do Ceará (UFC), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas) e a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), cada uma com 2 produções sobre relações étnico-raciais e curso de Pedagogia. As demais IES, cada uma ficou com apenas 1 texto publicado.

É interessante salientar que 81,5% das Instituições de Ensino Superior com trabalhos publicados sobre o tema aqui pesquisado são públicas. Em outras palavras, de um total de 27 diferentes IES, temos 22 públicas e 5 privadas. Dentre as instituições públicas, 7 são estaduais e 15 são federais.

No que concerne aos PPGs, constatamos que a Área de Conhecimento e o Programa de Pós-Graduação (PPG) mais recorrente é da Educação com 26 trabalhos. Em segundo lugar, está o Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, o Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social e o Programa de Pós-Graduação em Educação – Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, com 2 produções cada. A Área do Conhecimento que se encontra em segundo lugar é a de Ciências Sociais, com duas pesquisas vinculadas. Os demais textos selecionados, estão pulverizados entre outras 8 (oito) Áreas de Conhecimento e 7 (sete) PPGs.

Dentre as 36 produções selecionadas, notamos que a maioria se concentra na região sudeste do país, sendo Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro os estados com a maior quantidade de trabalhos publicados, respectivamente, todos da região sudeste. Em quarto lugar está o estado do Paraná, contendo 3 produções. Empatados na quinta posição estão os estados do Ceará, Pernambuco, Mato Grosso do Sul e Rio Grande do Sul, vinculados a 2 pesquisas cada. Já em sexto e último lugar temos: Bahia, Goiás e Paraíba com apenas 1 trabalho publicado.

Tabela 11 - Distribuição de dissertações e teses sobre relações étnico-raciais e formação em Pedagogia (2003-2020), unidade federativa (UF)

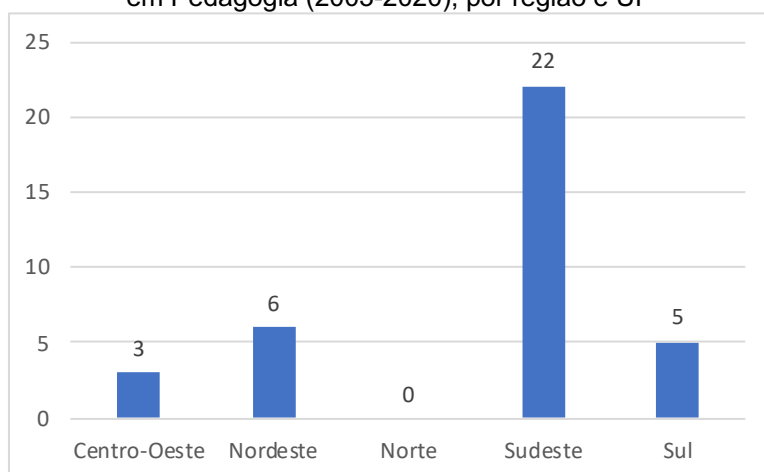
UF	Total
Bahia	1
Goiás	1
Paraíba	1
Ceará	2
Pernambuco	2

Mato Grosso do Sul	2
Rio Grande do Sul	2
Paraná	3
Rio de Janeiro	6
São Paulo	7
Minas Gerais	9
Total	36

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Ao analisarmos a distribuição das teses e dissertações, por regiões (gráfico 7), notamos que na região norte não há nenhuma publicação sobre o tema no período destacado (2003-2020). Conforme ressaltamos na seção anterior, se considerarmos que a região sudeste concentra a maior quantidade de cursos de pós-graduação no Brasil e as regiões centro-oeste e norte possuem a menor concentração, conseguimos compreender essa disparidade entre tais regiões.

Gráfico 7 - Distribuição de dissertações e teses sobre relações étnico-raciais e formação inicial em Pedagogia (2003-2020), por região e UF



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Quanto à metodologia utilizada nas teses e dissertações, verificamos que 34 produções possuem abordagem qualitativa, variando o método entre: entrevista, análise documental, questionário, estudo de caso, grupo focal, história oral e outros. Os outros dois trabalhos não especificaram a metodologia utilizada. Em relação aos sujeitos/as da pesquisa, identificamos que os que mais aparecem são: professores/as do ensino superior, estudantes, egressos/as, professores/as da educação básica e coordenação de curso. Por fim, destacamos que os termos que aparecem com maior recorrência nos trabalhos são: Currículo; Relações

Étnico-raciais; Educação para as Relações Étnico-Raciais; Práticas Pedagógicas e Projeto Político de Curso.

Por meio da análise dos dados coletados e da leitura dos textos selecionados, entendemos que o fato de a maioria dos trabalhos está vinculado ao curso de Pedagogia, evidencia o entendimento das pesquisadoras de que a EREER deve ser abordada desde a educação infantil, uma vez que este curso forma professores/as para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Destacamos que o Parecer CNE/CEB nº 02/2007 (Brasil, 2007) também reafirma a importância de se abordar a EREER em todos os níveis de ensino, conforme destacam a Resolução CNE/CP nº 01/2004 (Brasil, 2004b) e as DCNERER (Brasil, 2004c).

Além disso, o/a pedagogo/a também pode atuar na gestão escolar, fato que possibilita pensar a diversidade étnico-racial a partir de diferentes perspectivas, e implementar uma educação antirracista desde o gerenciamento do sistema escolar até sua aplicação em sala de aula. Por outro lado, devemos pontuar que a abrangência da formação em Pedagogia (professor/a, pedagogo/a, coordenador/a, gestor/a, etc.) também permite que estes/as profissionais estejam em diversas modalidades e níveis do sistema educacional, o que representa um ponto positivo para a implementação da EREER e da história e cultura afro-brasileira e africana em diversos espaços.

A partir da leitura das conclusões das publicações selecionadas, observamos, de maneira geral, que muitos cursos implementaram as relações étnico-raciais em seus currículos e PPCs e que alguns outros ainda estão no processo de implementação, devido a dificuldade e resistência institucional da inclusão da temática no meio acadêmico. Desse modo, percebemos que o racismo institucional é um dos grandes empecilhos no processo de efetivação das DCNERER em cursos de licenciatura no Brasil.

Também identificamos que há um processo de tensionamento e resistência interna, por parte de algumas iniciativas isoladas, de pessoas envolvidas com a causa e/ou com os movimentos sociais para que alguns dos cursos estejam de acordo com a legislação. Essas iniciativas são mais facilmente germinadas, endossadas e fortalecidas quando as IES contam com Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (Neabs), Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabis) e/ou Núcleos de estudos e pesquisas que discutam sobre as relações étnico-

raciais. Assim, constatamos que a EREER ainda busca um lugar privilegiado e seguro nos PPCs e nos currículos da licenciatura.

2.4. A Temática Indígena nos Cursos de Licenciatura

A temática indígena ganhou maior atenção por parte dos sistemas de ensino a partir da promulgação da Lei 11.645, no ano de 2008. Com a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena garantida em Lei, outros documentos legais também foram elaborados, visando ratificar a importância da adoção da discussão sobre o assunto nos currículos da educação básica e de cursos de licenciatura, como foi o caso da Resolução CNE/CP 1/2015 (Brasil, 2015).

Contudo, como afirma Carth (2017), quando se trata de relações étnico-raciais, o “carro-chefe” das discussões é a população negra. Essa situação acaba sendo confirmada neste levantamento, por meio da análise dos trabalhos encontrados, uma vez que a maioria das publicações sobre a EREER e a formação inicial de professores/as aborda a perspectiva afro-brasileira e africana, totalizando 87 (oitenta e sete) trabalhos, sendo que 2 (dois) abordam tanto a questão negra quanto a indígena.

Sendo assim, selecionamos 6 (seis) publicações para analisarmos a seguir. Destas 6 (seis), 4 (quatro) tratam somente da questão indígena e 2 (dois) abordam ambas as temáticas. Desse total, apenas os 4 (quatro) trabalhos que abordam exclusivamente a temática indígena, não foram analisados no tópico anterior.

Tabela 12 - Quantitativo de dissertações e teses sobre a temática indígena e a formação inicial de professores/as (2003-2020)

Ano de Publicação	Dissertação	Tese	Total
2015	0	1	1
2016	1	0	1
2017	1	1	2
2018	1	0	1
2020	1	0	1
Total	4	2	6

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

De acordo com a Tabela 12, podemos perceber que, assim como nos tópicos anteriores, também há uma lacuna temporal entre as publicações. Nos primeiros 7 anos de promulgação da Lei 11.645/08 (2008-2014) não foi encontrada nenhuma publicação sobre o tema. Além disso, também não houve publicação

no ano de 2019. Assim, podemos inferir que a temática indígena só recebeu atenção por parte das pesquisas de programas de pós-graduação, de 2015 em diante, 7 (sete) anos após ser sancionada a Lei 11.645/08.

Acreditamos que essa lacuna nos 7 primeiros anos de vigência da Lei esteja ligada - dentre outras questões - ao tempo de adaptação para a implementação da mesma e a falta de documentos legais que ratificam a implementação da história e da cultura indígena na educação, uma vez que tais documentos começaram a ser publicados em 2012, como é o caso da Resolução CNE/CEB 5/2012 - que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, e do Parecer CNE/CEB 13/2012 - que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

Também precisamos considerar o crescimento significativo de matrículas de estudantes autodeclarados/as indígenas em cursos de graduação no Brasil a partir dos anos 2000⁹, conforme afirmam Russo e Diniz (2020, p. 2-3):

No Brasil, entre os anos de 2000 e de 2010, vimos um crescimento significativo do número de estudantes indígenas nas universidades brasileiras. Esse crescimento foi fruto de diversos fatores. O principal deles foi à luta do movimento indígena, que reafirma historicamente, a necessidade concreta e atual dos povos originários em estabelecerem um diálogo mais próximo com a academia e formar seus próprios pesquisadores. Outro fator foi à ação do Ministério da Educação que, ao longo desse período, procurou cumprir as determinações do Plano Nacional de Educação e de outras diretrizes que consolidavam os direitos indígenas a uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada, investindo na abertura de editais que propiciaram a criação de cursos de Licenciatura Intercultural dispersos pelo Brasil, além de fortalecer o desenvolvimento de políticas de ação afirmativa para o ingresso em diferentes cursos nas universidades. Outra medida importante foi o desenvolvimento de um programa de bolsas exclusivamente voltado para a permanência de estudantes indígenas e quilombolas nas universidades.

Conforme os autores (2020), muitas foram as conquistas ao longo dos últimos anos, resultados da luta dos povos indígenas pelo alcance dos seus

⁹ Apesar do presente artigo fazer um levantamento de teses e dissertações, como não há informações sobre a quantidade de estudantes indígenas na pós-graduação, consideramos aqui que a conclusão de cursos de graduação é pré-requisito para ingresso no mestrado e no doutorado, respectivamente. Além disso, se levarmos em conta que um estudante leva em média 4 (quatro) anos para concluir a graduação, 2 (dois) anos para terminar o mestrado e 4 (quatro) anos para finalizar o doutorado, temos uma média de 6 (seis) a 10 (dez) anos para que uma dissertação e uma tese sejam publicadas. Isso se o estudante conseguir dar continuidade aos estudos de maneira ininterrupta.

direitos, tais como as políticas de ações afirmativas. Desse modo, esse *continuum* de trabalhos publicados a partir de 2015, também pode ser reflexo da promulgação da Lei de Cotas, em 29 de agosto de 2012 (Lei nº 12.711/12), que garante reserva de vagas para estudantes de baixa renda, com deficiência e autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas, fato que impulsionou a entrada dos povos originários nas universidades, aumentando a possibilidade de pesquisas sobre a temática indígena na graduação, e posteriormente na pós-graduação.

Além disso, em 2014 (6 anos após a promulgação da Lei 11.645/08) tiveram destaque as discussões sobre a criação de universidades indígenas, que teriam o objetivo não só de oferecer formação específica para professores/as, mas também cursos em saúde, gestão territorial, direito, etc.

Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) organizou um grupo de trabalho juntamente com integrantes indígenas, professores/as e pesquisadores/as de universidades e de instituições públicas, para elaborar estratégias para melhor trabalhar os saberes indígenas e não apenas inserir estes povos nas universidades. O grupo, instituído pela Portaria nº 52, de 24 de janeiro de 2014, também deveria levar em consideração a diversidade étnica dos povos indígenas, os seus conhecimentos e as distâncias territoriais de um país extenso como o Brasil (Brasil, 2014).

No ano seguinte - ano de publicação de outros 3 documentos importantes para a efetivação da EREER na perspectiva indígena (Resolução CNE/CP 1/2015, Parecer CNE/CEB 9/2015 e Parecer CNE/CEB 14/201), houve uma continuidade nas produções, exceto no ano de 2019 quando não identificamos nenhuma tese ou dissertação publicada.

Após estas conquistas, no ano de 2016 começamos a vivenciar uma série de retrocessos no que se refere aos direitos dos povos indígenas, iniciados a partir do *impeachment* da então Presidenta Dilma Rousseff e agravados com a eleição de um presidente "da extrema direita e declaradamente anti-indígena" (Russo; Diniz, 2020, p. 3).

Entretanto, nesse mesmo período, o número de matrículas nas universidades brasileiras de pessoas autodeclaradas indígenas continuou crescendo. O índice de aumento foi de cerca de 76,38% entre 2016 e 2017 (INEP, 2019), passando de 49.026 para 56.700 matriculados/as. Todavia, é importante destacar

que apesar do número significativo de ingressantes indígenas no ensino superior, não podemos mensurar o quantitativo desses/as estudantes matriculados/as na pós-graduação, pois não há dados a respeito. Desse modo, apesar do aumento do acesso de estudantes indígenas às IES, encontramos poucas dissertações e teses sobre a temática indígena e a formação inicial de professores/as. Isso pode ter relação com a pouca incidência desses/as alunos/as na pós-graduação, haja vista a dificuldade de acesso e permanência destes/as nas IES.

Este dado se torna ainda mais representativo se levado em conta o histórico do Censo do Ensino Superior, que só começou a contabilizar a presença de estudantes por raça/cor a partir de 2009, sendo que somente em 2015 a autodeclaração de cor/raça se tornou obrigatória para os/as estudantes, o que permitiu termos um retrato mais fiel sobre a presença dos indígenas nas IES.

Vale ressaltar que os avanços descritos acima e a introdução da temática indígena no currículo escolar é fruto da luta "dos povos originários – juntamente com outras entidades, como ONGs, universidades, igrejas – por seus direitos, principalmente pelo reconhecimento de suas identidades étnicas, culturais, econômicas e sociais" (Medeiros, 2012, p. 49). Portanto, além de ser uma conquista importante a partir das lutas sociais, a Lei 11.645/08, é também uma política de ação afirmativa.

Tabela 13 - Distribuição de dissertações e teses sobre a temática indígena e a formação inicial de professores/as (2003-2020), por região e UF

Região	UF	Dissertação	Tese	Total
Centro-Oeste	MS	1	0	1
Nordeste	PE	0	1	2
	SE	1	0	
Norte	PA	1	0	1
Sudeste	RJ	1	0	2
	MG	0	1	
Sul		0	0	0
Total		4	2	6

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Diante da Tabela 13, podemos perceber que as regiões com maior concentração de publicação são a sudeste e a nordeste, com 2 (dois) trabalhos cada. Seguida das regiões norte e centro-oeste, cada uma com 1 (um) trabalho. O que chama a atenção nesses dados é o fato dessas duas últimas regiões possuírem um baixo número de produções, sendo que a região norte possui a maior

parcela da população residente autodeclarada indígena, enquanto a centro-oeste é considerada a terceira região com a maior quantidade de residentes indígenas (IBGE, 2023).

Também é relevante destacar a ausência de produção sobre formação inicial de professores/as e a perspectiva indígena vinculada à região sul do país. Esse cenário pode ser explicado, em parte, pelo eurocentrismo presente nas universidades sulistas, que historicamente privilegiaram perspectivas e epistemologias europeias em detrimento de saberes indígenas e afro-brasileiros. A centralidade do pensamento eurocêntrico nas instituições de ensino de todo país, especialmente na região sul, contribui para invisibilizar as questões indígenas, relegando-as a uma posição marginalizada no debate acadêmico.

Isso pode ser um dos fatores que resultam na escassez de teses e dissertações que abordam sobre a temática indígena e a formação docente. Essa lacuna evidencia a necessidade urgente de problematizar e tensionar o currículo, valorizando as histórias, conhecimentos e cosmovisões indígenas como elementos essenciais na construção de uma educação mais inclusiva e diversa. Ainda mais se levarmos em consideração que esta região teve uma perda de 11,6% do volume populacional dos autodeclarados indígenas no Censo de 2010 (IBGE, 2012). Assim, não é de se surpreender que a região sul concentra o maior percentual de pessoas brancas no país, totalizando 72,6% da sua população.

De acordo com último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), 1.227.642 pessoas se declararam indígenas no país. Um aumento de 88,8% em comparação ao ano de 2010. Isso se deu, principalmente, pelas mudanças metodológicas adotadas para melhorar a captação dos dados em 2022.

No ano de 2022, além do IBGE ter identificado mais terras indígenas do que em 2010, os recenseadores passaram a fazer uma pergunta a mais a pessoas que vivem em locais que não são oficialmente terras indígenas, mas onde se sabe que há presença de povos originários. Dessa forma, inclui-se a questão: “você se considera indígena?”, à lista de perguntas. Essa inclusão foi feita porque o Instituto notou que muitas pessoas com ascendência indígena respondiam que sua cor era “parda”, impactando diretamente na coleta de dados. Além disso, os recenseadores também contaram com a colaboração de lideranças indígenas, que responderam a um questionário prévio para coletar dados sobre a

comunidade. Nesse momento, os recenseadores explicavam para eles o que era o Censo e solicitavam o apoio deles durante a coleta dos dados (IBGE, 2023).

Por conta disso, é imprescindível a implementação do ensino da história e da cultura indígena em todos os níveis e modalidades de educação e da EREER como estratégia pedagógica para ensinar os conceitos de raça, racismo e de relações étnico-raciais nos espaços de aprendizagem. Também precisamos defender as políticas de ações afirmativas e fortalecer a inclusão e a permanência de estudantes nas instituições de ensino brasileiras.

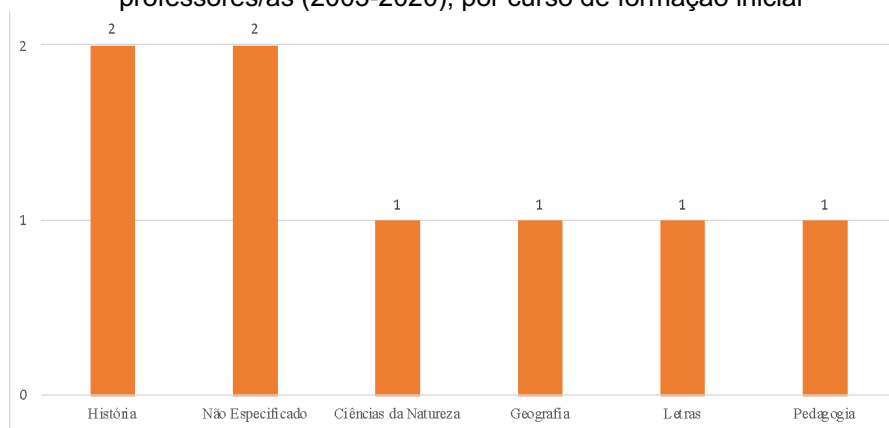
A partir do levantamento das pesquisas publicadas na Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, identificamos que todas as produções estão ligadas a universidades públicas, sendo 5 (cinco) federais e 1 (uma) estadual, demonstrando o envolvimento das mesmas com as questões sociais, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Todavia, as teses e dissertações ficaram pulverizadas entre 6 (seis) diferentes IES, ficando cada trabalho vinculado a uma IES. Isso demonstra que as pesquisas sobre a EREER na perspectiva indígena podem estar vinculadas a iniciativas isoladas de alguns pesquisadores/as, fato que fragiliza as discussões sobre o tema e consequentemente, a implementação do Art. 26-A da LDB/96 e das DCNERER.

Os trabalhos selecionados estão vinculados, majoritariamente, à Área de Conhecimento e à Programas de Pós-Graduação (PPG) em Educação, totalizando 4 (quatro) pesquisas. Os outros dois estão vinculados a diferentes PPGs e Áreas de Concentração.

Ressaltamos que todos os trabalhos possuem uma abordagem qualitativa e os métodos mais utilizados são entrevistas, seguidas de análise documental. Os/as sujeitos/as que mais aparecem nas pesquisas são professores/as, estudantes e egressos/as. Além disso, há trabalhos que também dialogam com a gestão, com intelectuais indígenas e integrantes de movimentos sociais. Já os temas mais recorrentes são: Currículo; Projeto Político de Curso; Prática Pedagógica e Interculturalidade. Não foi possível identificar se os autores possuíam origem indígena.

A última categoria que iremos analisar diz respeito aos cursos de formação inicial que as teses e dissertações fazem menção, conforme veremos no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Distribuição de dissertações e teses sobre a temática indígena e a formação de professores/as (2003-2020), por curso de formação inicial



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Conforme podemos perceber, 2 (dois) trabalhos abordam a formação de professores/as de maneira generalizada, sem levar em consideração um curso específico. Em seguida, outras 2 (duas) publicações tratam sobre cursos de história. Já as demais produções estão vinculadas a diferentes áreas de formação, cada uma com 1 (uma) pesquisa: ciências da natureza, geografia, letras e Pedagogia. Percebemos também que da tríade de licenciaturas apontadas pelo Art. 26-A da LDB/96 (literatura, história e artes), apenas a área de artes não foi contemplada.

A partir do gráfico acima, observamos que, na maioria das áreas de formação, a temática ainda não chamou a atenção dos/as pesquisadores/as, nem se tornou objeto de estudo, como é o caso da: Matemática, Sociologia, Filosofia, Educação Física, Artes, dentre outras que não estão contempladas em nenhum trabalho publicado.

Por meio da análise qualitativa dos trabalhos, podemos salientar que dentre os 6 (seis) trabalhos selecionados, 2 (dois) tratam especificamente sobre a formação inicial de professores/as indígenas para atuarem em escolas indígenas; 1 (um) trata sobre estudantes indígenas em cursos de licenciatura, debatendo sobre suas identidades, perspectivas e trajetórias; 3 (três) abordam sobre formação inicial de professores/as a partir da lei 11.645/08 - sendo 1 (um) sobre o curso de licenciatura em ciências e 2 (dois) sobre licenciaturas em história.

Os trabalhos analisados demonstraram que a implementação da história e da cultura indígenas nos cursos de formação inicial de professores/as ainda está em curso e encontra dificuldade de efetivação na prática. Contudo, devido

à obrigatoriedade da legislação, as IES já incluíram a temática em seus PPCs e currículos, mesmo que de forma pontual e tímida.

Segundo Cerezer (2015), a formação inicial de professores/as ainda possui uma estruturação curricular fortemente eurocêntrica. Com isso, os espaços para as discussões acerca da história e da cultura afro-brasileira e indígena são limitados e pontuais, fato que contribui para uma formação frágil que não prepara o/a egresso/a para lidar com a complexa realidade da prática docente.

Por meio das pesquisas selecionadas, também foi possível perceber que há um distanciamento entre o que está descrito no PPC e a prática pedagógica institucional, uma vez que há um espaço maior para conhecimentos universais em detrimento dos conhecimentos da população indígena (Rosa, 2018; Almeida, 2017). Para reverter essa situação, uma possibilidade apontada é a construção de uma educação pautada na interculturalidade (Rosa, 2018; Almeida, 2017; Sobrinho, 2016), que se organize de acordo com as demandas indígenas e que convide lideranças indígenas para compartilhar conhecimento e participar de momentos decisórios nos processos formativos (Rosa, 2018).

Além disso, Grion (2017) percebeu que uma forma de resistência e fortalecimento das práticas antirracistas por parte dos/as docentes foi a criação e participação de redes de apoio, troca, formação e acolhimento entre colegas que possuem a mesma perspectiva a respeito da necessidade de uma educação que contemple e valorize as questões indígenas.

Bararua (2020) afirma que as transformações em direção à implementação da Lei 11.645/08 aconteceram de maneira particular em cada região pesquisada. Entretanto, as maiores mudanças foram percebidas na prática dos professores/as da licenciatura, que pesquisam e promovem o ensino de história por uma perspectiva de valorização dos povos indígenas.

Sendo assim, os autores acima destacam que há dificuldades no processo de implementação da história e da cultura indígena na formação inicial de professores/as, principalmente nos planos institucional e das relações interpessoais (Grion, 2017).

Por esse motivo, a escrita de tais trabalhos é uma ação provocadora que nos faz refletir sobre a nossa prática enquanto docente, em especial, sobre o que e como estamos fazendo para tornar a formação inicial de professores/as

um ambiente favorável para as transformações sociais, a desmistificação de preconceitos e a construção de uma sociedade justa e equitativa.

No que tange à pequena quantidade de trabalhos publicados acerca deste tema, acreditamos que possa estar relacionada ao imaginário de que o racismo contra os indígenas seja um problema apenas dos indígenas ou de pessoas ligadas a movimentos sociais e a luta destes povos. Ou ainda, a ideia de que o racismo seja fenômeno que atinge apenas as populações negras. Além disso, também há de se pontuar as barreiras enfrentadas por essas pessoas quanto ao acesso e a permanência nas IES.

Desse modo, como o racismo estrutural e institucional operam de forma que esta população, em sua maioria, não consiga adentrar nas universidades, isso também influencia diretamente no quantitativo de produções a esse respeito. Ademais, também temos que levar em consideração que há uma lacuna temporal de 5 anos entre as leis 10.639/03 e 11.645/08.

Destacamos que para esta pesquisa selecionamos as categorias que consideramos fundamentais para entendermos as demandas que compreendem a educação contemporânea, contribuindo com discussões acerca dos desafios e das possibilidades dos cursos de licenciatura quanto à implementação do Art. 26-A da LDB/96 e das DCNERER em seus currículos e práticas pedagógicas de seu corpo docente.

No próximo capítulo, antes de observarmos se os dados obtidos na pesquisa de campo dialogam com o que foi encontrado no Estado da Arte, iremos discorrer sobre a história da cidade de Campos dos Goytacazes-RJ, das instituições e dos cursos pesquisados. Por último, traçaremos o perfil dos/as sujeitos/as que contribuíram com esta pesquisa.

CAPÍTULO 3: CONHECENDO A GENTE SE ENTENDE

Neste capítulo faremos algumas elucidações sobre o campo da pesquisa. É importante destacar que os resultados que serão apresentados aqui e nos capítulos a seguir foram obtidos a partir de pesquisa bibliográfica e documental, das entrevistas de aprofundamento com as coordenações dos cursos e com os/as professores/as que ministram disciplinas sobre a EREER, das respostas obtidas por meio do Formulário do Google que foi enviado aos estudantes, professores/as e coordenadores/as de curso, e a análise das ementas, dos planos de ensino das disciplinas e do Projeto Pedagógico de Curso das duas licenciaturas em Pedagogia das IES pesquisadas.

Ressaltamos que a análise realizada não possui o objetivo de comparar as instituições entre si, mas de mostrar o que e como cada uma tem feito para atender às relações étnico-raciais e o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nos cursos de Pedagogia, de acordo com suas especificidades administrativas. Além de não ser o objetivo deste trabalho, também acreditamos que esse tipo de comparação é inviável, pois cada instituição possui uma realidade administrativa, política e financeira diferente, mesmo ambas estando vinculadas ao governo do estado do Rio de Janeiro.

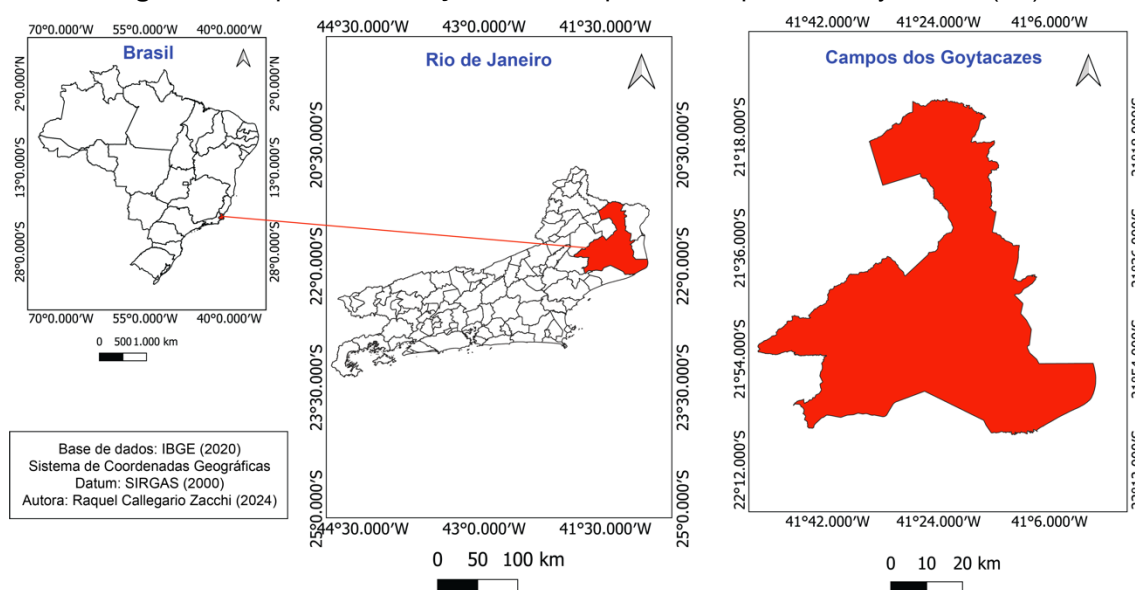
Torna-se relevante destacar que cada entrevista foi analisada buscando relacioná-la às ementas e ao PPC de seu respectivo curso, para que fosse possível confrontar o discurso institucional com a realidade vivenciada intramuros. Sendo assim, serão expostos aqui os resultados obtidos nessa pesquisa.

Buscando alcançar uma visão holística do campo, nesta seção iremos debater sobre a história do município de Campos dos Goytacazes-RJ e das instituições e seus respectivos cursos. Também discorreremos sobre o perfil dos/as sujeitos/as da pesquisa, que foram: 2 coordenadores/as, 4 docentes e 55 estudantes.

3.1. “Não veio do céu, nem das mãos de Isabel¹⁰” a libertação dos escravizados em Campos dos Goytacazes

Situada entre as margens do rio Paraíba do Sul e do Oceano Atlântico, a cidade de Campos dos Goytacazes possui 4.032,5 km², sendo o maior município do estado do Rio de Janeiro em extensão territorial. Ela está localizada na região Norte Fluminense, a cerca de 279 km de distância da capital, Rio de Janeiro.

Figura 3 - Mapa da localização do município de Campos dos Goytacazes (RJ)



Fonte: Elaborado por Zacchi (2024), com base no IBGE (2020) e editado pelas autoras (2024).

Suas origens remontam a tempos imemoriais, quando as terras eram habitadas pelos indígenas Goitacás/Goitacases, do qual deriva seu nome. O termo, traduzido para a Língua Portuguesa, significa "corredor da mata" ou "indígena nadador". Essas foram características atribuídas aos indígenas que já viviam na região em equilíbrio com a natureza, aproveitando os recursos que ela produzia para sua subsistência.

Porém, com a chegada dos europeus ao continente americano, esse modo de vida foi interrompido. Os primeiros europeus a explorarem a região foram os portugueses, que em meados do século XVI iniciaram a colonização da área, atraídos pela fertilidade do solo e pela presença do rio, que facilitava o transporte de mercadorias.

¹⁰ Inspirado no samba-enredo “História para ninar gente grande” da escola de samba Estação Primeira de Mangueira, do carnaval de 2019.

Integrando a área designada como Capitania de São Tomé, concedida a Pero de Góes da Silveira em 1536, a primeira empreitada de colonização nessa região ocorreu em 1539. Naquele ano, o referido donatário ordenou a importação de mudas de cana-de-açúcar e cabeças de gado da Capitania de São Vicente (Lima, 1981) para estabelecer um engenho em um local batizado de Santa Catarina das Mós, situado ao sul da foz do rio Itabapoana, no Baixo dos Pargos (Ribeiro, 2012). Com a fundação da Capitania de São Tomé, que englobava parte do território onde hoje se situa Campos dos Goytacazes, a colonização se iniciou.

Contudo, devido aos incessantes ataques dos povos indígenas e à escassez de recursos, essa primeira tentativa de colonizar a região fracassou. Somente no século XVII, especificamente em 1623, houve uma nova tentativa de colonização por Gil de Góes, filho do primeiro donatário. No entanto, essa tentativa também falhou, devido aos ataques dos povos nativos e a falta de capitais (Lima, 1981; Ribeiro, 2012).

Por conta disso, a Capitania foi abandonada por 4 anos e se tornou propriedade da Coroa. Apenas em 1627, as sesmarias¹¹ foram reivindicadas pelos Sete Capitães, que lutaram contra os franceses e os indígenas, para expulsá-los do Rio de Janeiro. Cabe destacar, que alguns dos capitães eram grandes fazendeiros e senhores de engenho em Cabo Frio e na Guanabara (Lima, 1981; Ribeiro, 2012).

De acordo com Ribeiro (2012), as sesmarias foram doadas no mesmo ano (1627), mas só em 1629 os sete capitães tomaram posse delas. Assim, em 1633, chegaram a planície dos Goitacases as primeiras cabeças de gado, formando-se o primeiro curral, em Campo Limpo, no interior, ao norte da Lagoa Feia (Lima, 1981).

Desse modo, Lamego Filho (1945) salienta que o início da colonização na região remonta a primeira metade do século XVII, com a pecuária em pequenas propriedades de colonizadores portugueses na baixada campista. Pouco tempo depois, as vastas extensões de terra foram destinadas à produção de cana-de-

¹¹ As "Sesmarias" eram grandes propriedades concedidas pela Coroa Portuguesa a indivíduos influentes, com a condição de que desenvolvessem a terra e a tornassem produtiva. Essas concessões de terras foram uma das principais formas de ocupação e colonização do Brasil durante o período colonial. Os Sete Capitães foram beneficiados com essas concessões, o que lhes permitiu consolidar seu poder e riqueza na região.

açúcar, que transformou a economia local, sendo a principal atividade econômica no século XVIII.

Segundo Lima (1981, p. 79)

Alberto Lamego fixa em 1650, com a fundação do engenho de São Salvador, o início da cultura canavieira em Campos, já que fracassam as tentativas iniciais de Pero e Gil de Góis. Mas é no século XVIII, em plena época de mineração, que ela se afirma, atraindo grande quantidade de imigrantes portugueses, que chegando à baía de Guanabara, em vez de seguir para as Minas, margeiam a costa em direção a Campos. As condições extremamente favoráveis da região fazem com que a cultura se multiplique rapidamente.

Assim, a ocupação efetiva do território campista se deu com a instalação de engenhos de açúcar, ao longo das margens do Rio Paraíba do Sul, que trouxe consigo o sistema de *plantation* e a mão-de-obra escravizada africana. Essa atividade econômica se tornou o pilar da economia local por muitos séculos, influenciando profundamente a sociedade e a cultura da região.

Devido a sua grande produção açucareira, Campos foi considerada um dos mais importantes polos econômicos e sociais do Brasil, sendo a mão de obra escravizada fundamental para o funcionamento das atividades econômicas. Com isso, os senhores de engenho e fazendeiros dependiam fortemente do trabalho escravizado para manter suas propriedades lucrativas.

No auge do século XVIII, a produção de cana-de-açúcar suplantou a criação de gado como a principal atividade econômica da região. Oscar (1985) afirma que, em 1785, Campos contava com 236 engenhos, 9 engenhocas e 218 currais, todos operados pelo trabalho de 12.085 pessoas escravizadas. Elas desempenhavam diversas funções, desde a produção de açúcar e aguardente até o cuidado com bovinos, cavalos e outras culturas agrícolas.

Nesta perspectiva, a evolução econômica do município foi impulsionada pela utilização desse tipo de mão de obra, especialmente durante os séculos XVIII e XIX. Para Soares (2010), à medida que a indústria açucareira se expandia, aumentava a demanda por trabalho de baixo custo. Por conseguinte, nos primeiros anos do século XIX, os produtores de Campos intensificaram a compra de escravizados africanos adultos nos portos da província fluminense.

Por esse motivo, durante séculos, a cidade foi um importante centro de desembarque de escravizados africanos, que eram trazidos pelos navios

negreiros para serem vendidos nos mercados locais. De acordo com Ribeiro (2012, p. 102),

A partir dos dados fornecidos pelo escritor Teixeira de Mello, pudemos observar que todo o município de Campos contava em finais de 1880 com uma população de 91.880 indivíduos, sendo que destes 35.668 escravos e 56.212 livres, aí computados 10.266 ingênuos. Assim, a população escrava representava 38,82% da população. Ao considerarmos apenas o conjunto da população da Vila de São Salvador, do total de 19.400 habitantes, 40,77% compunha-se de escravos, isto é 7.910 indivíduos.

Lima (1981) ainda ressalta que Campos detinha o maior número de escravizados da província do Rio de Janeiro, que possuía no mesmo período 289.239 escravizados, concentrando-se em Campos 12,33% desse total. Com um quantitativo tão significativo de pessoas escravizadas, a cidade também ficou conhecida pela violência simbólica e física empregada pelos senhores, a fim de evitar rebeliões por parte dos escravizados, já que tais senhores, estavam em menor quantidade.

Hoje, como um vestígio desse passado, o Museu Histórico de Campos, possui em seu acervo instrumentos de tortura, também conhecidos como instrumentos de suplício, que eram utilizados como forma de castigo corporal na região.

Figura 4 – Instrumentos de tortura do período da escravidão expostos no Museu Histórico de Campos



Fonte: Museu Histórico de Campos (2023) | Foto: Silvana Rust.

Durante o período colonial, milhares de africanos foram desembarcados em Campos dos Goytacazes, contribuindo para a construção da cidade e para a riqueza de seus senhores, inclusive após a Lei Eusébio de Queirós, promulgada em 1850, que proibia do tráfico negreiro no Brasil, ou seja, a importação de africanos como escravizados.

Os desembarques contabilizados pelo site *The Trans-Atlantic Slave Database*, circunscritos à região costeira de Campos dos Goytacazes, entre os anos de 1838 e 1850, registram cerca de 48 mil africanos chegando às praias do norte da província, fazendo daquelas enseadas, ilhas e praias espaços privilegiados nos desembarques de negreiros no Atlântico (Pereira; Pessoa, 2019, p. 84).

Ainda de acordo com os dados do *The Trans-Atlantic Slave Trade Database*, estima-se que “74 mil africanos tenham desembarcado entre Campos e Macaé entre 1836 e 1850, configurando a maior zona de recepção negreira no Brasil no período da clandestinidade” (Pereira; Pessoa, 2019, p. 89).

É importante destacar que, aproximadamente, 60% da população residente em Campos dos Goytacazes, entre 1836 e 1850, era formada por pessoas escravizadas, totalizando cerca de 38 mil indivíduos cativos até 1850 (Florentino; Machado, 2000). Essa realidade era fruto das relações políticas e sociais mantidas por dois comendadores locais, Graça e Thomaz, que se estendiam para além de suas fronteiras geográficas, alcançando a Corte Imperial e ultrapassando o oceano Atlântico até portos europeus e africanos (Oscar, 1985).

Além disso, ambos exerciam controle sobre o comércio na área do extremo norte do estado do Rio de Janeiro, sendo proprietários de navios, estaleiros, armazéns, galpões e fazendas produtoras de açúcar e café, ao mesmo tempo em que eram capitalistas locais (Oscar, 1985).

Destacamos que a abolição da escravidão nos Campos dos Goytacazes, assim como no Brasil, ocorreu gradualmente, por meio das rebeliões nas senzalas e da luta do movimento abolicionista. Este último, para além dos confrontos sociais também promoviam a aprovação de leis que buscavam a emancipação dos escravizados. Dentre elas, podemos considerar: a Lei Eusébio de Queirós, de 1850, que proibiu o tráfico transatlântico de escravizados, tornando ilegal o comércio de africanos para o Brasil; A Lei do Ventre Livre, que determinou que, de 28 de setembro de 1871 em diante, as mulheres escravizadas dariam à luz apenas a bebês livres; a Lei dos Sexagenários de 1885, que regulamentou que escravizados com mais de 60 anos seriam considerados livres; e por fim, a Lei Áurea, assinada em 1888, pela princesa Isabel que aboliu a escravidão.

No que diz respeito as leis abolicionistas, podemos dizer que são medidas “para inglês ver”, ou seja, o Brasil atendia a pressão internacional e interna pela

extinção da escravidão, mas na prática elas não funcionavam, devido a resistência dos senhores em cumpri-las e a falta de fiscalização por parte do Império.

Vale ressaltar, que o grande quantitativo de pessoas escravizadas em Campos, junto ao movimento abolicionista impulsionou e possibilitou que entre janeiro, fevereiro e março de 1888¹², houvesse uma série de ações coordenadas contra o sistema escravista, envolvendo desde queima de canaviais até a fuga em massa de pessoas escravizadas das fazendas.

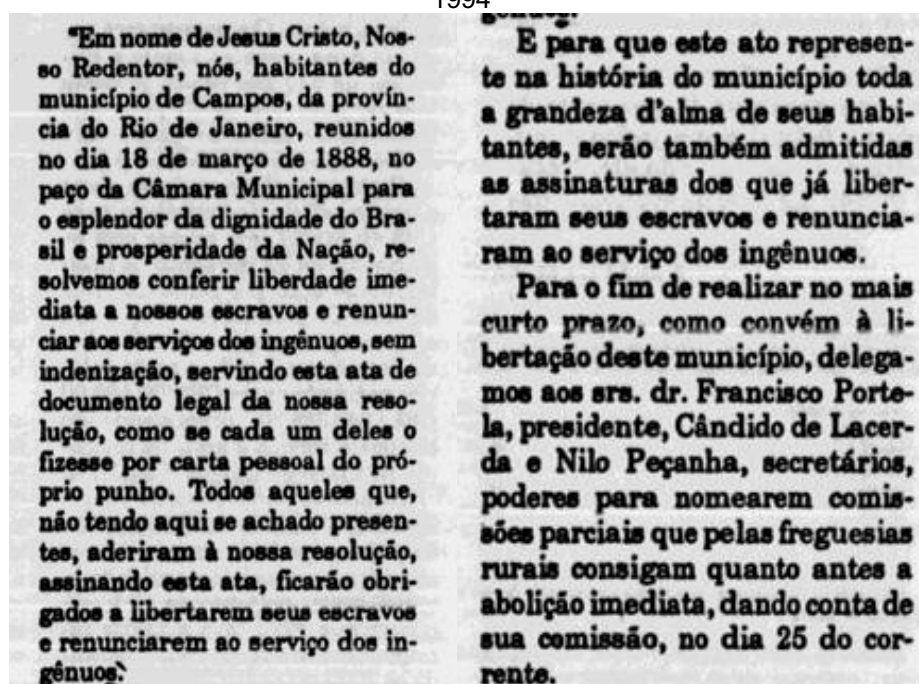
Essas ações aconteceram pontualmente, em determinados locais, com o objetivo de promover grandes prejuízos para os fazendeiros e senhores de engenho. Isso levou a necessidade de se fazer, no mês de março, o chamado Congresso Agrícola. O Congresso tinha como objetivo abolir a escravidão, dando fim as rebeliões negras.

Assim, os anos finais da escravidão em Campos foram marcados por rebeliões nas senzalas, ataques às fazendas e aos senhores de escravizados. Como foi o caso de José Joaquim de Almeida Pinto, em 8 de janeiro de 1873, e José Antônio Barroso de Siqueira, no dia 9 de janeiro, que foram assassinados em suas casas, em ataques planejados pelos escravizados de suas respectivas fazendas (Pirola, 2015).

Essas revoltas e ações coordenadas levaram o Congresso Agrícola a decretar o fim da escravidão em 25 de março de 1888, quase dois meses antes da abolição a nível nacional, com a Lei Áurea, conforme podemos observar na Ata do Congresso Agrícola, publicada pelo Jornal Monitor Campista, de 13 de janeiro de 1994.

¹² Para saber mais, sugerimos a leitura dos textos de Lima (1981) e Ribeiro (2012).

Figura 5 - Ata do Congresso Agrícola publicada no Jornal Monitor Campista, 13 de janeiro de 1994¹³



Fonte: Jornal Monitor Campista (1994).

A partir da Ata é possível observar que o Congresso promulga a imediata libertação dos povos escravizados, fazendo a seguinte monção ao Governo Imperial:

A população do município de Campos julga seu dever manifestar ao governo imperial o voto que faz para que seja decretada o quanto antes a abolição da escravidão em todo o Império, ainda que por um ato do poder executivo, porque é preciso que cesse já a perturbação geral e profunda do país (Monitor Campista, 1994, s.p.).

No entanto, apesar dos esforços, Ribeiro (2012) afirma que o Congresso Agrícola não conseguiu alcançar o objetivo de extinguir a escravidão da província. Mas, é possível afirmar que os impactos obtidos a partir do Congresso foram significativos, uma vez que, em apenas alguns dias, ocorreu a libertação de um grande número de cativos.

De acordo com Silva (2004), em 16 de março de 1888, 88 fazendeiros libertaram 322 pessoas escravizadas, e no dia seguinte, mais 415 foram libertadas. As libertações foram acontecendo diariamente, resultando na libertação de metade dos seis mil escravizados que habitavam a cidade em apenas cinco dias. Em termos gerais, o Congresso Agrícola iniciou um movimento de emancipação que resultou na libertação de 8.727 escravizados no município entre março e

¹³ Para acessar a Ata Completa, clique no link: <https://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=030740&pagfis=17581>.

abril. Além disso, os municípios vizinhos seguiram o exemplo e também empreenderam ações semelhantes (Ribeiro, 2012).

Sendo assim, podemos perceber que apesar do intenso

[...] movimento abolicionista, das ações dos escravos e do próprio interesse dos fazendeiros, a transição ao trabalho livre se fez pela via legalista e parlamentar. Soma-se a isso que, muitos senhores da região não pretendiam abrir mão de seus escravos. Em realidade, muitos não podiam nem pensar nessa possibilidade, porque libertar os braços escravos de suas fazendas seria o mesmo que levá-los à ruína econômica. Muitos deles não haviam se preparado para as transformações exigidas pelo trabalho livre (Ribeiro, 2012, p. 155).

O fim da escravidão em Campos dos Goytacazes, assim como em outras regiões do país, foi fruto de muita luta e perpassou por desafios significativos durante o processo de abolição. Isso demonstra que a liberdade não veio das mãos benevolentes de Isabel, mas sim do sangue e suor dos povos africanos que viviam em diáspora¹⁴ em parceria com pessoas solidárias à causa abolicionista.

Grandes proprietários de terra resistiram à ideia de libertar seus escravizados, temendo prejuízos econômicos e sociais. Essa resistência prolongou a implementação efetiva da Lei Áurea, contribuindo para a propagação do mito de que a cidade teria sido a última a abolir a escravidão no Brasil.

No entanto, é importante ressaltar que o fim da escravidão não se limitou a uma única cidade ou região, mas foi um processo gradual e complexo em todo o país. Outras localidades também enfrentaram obstáculos semelhantes e experimentaram atrasos na aplicação das leis abolicionistas. Dessa forma, é fundamental compreender que a luta pela liberdade dos escravizados foi uma batalha travada em diversas frentes, envolvendo diferentes contextos e realidades.

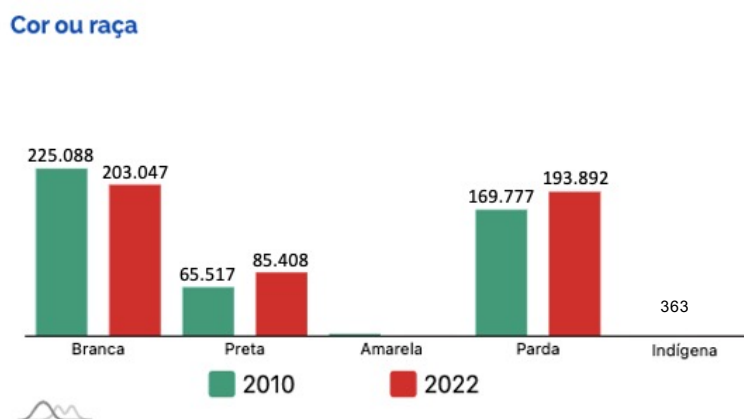
¹⁴ O termo diáspora está relacionado com a dispersão e refere-se ao movimento, forçado ou voluntário, de um povo pelo mundo. A diáspora africana é o nome dado ao fenômeno caracterizado pela migração forçada de africanos durante o tráfico transatlântico de escravizados. Junto com os seres humanos, esses deslocamentos forçados nos tumbeiros (navios negreiros) transportavam modos de vida, culturas, práticas religiosas, línguas e formas de organização política que acabaram influenciando a formação das sociedades para as quais os africanos escravizados foram levados. Entende-se que a diáspora africana foi um processo que envolveu migração forçada, mas também redefinição identitária, pois esses povos (balantas, manjacos, bijagós, mandingas, jejes, haussás, iorubas), oriundos de regiões que hoje são Angola, Benin, Senegal, Nigéria, Moçambique, entre outros, apesar do contexto de escravidão, reinventaram práticas e construíram novas formas de viver. Isso possibilitou a formação de sociedades afro-diaspóricas como Brasil, Estados Unidos, Cuba, Colômbia, Equador, Jamaica, Haiti, Honduras, Porto Rico, República Dominicana, Bahamas, entre outras (Fundação Cultural Palmares, 2019). Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/diaspora-africana-voce-sabe-o-que-e>

Ao reconhecer a complexidade do processo de abolição da escravidão, podemos ampliar nossa compreensão sobre esse período crucial da história brasileira e honrar a memória daqueles que lutaram incansavelmente por sua liberdade e dignidade. Reconhecendo que apesar do fim oficial da escravidão, suas consequências continuaram a afetar profundamente a sociedade campista e a brasileira como um todo.

Os ex-escravizados enfrentaram dificuldades para se integrar à vida econômica e social do país. Dificuldades estas, impostas pela elite branca da época. Com isso, muitos permaneceram presos em um ciclo de pobreza e marginalização, devido as políticas criadas para este fim. Essa realidade se estende aos dias atuais e pode ser percebida quando nos deparamos com as desigualdades sociais e raciais existentes na nossa sociedade.

Atualmente, a cidade de Campos dos Goytacazes possui 483.551 habitantes, segundo o Censo de 2022 (IBGE, 2023) e carrega consigo a memória dolorosa da colonização e escravidão, refletida em sua cultura, sua demografia e sua paisagem urbana, culminando no racismo e no ranço colonial que pode ser detectado de diversas formas.

Figura 6 – População residente em Campos dos Goytacazes, por cor ou raça, 2022



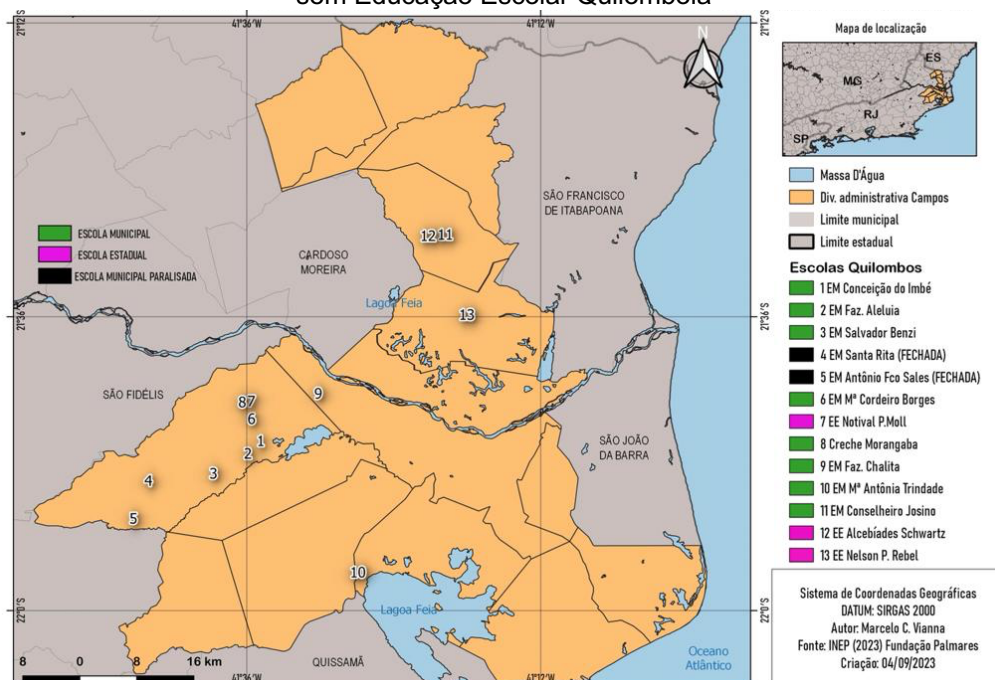
Observando o gráfico acima, podemos perceber que a cidade que recebe nome indígena, em homenagem àqueles que habitavam e dominavam a planície antes da colonização, hoje quase não possui pessoas que se autodeclaram como tal, evidenciando o epistemicídio sofrido pelos povos indígenas na região. O Censo de 2022 apontou que haviam 363 pessoas indígenas no município. No que diz respeito aos negros, eles representam 57,7% da população campista, ou seja, 279.300 habitantes (IBGE, 2023).

O apagamento histórico e cultural das populações indígenas e negras, se faz presente na cidade até hoje, por meio de sistemáticas políticas de aniquilação histórica que enaltecem os colonizadores em detrimento dos povos indígenas e negros locais. Isso fica perceptível também pela falta de políticas educacionais e culturais que garantam a disseminação da história de Campos por uma perspectiva não branca, conforme veremos a seguir.

Até 2023, mesmo possuindo mais de 3 mil quilombolas, o sistema de ensino municipal ainda não havia implementado a Educação Escolar Quilombola (EEQ) nas escolas em território de remanescentes de quilombos. A implementação da EEQ só começou a se tornar realidade em Campos, no final do ano de 2023, após o Ministério Público (MP) acionar a Prefeitura e cobrar a implementação da Educação Escolar Quilombola no município, atendendo às denúncias da população quilombola da cidade.

A princípio, por meio de um levantamento prévio realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes (SEDUCT), seria de responsabilidade direta do município, a implementação em pelo menos 8 escolas, conforme demonstra o mapa a seguir.

Figura 7 - Escolas Municipais e Estaduais em áreas remanescentes de quilombo em Campos sem Educação Escolar Quilombola



Fonte: Elaborado por Vianna (2023), com base no INEP (2023).

Visando atender a exigência do MP, a SEDUCT solicitou uma reunião com representantes Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade

Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (NEABI/UENF), com o objetivo de pensar ações que culminassem na implementação EEQ nas escolas em território quilombola.

A reunião foi realizada no dia 13 de setembro de 2023. Nesse momento, debatemos sobre a necessidade de cursos de formação continuada para os/as professores/as dessas escolas e encontros com a comunidade, a fim de detectar as demandas dos quilombolas. Também marcamos um novo encontro para aprofundamento e delineamento das ações. Contudo, não obtivemos mais o retorno da SEDUCT.

No entanto, de acordo com matéria veiculada no jornal eletrônico J3 News, datada de 14 de outubro de 2023, a Educação Escolar Quilombola estava em fase de implantação no município. Por meio de parceria entre a Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia e a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Prefeitura já estava ofertando um curso de formação continuada para professores/as e gestores/as das escolas localizadas em regiões remanescentes de comunidades quilombolas, com término previsto para novembro do mesmo ano (J3News, 2023).

Ainda segundo o J3News (2023), região que possui a maior quantidade de escolas com características quilombolas, é a do Imbé, totalizando 5 unidades em atividade. Nesse sentido, as escolas municipais atendidas pela política e que teriam a EEQ implementada são: E.M. Fazenda Aleluia e E.M. Fazenda Chalita, em locais de mesmo nome, respectivamente; E.M. Maria Antônia Pessanha Trindade, em Dores de Macabu; E.M. Maria Cordeiro Borges, em Rio Preto, Morangaba; E.M. Salvador Benzi, no quilombo de Cambucá; E.M. Conceição do Imbé, em lugar homônimo; E.M. Conselheiro Josino, em local de mesmo nome; E.M. Manoel Corrêa Gonçalves, no quilombo do Sossego; E.M. Carlos Chagas, no Assentamento Zumbi dos Palmares; E.M. Etelvira Martins Medeiros, KM 13, Travessão de Campos e E.M. Guiomar Ramos Paes, em Santa Ana, Zumbi dos Palmares, totalizando 11 unidades escolares.

Segundo Diego Henrique, representante da SEDUCT, o objetivo da política é enaltecer e promover as experiências e cultura das comunidades, além de fortalecer seus métodos de produção e práticas de trabalho, visando o seu desenvolvimento étnico próprio. Com isso, almeja-se que os/as alunos/as

reconheçam e apreciem suas próprias narrativas e tradições, e que sintam orgulho de sua identidade, mesmo diante das pressões externas (J3News, 2023).

Cabe destacar que o epistemicídio dos negros e indígenas na cidade não se restringe apenas a falta de EEQ e de disseminação da história por uma perspectiva afro-centrada e/ou cosmovisão indígena, mas também pela existência de ruas e prédios públicos com nomes de colonizadores e senhores de escravizados, como é o caso de Pero de Góis, Gil de Góis, Barão e Baronesa da Lagoa Dourada, dentre outros.

Além disso, precisamos destacar que o racismo, reflexo da história da sociedade campista e brasileira, se faz presente na planície das formas mais sutis ou escancaradas, como foi o caso da retirada da estátua do indígena Goitacá, de cerca de cinco metros, do Trevo do Contorno, na entrada da cidade, em 2006. É sabido que o monumento, instalado em 1990, gerava debates entre os moradores e visitantes, já que representava o indígena de forma estilizada, sem levar em consideração as suas características reais.

Segundo o então prefeito interino Roberto Henriques, a estátua foi retirada do local porque a Defesa Civil de Campos emitiu um laudo prevendo a possibilidade de um grande acidente no local, dada a deterioração da estrutura. Todavia, a obra foi abandonada a céu aberto no Arquivo Municipal Waldir Pinto de Carvalho e, hoje, seus destroços estão inacessíveis (Siqueira, 2020).

Figura 8 – Estátua do Indígena Goitacá



Fonte: Google Imagens, autoria desconhecida, acessada em fev. de 2024.

Figura 9 – Estátua do indígena Goitacá abandonada no Arquivo Municipal de Campos



Fonte: Foto 1 - Autor João Pimentel, cedida pelo Arquivo Público Municipal, publicada no portal da Folha 1 em 2020. Foto 2 – Autoria desconhecida, publicada no site J3News em 2021.

Cabe destacar, que o que se questiona aqui, não é só a forma estereotipada (ou não) que a estátua retrata o indígena Goitacá, mas também a falta de política patrimonial e cultural no município para cuidar do patrimônio histórico. Além disso, também há um desinteresse político, por parte dos governantes, em cuidar e restaurar do patrimônio histórico e cultural, ou melhor, em instalar uma outra estátua que representasse o indígena Goitacá de forma mais fidedigna.

Assim, questões como essas, levam ao apagamento da memória e da cultura de um povo, culminando em um epistemicídio mascarado de boas intenções. Atualmente, o Trevo do Contorno se encontra com um monumento escrito “Eu amo Campos”, que foi inaugurado no dia 28 de março de 2021 (Figura 10).

Figura 10 – Monumento que substituiu o indígena Goitacá no Trevo do Contorno



Fonte: Foto de Carlos Grevi, publicada no portal J3NEWS, em 5 de abril de 2021.

Outro reflexo do ranço colonial e do racismo provinciano, consiste no ataque aos terreiros de umbanda e candomblé da cidade por parte de traficantes de drogas. De acordo com o babalaô Ivanir dos Santos, em entrevista a Diego Amorim, do jornal Extra, no ano de 2019 existiam, aproximadamente, 200 centros de religiões de origem africana ameaçados em todo o estado do Rio de Janeiro.

Desses, 40 se encontravam em Campos dos Goytacazes, onde grupos ligados ao tráfico local estavam intimidando os umbandistas e candomblecistas, invadindo e saqueando os terreiros (Santos, 2019 *apud* Amorim, 2019).

Aqui, cabe destacar que, à medida que vão sendo realizados estudos mais profundos sobre os casos de intolerância religiosa praticados por traficantes no estado do Rio de Janeiro, um paradoxo é revelado. Cunha (2015) afirma que a expansão das igrejas evangélicas, especialmente as pentecostais e neopentecostais, nas periferias, favelas e áreas carentes da cidade do Rio e aumento da presença da polícia militar nessas regiões, durante o final dos anos 1990 e o início dos anos 2000, resultou em uma aproximação entre algumas lideranças do crime organizado e líderes religiosos evangélicos.

Dessa forma, as igrejas foram substituindo os terreiros e transformando a paisagem local, pois os símbolos religiosos de matriz africana foram sendo substituídos por inscrições que faziam referência a Jesus (Cunha, 2015).

Embora Cunha (2015) não mencione incidentes de perseguição a terreiros por grupos vinculados ao tráfico nas comunidades onde conduziu suas pesquisas, Silva (2020) aponta que há relação entre a aproximação entre líderes do tráfico e de igrejas evangélicas no Rio de Janeiro com a expulsão de líderes de terreiros de suas comunidades.

Em 2018, dois líderes religiosos foram brutalmente assassinados em suas próprias residências. Essas ameaças também se estenderam ao mundo virtual, onde páginas locais e áudios compartilhados documentaram as intimidações direcionadas aos pais de santo da cidade (Amorim, 2019).

Ainda segundo a matéria do jornal Extra, em 2019, a cidade abrigava aproximadamente mil residências que serviam como locais de culto para as religiões de matriz africana. Um pai de santo do município que preferiu manter sua identidade em sigilo, devido às ameaças que tem enfrentado, afirmou que a perseguição aos terreiros locais teve início já na década de 1970, quando um delegado da cidade costumava fechar, pessoalmente, esses estabelecimentos. Posteriormente, conforme relata, o clima de intolerância persistiu com membros de outras religiões nos anos 1990 e 2000. A partir de 2013, surgiram os primeiros relatos de invasões por parte do tráfico de drogas (Amorim, 2019).

Silva (2020, p. 248) categoriza as invasões aos terreiros do município entre 2017 e 2019 como “conflitos territoriais motivados por intolerância religiosa,

promovidos por grupos ligados ao tráfico de drogas”. Ele afirma que nesse período

Dez comunidades tradicionais de terreiro de Campos dos Goytacazes foram violentamente desterritorializadas por ação de grupos ligados ao tráfico de drogas [...]. Identificamos que todos os casos de invasão a terreiros no município ocorreram em periferias pobres ou favelas, todas submersas em territórios controlados pelo crime organizado, em áreas de vulnerabilidade social [...] (Silva, 2020, p. 248).

O autor ainda reitera que há uma conexão entre os ataques ocorridos e as características socioeconômicas dos locais onde eles aconteceram. Nesse sentido, os casos ocorreram em lugares onde as políticas estatais e o acesso aos serviços públicos não chegam efetivamente. Já que existem terreiros em áreas mais abastadas, que não enfrentam ataques parecidos (Silva, 2020).

Silva (2020) destaca que há similaridades entre os casos ocorridos em Campos e os das regiões metropolitana e Baixada Fluminense. Estes lugares são os que possuem os maiores índices de ataques a terreiros, conforme destacam os dados do II Relatório sobre intolerância religiosa.

Atualmente, o número de intolerância religiosa tem crescido a cada ano no estado do Rio de Janeiro, conforme aponta o Instituto de Segurança Pública (ISP), em pesquisa divulgada no ano de 2022. Os dados do ISP apontaram que houve um aumento de 43% nos casos de ultraje a culto religioso¹⁵ de 2020 para 2021. Sendo assim, de 23 ocorrências registradas em 2020, o número saltou para 33 em 2021 (ISP, 2022).

Todavia, de acordo com o II Relatório sobre intolerância religiosa: Brasil, América Latina e Caribe, em 2021, foram contabilizados 47 casos de intolerância religiosa no estado do Rio de Janeiro, sendo 1 deles em Campos. O estudo também aponta que a maior parte dos casos está concentrada na região metropolitana do Rio com 22 casos, seguida pela Baixada Fluminense com 13 casos (Santos; Dias; Santos, 2023).

A diferença na quantidade de casos apontados pelo ISP e pelo II Relatório sobre a intolerância religiosa, pode estar ligada ao fato de o ISP recolher as informações com base nas denúncias realizadas em delegacia. Já os dados utilizados no II Relatório foram contabilizados a partir de casos recebidos ou

¹⁵ O ISP denomina como ultraje a culto religioso, quando há ataque com o objetivo de ridicularização ou com atitudes que impeçam o seguimento de uma cerimônia religiosa, seja ela qual for.

informados à Comissão de Combate à Intolerância Religiosa do Estado do Rio de Janeiro. “As denúncias chegaram através dos membros da Comissão, relatados na página da CCIR4 (Facebook), notícias das agências dos movimentos sociais, lideranças religiosas ou das próprias vítimas” (Santos; Dias; Santos, 2023, p. 20). Ademais, nem todas as pessoas que sofrem discriminação fazem uma denúncia formal em uma delegacia.

No ano de 2024, o ISP divulgou que 34 vítimas procuraram uma delegacia de polícia, no ano anterior, para registrar uma denúncia de ultraje a culto religioso (ISP, 2024). Contudo, a coleta de dados realizada pelo Instituto, com base nas informações registradas pela delegacia de Polícia Civil, não levou em consideração a religião do denunciante, o que consiste em um problema para a compreensão do público que mais tem sofrido discriminação por conta da sua crença ou religião.

A coleta de dados sobre intolerância religiosa é crucial para compreendermos e combatermos esse fenômeno social complexo. No entanto, uma significativa dificuldade surge devido à maneira como esses dados são registrados pela Polícia Civil e divulgados pelo Instituto de Segurança Pública (ISP), que categorizam as denúncias sob o rótulo genérico de "ultraje a culto religioso" sem especificar a religião que tem sofrido os constantes ataques. Essa falta de categorização por religião representa um sério obstáculo na identificação precisa das comunidades religiosas que mais sofrem com a intolerância, especialmente as religiões de matriz africana.

O termo "ultraje a culto religioso" pode abranger uma ampla gama de incidentes que vão desde vandalismo em locais de culto até agressões físicas contra praticantes religiosos. Embora seja um termo amplo e inclusivo em sua abordagem, ele também é vago e limitado em sua capacidade de fornecer informações específicas sobre quais grupos religiosos estão enfrentando ataques e discriminação.

No entanto, é fundamental reconhecer que, devido ao histórico de racismo e preconceito enraizado em nossa sociedade, certas comunidades religiosas são mais frequentemente alvo de intolerância do que outras. As religiões de matriz africana, como o candomblé e a umbanda, são particularmente vulneráveis a ataques e discriminação devido ao racismo. Sendo assim, a falta de categorização dos dados obscurece a verdadeira extensão desses ataques, os tornando

menos visíveis e menos propensos a receberem a atenção e o apoio necessário do poder público.

Ao não categorizar os incidentes por religião, a Polícia Civil e o ISP perdem a oportunidade de fornecerem uma análise mais aprofundada e precisa da natureza e da escala da intolerância religiosa no estado do Rio de Janeiro. Essa falta de clareza dificulta a formulação de políticas eficazes e a implementação de medidas preventivas direcionadas a comunidades religiosas específicas que estão em maior risco.

Portanto, é crucial que esses órgãos reavaliem sua abordagem quanto à coleta e divulgação de dados sobre intolerância religiosa, garantindo que os incidentes sejam categorizados por religião. Isso não apenas permitirá uma compreensão mais precisa da dinâmica da intolerância religiosa no estado, mas também possibilitará a implementação de medidas concretas para proteger e apoiar as comunidades religiosas mais vulneráveis.

Além disso, a subnotificação e o baixo quantitativo de denúncias em Campos dos Goytacazes, não significa que a intolerância não aconteça cotidianamente na cidade. Basta conversar com praticantes da umbanda e do candomblé no município para identificarmos diversas situações enfrentadas pelos líderes de terreiros e os frequentadores de suas casas.

Aqui, podemos inferir que os ataques a terreiros de candomblé e umbanda em Campos, perpetrados por traficantes, são um reflexo do racismo que está profundamente enraizado na sociedade brasileira e conseqüentemente, no município de Campos.

Ao relacionar esses ataques ao racismo, é fundamental considerar o contexto histórico de marginalização e discriminação enfrentado pela população negra. O candomblé e a umbanda, como expressões religiosas de matriz africana, tornam-se alvos de ataques, não apenas por sua natureza espiritual, mas também como alvos de um racismo estrutural que permeia as instituições e relações sociais do país.

Além disso, os traficantes que perpetram esses ataques, muitas vezes, estão inseridos em comunidades marcadas pela pobreza, pela ausência do Estado e pela forte presença de igrejas pentecostais e neopentecostais. A evangelização dos traficantes (Cunha, 2015; Silva, 2020) e a demonização das religiões

de matriz africana por parte desses grupos evangélicos, desempenham um papel crucial nesse cenário de ataques aos terreiros.

Os ataques a terreiros de candomblé e umbanda em Campos dos Goytacazes são sintomáticos de problemas mais amplos relacionados ao racismo, à intolerância religiosa e às desigualdades raciais no Brasil. Diante desse quadro, é imprescindível que medidas sejam tomadas para combater tanto a intolerância religiosa quanto o racismo estrutural. Isso inclui a implementação de políticas públicas que promovam a educação e o respeito à diversidade religiosa e étnico-racial, bem como o fortalecimento da legislação de combate ao racismo e à discriminação racial.

A mais recente tentativa de apagamento da memória negra em Campos, encontra-se no grafite pintado no muro da sede da prefeitura (Figura 11). A pintura foi a vencedora do edital “Culture, Campos: Graffiti Bicentenário – Patrimônio Histórico-cultural de Campos dos Goytacazes”, da Fundação Cultural Jornalista Oswaldo Lima (FCJOL), publicado em 11 de novembro de 2022.

O projeto ganhou o financiamento de R\$ 40.000,00 e tinha como objetivo representar Campos no contexto do Bicentenário da Independência do Brasil, celebrado em 2021. O grafite (Figura 11) retrata a Praça do Santíssimo Salvador em 1822, com a presença de um homem negro e uma mulher negra às margens da pintura, ambos fazendo alusão aos negros escravizados. Já ao centro, temos a figura imponente do Imperador, Dom Pedro I. Cabe destacar, que mesmo possuindo papel relevante na história da cidade, os indígenas nem são retratados na imagem.

Figura 11 - Grafite no muro da sede da Prefeitura de Campos dos Goytacazes





Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

A pintura denominada "Ilustrando a Independência", apresenta um retrato fiel de como o colonialismo opera na exclusão sistemática dos negros e indígenas na história do país. Ao posicionar Dom Pedro I no centro da composição, enquanto dois indivíduos negros escravizados estão relegados às margens e os indígenas nem sequer são retratados, o projeto coloca em evidência as estruturas de poder e privilégio que permeiam a sociedade brasileira durante séculos.

O eurocentrismo, que se refere à ideia de que a cultura e os valores europeus são superiores aos de outras regiões do mundo, foi uma força dominante durante o período colonial e persiste até os dias atuais. Assim, a representação de Dom Pedro I no centro da pintura, colorido e a frente da bandeira do Brasil reflete essa mentalidade, destacando a figura do colonizador como central e dominante, enquanto os negros são relegados a papéis periféricos e subordinados. Isso ecoa a narrativa eurocêntrica que historicamente minimizou ou ignorou as contribuições significativas dos africanos e seus descendentes para a formação e desenvolvimento do Brasil.

Além disso, a presença dos negros nas margens da pintura, em uma paleta monocromática e atrás da bandeira (o que apaga o destaque desses personagens no painel) também evidencia as mazelas do colonialismo, um sistema que explorou e subjugou populações inteiras em nome do lucro e do poder. A escravidão foi uma das instituições mais cruéis e desumanas do período colonial, e os negros foram tratados como propriedade, privados de seus direitos básicos e relegados a uma existência marginalizada e desprovida de dignidade. Ao retratar esses indivíduos nas extremidades da pintura, sem cor e escondidos pela bandeira brasileira, os artistas destacam a maneira como a violência e a opressão colonial perpetuaram a marginalização e a exclusão dos negros na sociedade brasileira e como isso marca a memória coletiva dessa sociedade.

É importante reconhecer que os negros não foram vítimas passivas do colonialismo, mas agentes ativos do processo de resistência e luta por liberdade e igualdade. Suas contribuições para a cultura, economia e história do Brasil são inegáveis e devem ser celebradas e reconhecidas. No entanto, a pintura "Ilustrando a Independência" nos lembra que, apesar dessas contribuições, os negros continuam sendo frequentemente marginalizados e excluídos das narrativas dominantes sobre a história e identidade brasileira.

Nesse contexto, há outras duas situações que chamam a atenção e merecem destaque. A primeira é o fato de o projeto ter vencido um edital, o que pressupõe que ele passou por várias etapas, sendo analisado por diversas pessoas que o consideraram adequado para representar o Bicentenário da Independência do Brasil. O segundo ponto é que o grafite se encontra no muro da sede da prefeitura, que é muito mais do que apenas um prédio administrativo; é um símbolo de poder, governança e representação para a comunidade local. Assim, podemos considerar que a presença dessa imagem na sede da prefeitura reflete os princípios e ideais das autoridades eleitas que ali exercem seu poder de governança.

Tendo como base os eventos supracitados não é de se surpreender que nas eleições presidenciais de 2022, a cidade tenha votado para a Presidência da República, majoritariamente, em Jair Bolsonaro, um candidato de extrema direita, abertamente racista, machista, sexista e homofóbico. Bolsonaro recebeu 159.381 (58,01%) dos votos no primeiro turno, ficando à frente do Lula, seu maior concorrente para o pleito. No segundo turno, ele foi ainda mais votado, recebendo 171.999 votos, o equivalente a 63,14% do total da população da cidade.

Esses reflexos também aparecem nas eleições para ocupar os cargos da prefeitura do município. Em 2020, o então deputado federal Wladimir Garotinho (PSD), candidato de direita, que teve o apoio da família Bolsonaro, foi eleito com 52,40% dos votos válidos. Wladimir tentará a reeleição em 2024, com apoio do Partido Liberal (PL) anunciado pelo senador Flávio Bolsonaro, em 21 de fevereiro do mesmo ano.

A partir do exposto, podemos perceber que Campos dos Goytacazes possui uma história intrinsecamente ligada ao colonialismo, à escravidão e, consequentemente, ao racismo. Ao longo dos séculos, esses aspectos impactaram profundamente na estrutura social, econômica e educacional da cidade. Neste

texto, exploramos como os legados do colonialismo e da escravidão continuam a se manifestar no racismo presente na sociedade campista e isso se reflete nas instituições de ensino que se estabeleceram aqui, conforme veremos nos próximos tópicos.

3.2. UENF: a "Universidade do Terceiro Milênio"¹⁶

A Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) é uma instituição de ensino superior pública brasileira localizada na cidade de Campos dos Goytacazes, no estado do Rio de Janeiro. Sua história remonta ao final do século XX, quando foi idealizada como parte de um projeto de desenvolvimento regional e científico.

A criação da UENF foi formalizada em 1993, durante o governo de Leonel Brizola, através da Lei Estadual nº 2.794, de 29 de dezembro daquele ano. A universidade recebeu o nome de Darcy Ribeiro em homenagem ao renomado antropólogo, educador e político brasileiro. Figura emblemática na defesa da educação e da cultura no país, Darcy teve a tarefa de conceber o modelo e coordenar a implementação da UENF. Já o *campus* recebe o nome de Leonel Brizola, que foi o governador do estado na época da criação da universidade.

Entretanto, a história da UENF se inicia em 1989, quando foi incluída na Constituição do Estado do Rio de Janeiro uma emenda popular que previa a criação de uma universidade pública no Norte Fluminense (ASSAII, 2022).

Figura 12 – *Campus Leonel Brizola - UENF*



Fonte: Foto da Ascom/UENF, publicada em ASSAII (2022, p. 7).

¹⁶ Ao receber a missão de fundar a UENF, Darcy Ribeiro se empenhou em criar um projeto inovador, com laboratórios temáticos e multidisciplinares como célula da vida acadêmica. Esse projeto foi apresentado por ele aos pesquisadores e pensadores de renome, como a "Universidade do Terceiro Milênio". Disponível em: <https://uenf.br/portal/institucional/sobre-a-uenf/>.

O principal objetivo da UENF desde sua concepção foi contribuir para o desenvolvimento sustentável da região Norte Fluminense, por meio do ensino, pesquisa e extensão. A universidade adotou um modelo acadêmico inovador, baseado na interdisciplinaridade e na integração entre ensino, pesquisa e extensão, buscando soluções para os desafios locais e globais. Ela também foi a primeira universidade brasileira a ter todos/as os/as seus/suas professores/as com doutorado (ASSAI, 2022). As questões supracitadas fizeram a instituição ficar entre as 15 melhores do Brasil, desde 2007, segundo o Ministério da Educação (MEC).

Ao longo dos anos, a UENF consolidou-se como uma instituição de excelência acadêmica, destacando-se em diversas áreas do conhecimento, como Ciências Agrárias, Ciências Exatas, Ciências da Terra, Ciências Biológicas, Ciências Sociais e Humanas, entre outras. Seus programas de pós-graduação são reconhecidos nacional e internacionalmente, e sua produção científica contribui significativamente para o avanço do conhecimento em diversas áreas.

De acordo com um *ranking* divulgado pela revista *Times Higher Education*, em 2022, a UENF ficou entre as 100 melhores universidades da América Latina, ocupando a 89ª posição (ASCOM/UENF, 2022). Além disso, dados divulgados em 2021, sobre o desempenho das universidades brasileiras em 2019, demonstraram que a UENF tirou nota máxima no Índice Geral de Cursos (IGC). O desempenho da instituição rendeu a ela a 8ª colocação como melhor universidade entre as públicas e a primeira entre todas as estaduais que participaram da avaliação.

Devido ao alto índice de alunos/as participantes da Iniciação Científica que concluíram cursos de mestrado e doutorado, a UENF foi agraciada com o Prêmio Destaque do Ano na Iniciação Científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em 2003. Após ganhar o prêmio, a UENF foi obrigada a esperar um intervalo de tempo antes de concorrer novamente ao prêmio, conforme as regras estabelecidas pelo CNPq. Após retornar à competição em 2009, a UENF foi mais uma vez reconhecida com o prêmio.

Além das atividades acadêmicas, a universidade também desempenha um importante papel na promoção da inclusão social e no desenvolvimento regional, por meio de projetos de extensão que atendem às demandas da comunidade local e contribuem para a melhoria da qualidade de vida da população.

Ao longo de sua trajetória, a UENF enfrentou desafios, como problemas orçamentários e questões políticas, típicas do contexto universitário brasileiro. No entanto, a instituição demonstrou resiliência e capacidade de superação, mantendo seu compromisso com a qualidade acadêmica e a produção de conhecimento.

Atualmente, a UENF segue desempenhando um papel fundamental no cenário educacional e científico do Brasil, formando profissionais qualificados, gerando conhecimento e contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico da região e do país como um todo.

Apesar de todo destaque positivo no cenário acadêmico, a universidade não está isenta dos problemas sociais que assolam o país. Desse modo, ela reflete intramuros o racismo e outras formas de discriminação e preconceito. Isso fica nítido ao observarmos algumas questões, como: o adoecimento psicológico dos/as estudantes negros/as, que relatam as cobranças excessivas por parte dos cursos e dos/as professores/as durante o processo formativo; ao fato de a implementação da heteroidentificação só ter sido realizada em 2023, após o NEABI solicitar uma reunião com a reitoria para tratar sobre a necessidade de implementá-la, e principalmente após a universidade ter sido procurada pelo Ministério Público para apurar denúncia de fraudes nas cotas raciais; a dificuldade em se conseguir uma sala para o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e verba para pesquisas e eventos sobre a temática racial, dentre outras.

Convivendo na comunidade acadêmica e sendo parte do NEABI, recebemos constantes denúncias de casos de racismo e discriminação que ocorrem na UENF, além dos casos que acontecem conosco e com demais integrantes do núcleo diariamente. A universidade também reflete o conservadorismo em sua estrutura educacional, fruto da estrutura social campista, o que a afasta de seu projeto inicial. Tais questões demonstram que a instituição reproduz em seu universo a realidade e os problemas sociais de Campos e do Brasil.

3.2.1. Da Ciência da Educação ao curso de Pedagogia

O primeiro curso de formação com características próximas ao da Pedagogia, foi criado em 1995 e recebeu diferentes denominações (como por exemplo, Ciência da Educação) até se tornar Licenciatura em Pedagogia, em 2007,

funcionando no turno diurno. Entretanto, no ano de 2009, ele passou a ser oferecido, exclusivamente, no período noturno (UENF, 2022).

De acordo com o PPC do curso, o objetivo da Pedagogia da UENF é “formar professores para a Educação Básica, voltados para a atuação na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em Espaços não formais de aprendizagem” (UENF, 2022, p. 22).

Para isso, a instituição levará em conta “a articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos próprios aos processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, dialogando constantemente com diferentes visões de mundo” (UENF, 2022, p. 24). Desse modo, o documento mostra possuir um entendimento sobre educação que está integrada às propostas dos documentos legais vigentes (Brasil, 1996, 2004, 2006, 2019).

A partir da promulgação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, o Curso de Licenciatura em Pedagogia, visando atender o disposto na legislação, passa a apresentar a seguinte estrutura:

I. um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas [...]. II. um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportuniza, entre outras possibilidades [...]. III. um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular [...] (UENF, 2022, p. 31-32).

Atualmente, o curso possui 3.332 horas, distribuídas em 8 períodos semestrais, que duram 4 anos, divididas da seguinte forma:

Figura 13 – Distribuição de Carga Horária da Pedagogia UENF

Atividades	Carga Horária
Disciplinas Obrigatórias	2108 horas/aulas
Disciplinas Optativas	340 horas/aulas
Disciplinas Eletivas	68 horas/aulas
Estágio Supervisionado	408 horas/aulas
Prática Pedagógica	408 horas/aulas
Atividades Curriculares de Extensão	333 horas
<i>Carga horária total de 3665 horas</i>	

Fonte: UENF (2022, p. 29-30).

Sendo assim, o curso conta com 408 (quatrocentos e oito) horas de prática que serão distribuídas ao longo do processo formativo; 408 (quatrocentos e oito) horas de estágio supervisionado; pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades relacionadas aos núcleos salientados acima; 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos/as estudantes, também conhecidas como horas acadêmicas extras (participação e organização de eventos, atuação em projetos de pesquisa e extensão, grupos de estudos, etc.); e 333 (trezentos e trinta e três) horas de atividades curriculares de extensão, uma tentativa de articular ensino e pesquisa, exigência da Resolução CNE nº 7 de 18 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018).

No que se refere às disciplinas, elas são pensadas e ofertadas, visando subsidiar conhecimentos que possibilitem a atuação profissional de forma sólida, independentemente de onde este profissional irá atuar. Além disso, cabe ressaltar que as disciplinas são organizadas em três grupos, a saber: Disciplinas Obrigatórias, Disciplinas Optativas e Disciplinas Eletivas.

As disciplinas obrigatórias são aquelas que fornecem os fundamentos essenciais e indispensáveis para a formação dos/as alunos/as em sua área específica de formação. A estrutura curricular do curso em questão, conta com 33 disciplinas obrigatórias, abrangendo um amplo espectro de conhecimento e totalizando 2.108 horas de aula (UENF, 2022).

As optativas e eletivas fazem parte do conjunto de disciplinas disponíveis na matriz curricular do curso, permitindo aos alunos/as explorar áreas específicas de interesse para aprofundar seu conhecimento. No total, o/a discente precisa cursar, pelo menos, 5 disciplinas optativas, perfazendo uma carga horária de 340 horas. Para que o/a estudante seja aprovado no curso, ele precisa cumprir, pelo menos, 5 disciplinas, podendo cursar horas adicionais, caso queira.

Quanto às disciplinas eletivas, estas não estão necessariamente alinhadas com a área principal do curso de Pedagogia. Conforme as normas vigentes da IES para os cursos de graduação, as disciplinas eletivas não são contabilizadas para a integralização do curso, portanto, não estão incluídas no organograma curricular do PPC, já que podem estar vinculadas a outras áreas do conhecimento. Elas equivalem a 68 horas de carga horária (UENF, 2022).

Assim, segundo o PPC do curso, o percurso formativo proporciona ao estudante uma articulação teórico-prática. Nesse sentido, “o curso se propõe formar um docente munido de ferramentas teóricas, mas que valorize o conhecimento prático produzido no trabalho cotidiano pelos professores [...]” (UENF, 2022, p. 27).

O documento aponta que o curso busca formar um perfil profissional

que tenha significativo domínio de conhecimentos dos campos de atuação e, ao mesmo tempo, compreenda que essa informação epistemológica necessita ser redimensionada diante de situações específicas, o que lhe exigirá competências pedagógicas e metodológicas para o saber fazer docente (UENF, 2022, p. 35).

A partir do exposto, podemos destacar que a Pedagogia da UENF busca formar um profissional que não apenas domine profundamente seu campo de atuação, mas também compreenda que o conhecimento não é estático e deve ser adaptado às diferentes situações que surgem. Sugerindo que o indivíduo precisa não apenas ter conhecimento, mas também habilidades pedagógicas e metodológicas para ensinar esse conhecimento de forma eficaz.

De acordo com o documento (UENF, 2022), o profissional licenciado em Pedagogia, formado pela instituição, poderá atuar como docente na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal; na gestão escolar e na coordenação pedagógica de espaços formais e não formais de educação; em área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

O ingresso no curso se dá por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Seleção Unificada (SISU); transferência interna e externa; e reingresso para portadores de diploma de curso superior (UENF, 2022). A entrada pelo SISU acontece uma vez a cada ano, quando a Universidade oferta 30 vagas para a licenciatura em Pedagogia.

Essa breve apresentação do curso de Licenciatura em Pedagogia da UENF, evidencia que o mesmo carrega em seu bojo as características estabelecidas pelos documentos legais que regulamentam a formação. Além disso, em seu PPC, o curso demonstra um compromisso contínuo com a qualidade da formação de seus/suas estudantes, adaptando-se às demandas da sociedade e às transformações no campo político e educacional.

3.3. ISEPAM: do anexo no Liceu ao Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert

O Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM) é considerado referência educacional na cidade de Campos dos Goytacazes e região por oferecer o ensino desde a educação infantil até a pós-graduação. Nesse sentido, o ISEPAM desempenha um papel crucial como polo catalisador dos distritos e municípios periféricos (ISEPAM, 2022).

A sua história remonta ao final do século XIX, momento de efervescência de mudanças na sociedade campista. Nesse cenário, a cidade recebeu um novo contingente humano, formado por industriais, profissionais liberais, comerciantes, intelectuais e funcionários públicos, que começou a reivindicar a oferta de instrução pública. Para atender a essa demanda, em 1880, foi fundado o Liceu de Humanidades de Campos (Martinez; Boynard, 2004).

De acordo com Martinez e Boynard (2004), nove anos depois da fundação do Liceu a Escola Normal de Campos (ENC) foi criada, por meio da Lei nº 164, de 26 de novembro de 1894, no começo da República. “Instalada em 29 de março do ano de 1895, iniciou suas atividades no dia 22 de abril, com atraso ocorrido em consequência de uma epidemia do *cholera-morbus* que atingiu as cidades localizadas à margem do rio Paraíba” (De Castro; Martinez, 2007, p. 67, grifo dos autores).

Inicialmente, a ENC foi anexada ao Liceu e “conviveram por sessenta anos, compartilhando prédio, diretores, inspetores e professores e produzindo fecundos resultados [...]” (Martinez; Boynard, 2004, p. 3). Nesse período, sua prioridade era a instrução feminina. Em conjunto, o Liceu e a ENC se tornaram instituições de grande prestígio no estado do Rio de Janeiro.

Por seis décadas, a Escola Normal de Campos era a segunda instituição pública e oficial de formação de professores/as no estado, sendo a primeira, a Escola Normal de Niterói. Além disso, segundo Agum (2011), ela era a primeira de toda a região Norte Fluminense.

Com o passar dos anos, surgiram algumas mudanças estruturais no sistema educacional do estado e em 12 de maio de 1954, a Escola Normal recebeu a denominação de Instituto de Educação de Campos - IEC (Lei nº 2.146/54). Nesse momento, a instituição adquiriu independência e foi transferida para o

prédio atual, onde funcionava o Grupo Escolar "Saldanha da Gama" e o Jardim de Infância "José do Patrocínio". Com isso, ambas as instituições passaram a fazer parte do Instituto de Educação de Campos (Agum, 2011).

Figura 14 – Instituto de Educação de Campos



Fonte: ISEPAM (2020)¹⁷.

Figura 15 – Prédio do IEC, 1967



Fonte: IBGE (s.d.)¹⁸.

No ano seguinte, foi implementado no IEC o curso ginásial. Com isso, o instituto passou a ofertar uma educação completa, atendendo da pré-escola ao segundo grau normal. Em 1965, o Instituto de Educação de Campos passou a ser chamado de Instituto de Educação "Professor Aldo Muylaert" (IEPAM), em homenagem a um educador campista, que foi formado pela Escola Normal de Campos, que posteriormente se tornou professor na instituição e também ocupou funções relevantes de gestão no estado do Rio de Janeiro (ISEPAM, s. d.)¹⁹.

¹⁷ Disponível em: <<https://www.isepam.edu.br/historia>>. 2020. [Print de vídeo institucional]. Acesso em: 05 dez. 2023.

¹⁸ Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=445111>>. (s.d.). Acesso em: 05 dez. 2023.

¹⁹ Informações retiradas do site da instituição: <https://www.isepam.edu.br/historia>

Figura 16 – Fachada do IEPAM

Fonte: ISEPAM (2022)²⁰.

Entre os anos de 1971 e 1996, o IEPAM passou por mudanças relacionadas à concepção do Curso Normal e de educação, visando atender a legislação da época. Inclusive, passou a ofertar especializações sobre alfabetização e pré-escola, com o objetivo de qualificar os/as professores/as para o desempenho da profissão (IEPAM, s. d.).

A promulgação da LDB/96 (Lei n. 9.394/96) influenciou diretamente na transformação organizacional e na gestão do instituto, que se transformou em Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (IEPAM), em 14 de agosto de 2001, pelo Decreto Estadual nº 29.947/2001. Com isso, a instituição passou da Secretaria de Estado de Educação para a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, sendo sua mantenedora a Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC).

De acordo com Saviani (2009), a criação de institutos superiores de educação foi uma alternativa à oferta de cursos de Pedagogia e licenciatura. Por conta dessa alteração e para atender a LDB/96, em 2002, o ISEPAM implantou o Curso Normal Superior para formar professores/as de nível superior. A partir de então o curso passou a dividir espaço com o normal médio (IEPAM, s. d.).

²⁰ Disponível em: <<https://www.isepam.edu.br/post/volta-as-aulas-2022>>. 2022. Acesso em: 05 dez. 2023.

Figura 17 – Vista de cima do ISEPAM

Fonte: Página do ISEPAM no Facebook (2022)²¹.

Em março de 2009, o curso de licenciatura em Pedagogia foi iniciado, atendendo às reivindicações do público campista e municípios vizinhos, registrando um alto índice de procura (ISEPAM, s. d.). Essa procura elevada pode estar relacionada a localização da instituição, que fica em uma avenida de fácil acesso, que corta boa parte da cidade, possibilitando que pessoas que moram em bairros afastados ou em outros municípios, tenham acesso ao transporte público com facilidade (diferentemente da UENF). Somado a isso, outro fator importante, é o reconhecimento da qualidade do ensino ofertado pela IES que remonta aos primeiros anos de sua criação.

Cabe destacar que o ISEPAM também oferta curso de pós-graduação *lato sensu*, tendo criado a sua primeira especialização em Gestão Escolar, no ano de 2010. No ano seguinte, para atender a demanda de formar profissionais para trabalharem no campo, o instituto passou a ofertar a graduação em Educação do Campo. No dia 09 de maio de 2012, o Colégio de Aplicação do ISEPAM foi integrado à IES, passando a funcionar com regimento próprio e de acordo com a estrutura da FAETEC.

Atualmente, o ISEPAM está passando por um momento difícil, por causa do descaso do governo estadual e, consequentemente, da FAETEC para com a IES. Essa situação ficou perceptível ao adentrarmos ao espaço físico do ISEPAM, que precisa de reformas. Além disso, conversamos com os/as

²¹ Disponível em: <<https://www.facebook.com/isepamfaeteccampos>>. 2022. Acesso em: 10 de dez. 2023.

professores/as e a coordenação do curso que relataram a necessidade de ampliação do corpo docente.

Somado a isso, assim como a UENF, o ISEPAM não está alheio aos problemas sociais presentes no país e na sociedade local. Portanto, dentro de sua estrutura o racismo e outras manifestações de discriminação e preconceito se fazem presentes de alguma forma. Como é o caso dos baixos índices de eventos anuais sobre a temática das relações étnico-raciais, a falta de núcleos de estudos e pesquisas que debatam sobre a temática e a não institucionalização do projeto “Olhares África-Brasil”²², que não faz parte do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) nem do Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia (PPC), mesmo possui mais de 10 edições. Somado a isso, não podemos deixar de salientar a dificuldade enfrentada pela organização do evento para realizá-lo a cada ano.

Ainda assim, o instituto continua sendo referência de ensino na cidade de Campos e adjacências, pela sua história de dedicação ao ensino e pelos resultados positivos na vida de seus/suas estudantes e egressos/as.

3.3.1. Um retorno para as reivindicações do povo campista: o curso de Pedagogia do ISEPAM

Em março de 2009, o curso de licenciatura em Pedagogia foi iniciado, atendendo às reivindicações do público campista e municípios vizinhos, registrando um alto índice de procura (ISEPAM, s. d.). Para atender a demanda, o curso começou suas atividades com 3 turmas, sendo duas no período noturno e uma no período matutino. Foram ofertadas 40 (quarenta) vagas em cada turma. De acordo com a Secretaria Acadêmica do ISEPAM, o curso teve lotação máxima, totalizando 120 (cento e vinte) alunos/as matriculados/as neste ano.

Segundo o PPC do curso, a licenciatura em Pedagogia do ISEPAM tem como missão formar profissionais preparados para atender à crescente demanda por educadores para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental

²² O Olhares é um evento anual, idealizado por uma professora do ISEPAM, com o objetivo de debater, fora da sala de aula, sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena no Instituto. A primeira edição do evento aconteceu em 2008 e em 2024 está em sua 13ª edição. Por causa de dificuldades para realizá-lo, o evento ficou alguns anos sem ser organizado.

I, bem como nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal e em programas de Educação Profissional voltados para serviços e apoio escolar. Além disso, busca capacitar profissionais para atuarem em diversas áreas que exijam conhecimentos pedagógicos específicos (ISEPAM, 2022).

Todo semestre a IES oferta 40 (quarenta) vagas para cada turma, mantendo a estrutura inicial de duas turmas no turno da noite e uma no turno da tarde. Assim, por ano, o ISEPAM disponibiliza 240 (duzentas e quarenta) vagas para matrícula no curso de Pedagogia, já que o processo seletivo para ingresso acontece todo semestre (ISEPAM, 2022). Conforme descrito no PPC: “O processo de seleção dar-se-á por vestibular, com duas entradas (fevereiro e agosto), definido e realizado pela Mantenedora e pelo SISU” (ISEPAM, 2022, p. 14).

O curso possui duração de 4 anos, com disciplinas oferecidas ao longo de 8 semestres, divididas entre obrigatórias e eletivas. A carga horária total do curso é de 3475 (três mil quatrocentos e setenta e cinco) horas e possui a seguinte composição: 3420 (três mil quatrocentos e vinte) horas-aula, 400 (quatrocentas) horas de Estágio Curricular Supervisionado e 200 (duzentas) horas de Atividades Complementares (ISEPAM, 2022).

Visando atender a Resolução CNE/CP nº 2/2019, a licenciatura em Pedagogia do ISEPAM também organizou os componentes curriculares em: um núcleo de estudos básicos, um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e um núcleo de estudos integradores. Como o objetivo é atender a legislação, esses núcleos possuem as mesmas características e finalidades dos apresentados pela UENF.

Quanto ao perfil do/a egresso/a, a IES afirma, em seu PPC, que o curso visa formar profissionais com um entendimento abrangente do funcionamento e da estrutura escolar, de modo que possa promover uma educação que fomente a cidadania. Além disso, é essencial que esse profissional esteja apto a realizar pesquisa, análise e aplicação dos resultados de investigações relacionadas a área educacional. Também é fundamental que ele seja capacitado para participar ativamente da gestão de processos educativos, bem como na organização e operação de sistemas de informação educacional. Assim, sua atuação deve ser pautada por uma postura crítica diante da realidade escolar e social,

envolvendo-se em pesquisas que visem contribuir para uma melhoria contínua da escola e da sociedade (ISEPAM, 2022).

Levando em consideração o postulado, espera-se que o/a egresso/a atue de forma ética e comprometido em “fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças e jovens em diferentes fases do desenvolvimento e de diferentes formações étnico-culturais” (ISEPAM, 2022, p. 13).

O PPC (ISEPAM, 2022) ainda destaca que: enquanto profissional da educação, o licenciado em Pedagogia tem o compromisso contínuo de aprimorar a qualidade do ensino em diversos contextos nos quais esteja envolvido, buscando sempre desenvolver uma consciência autônoma, crítica e cidadã. Por meio desse engajamento, ele contribui significativamente para transformar a sociedade em que está inserido.

Com base na análise do PPC, podemos afirmar que o mesmo está atualizado, seguindo a legislação atual, adaptando-se às necessidades do seu tempo e espaço. Além disso, “o ISEPAM ainda se mantém como pólo catalisador dos distritos e municípios periféricos” (ISEPAM, 2022, p. 16), contribuindo para a ascensão social desse público, por vezes, alijados dos processos educativos, ainda mais em se tratando de ensino superior.

3.4. Conhecendo os/as sujeitos/as da pesquisa

Conforme salientado no tópico 1, que discorre sobre a metodologia da presente pesquisa, o público selecionado para participar deste estudo foram professores/as que lecionam disciplinas que abordam sobre as relações étnico-raciais e/ou a história e a cultura afro-brasileira e africana, os/as coordenadores/as dos cursos de Pedagogia investigados e estudantes do oitavo período de ambas as instituições.

Sendo assim, aqui traçaremos o perfil deste público, com o objetivo de compreendermos as características profissionais dos/as professores/as e coordenadores/as, e dos/as cursistas de cada IES, tornando possível o entendimento das particularidades da comunidade acadêmica de cada curso. Nesse sentido, consideramos que traçar o perfil do público da pesquisa é uma etapa fundamental para a análise dos dados obtidos. Para realizar essa tarefa, utilizaremos as informações coletadas por meio dos Formulários do Google.

Com o objetivo de preservar a identidade dos/as sujeitos/as, os nomes dos/as professores/as, do coordenador e da coordenadora serão ocultados e, em seu lugar, utilizaremos nomes fictícios. Desse modo, a coordenadora da UENF será chamada de Ana e chamaremos o coordenador do ISEPAM de Jean. Já a professora da UENF nomeamos como Aurora e os/as professores/as do ISEPAM intitulamos de Joana, João e José.

Começaremos nossa análise estabelecendo o perfil do/a coordenador/a, a partir de algumas informações pessoais (faixa etária, gênero, cor/raça) e sua experiência no campo da educação.

Tabela 14 – Informações Pessoais do/a Coordenador/a

Nome	Jean (ISEPAM)	Ana (UENF)
Faixa Etária	31 a 40	51 a 60
Gênero	Masculino	Feminino
Cor/Raça	Branco/a	Pardo/a

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Ao observar os dados fornecidos sobre o/a coordenador/a da Pedagogia, observamos uma diferença em relação à idade, gênero e autodeclaração étnico-racial. Ana, se autodeclara como parda e está na faixa etária entre 51 e 60 anos. Por outro lado, Jean, se autodeclara como branco e tem entre 31 e 40 anos.

Apesar das distinções supracitadas, identificamos que ambos possuem doutorado no campo educacional em áreas que convergem com suas respectivas formações iniciais. Assim, Ana possui doutorado em Linguística e Jean doutorado em História. Vale destacar, que este último também tem formação em Pedagogia, fato que pode possibilitar uma proximidade maior com a realidade histórica e com as questões relacionadas ao curso, tais como suas fragilidades, avanços e desafios.

Além das informações pessoais e de formação acadêmica do/a coordenador/a, também questionamos sobre sua experiência profissional. As respostas obtidas estão na tabela abaixo.

Tabela 15 – Experiência Profissional do/a Coordenador/a

Nome	Jean (ISEPAM)	Ana (UENF)
Tempo de experiência nas respectivas IES	De 6 a 10 anos	De 11 a 15 anos
Tempo de experiência na educação	De 16 a 20 anos	De 21 a 30 anos
Tempo de experiência no Ensino Superior	De 6 a 10 anos	De 21 a 30 anos
Tempo de experiência na Educação Básica	De 16 a 20 anos	De 16 a 20 anos
Tempo de experiência na Pós-graduação	-----	De 16 a 20 anos
Nível de curso de Pós-graduação em que possui experiência	-----	Mestrado, Doutorado, Especialização
Tempo de atuação no curso de Pedagogia	De 6 a 10 anos	De 11 a 15 anos

Tempo de atuação na coordenação do curso de Pedagogia	Menos de 1 ano	De 1 a 5 anos
Coordenação de projeto de pesquisa	Não	Sim
Tipos de projeto de pesquisa que coordena	-----	IC, Extensão
Participação em movimento social e/ou algum Núcleo ou Grupo de Estudos	Não	Não
Você acredita que a sua participação em movimentos sociais e/ou Grupos/Núcleos de estudos contribuem ou podem contribuir para a sua prática profissional?	Sim	Sim

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

A tabela 15, demonstra que os dois possuem vasta experiência na Educação Básica e no Ensino Superior, respeitada a distinção de idade entre eles. Os dois também possuem um bom tempo de trabalho nas respectivas instituições e nos cursos de Pedagogia, permitindo que eles conheçam bem o campo de atuação, fato que pode auxiliar na coordenação do curso e no diálogo com os/as estudantes e os/as colegas de trabalho. No entanto, somente Ana tem experiência em cursos de pós-graduação, na coordenação de projetos de Iniciação Científica (IC) e Extensão, e está na coordenação do curso há mais de um ano.

No que se refere aos movimentos sociais ou núcleos/grupos de estudos, identificamos que nenhum dos dois participam dos mesmos, embora acreditem que integrar tais organizações contribui ou pode contribuir em suas respectivas atuações profissionais, demonstrando uma certa contradição entre a *práxis* e o discurso.

Pesquisas desenvolvidas por Cavalleiro (2001), Oliveira (2003) e Moraes (2013), demonstram que os profissionais da educação se relacionam com os/as alunos/as negros/as de forma diferente ao mesmo tempo não admitem que existe racismo nas instituições de ensino e na sala de aula.

Nesse sentido, a participação desses profissionais em movimentos sociais, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, se torna fundamental para promover a sensibilização de professores/as para a diversidade étnico-racial. Segundo as DCNERER, para que essa formação ocorra de forma satisfatória, é preciso mobilizar uma “articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais” (Brasil, 2004, p. 23).

Assim, conforme destacado por Gaudio (2021), também consideramos que a participação dos profissionais da educação em tais movimentos sociais e grupos de estudos e pesquisas pode contribuir significativamente para a prática

desses profissionais, promovendo conhecimento sobre as desigualdades existentes na nossa sociedade e seu impacto na vida das pessoas. Além disso, esse impacto também pode refletir nas estruturas curriculares e institucionais, tendo em vista que as mudanças nesses espaços, derivam de mudanças individuais.

Desse modo, buscando aprofundar nosso conhecimento a respeito dos demais sujeitos/as da pesquisa, fizemos questionamentos similares aos professores/as das instituições. Para tal, selecionamos os/as professores/as que lecionam disciplinas que debatem sobre as relações étnico-raciais e/ou sobre a história e cultura afro-brasileira e africana.

Com base na análise dos programas analíticos das disciplinas do curso de Pedagogia, identificamos uma professora da UENF, que chamaremos de Aurora, e três professores/as do ISEPAM, Joana, João e José. Este último (José), só foi selecionado para participar da pesquisa, após aplicarmos os Formulários do Google nas turmas de oitavo período e identificarmos que a disciplina que ele leciona, Fundamentos Antropológicos da Educação, apareceu diversas vezes nas respostas dos/as estudantes, como uma das disciplinas que abordam as relações étnico-raciais e temáticas afins, mesmo não constando nenhuma menção à EREER na ementa.

Destacamos que essa diferença na quantidade de professores/as que lecionam ou lecionaram disciplinas com essa temática nas IES, tem relação com a estrutura organizacional de cada uma. Nas universidades, geralmente existe um sistema de cátedra, no qual os/as professores/as realizam concursos para ocupar uma posição específica em uma área do conhecimento. Isso significa que eles/elas são contratados para atuarem com um campo de estudo específico, ficando com a responsabilidade de ministrar disciplinas que coadunam com a área.

Por outro lado, nos institutos de ensino, a estrutura pode ser diferente. Em muitos casos, os/as docentes são contratados para atuar no curso como um todo, em vez de se especializarem em uma disciplina ou âmbito do saber. Nesse caso, eles/elas podem ser responsáveis por ministrar várias disciplinas dentro do mesmo curso, sendo as escolhas de disciplinas, realizadas a cada novo semestre.

Dito isto, na tabela abaixo (Tabela 4), apresentaremos algumas informações pessoais que consideramos importante salientar sobre o perfil dos/as docentes.

Tabela 16 - Informações Pessoais dos/as Professores/as

Nome	Aurora (UENF)	João (ISEPAM)	Joana (ISEPAM)	José (ISEPAM)
Faixa Etária	51 a 60	41 a 50	51 a 60	51 a 60
Gênero	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Cor/ Raça	Preto/a	Pardo/a	Branco/a	Branco/a

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Ao analisar os dados fornecidos sobre os/as professores/as da UENF e do ISEPAM, é possível observar um equilíbrio nas informações obtidas em termos de idade, gênero e raça/cor. Quase todos/as estão na faixa etária dos 51 e 60 anos, exceto João, que possui idade entre 41 e 50 anos.

Em relação ao pertencimento étnico-racial, destacamos que dois docentes se autodeclararam brancos (Joana e José), ambos do Instituto, e os outros dois se consideram negros, sendo a Aurora (professora da UENF) de cor preta e o João (professor do ISEPAM) de cor parda. Quanto ao gênero, duas são mulheres e dois são homens.

No que se refere ao tratamento dado a EREER e a história e cultura afro-brasileira e africana no PPC da UENF, identificamos que embora o documento destaque que os conteúdos referentes as “Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena [...] serão abordados transversalmente e desenvolvidos com maior ênfase na disciplina “Educação e Relações étnico-raciais”” (UENF, 2022, p. 26), por meio das entrevistas, questionários e análise das ementas, identificamos que apenas Aurora oferta disciplinas que debatem essas questões, sendo que o corpo docente do curso é constituído por mais de quatorze professores/as.

Se entendermos que a transversalidade pressupõe que “esses temas integrem as áreas convencionais” do conhecimento, “de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade” (Brasil, 1998, p. 27), perceberemos que, se nem todos/as os/as professores/as abordam as relações étnico-raciais em suas respectivas disciplinas, o curso de Pedagogia da UENF não cumpre com o que foi estabelecido em seu PPC.

Já na Pedagogia do ISEPAM, uma das propostas de ensino está pautada na interdisciplinaridade. Para isso, o curso buscará promover

[...] uma articulação maior entre as diferentes disciplinas, entre docentes e discentes, o que permite ao aluno construir e ampliar conceitos e relações sobre as diferentes temáticas apresentadas nas disciplinas, favorecendo o alcance das competências profissionais desejadas (ISEPAM, 2022, p. 26).

Entretanto, nas entrevistas com os/as docentes e os es, e na análise do PPC, não conseguimos identificar aspectos interdisciplinares na estrutura curricular do curso. De acordo com Frigotto (2010), a interdisciplinaridade enfrenta desafios tanto devido às limitações do sujeito na construção do conhecimento quanto pela complexidade e historicidade da realidade a ser compreendida.

Essas dificuldades são agravadas pela maneira específica como a vida é produzida em uma sociedade de classes, raça e gênero, onde a produção do conhecimento é fragmentada e alienada. Em outras palavras, a abordagem interdisciplinar é comprometida não apenas pelas barreiras epistemológicas e pela intrincada natureza dos fenômenos sociais e históricos, mas também pelo contexto socioeconômico que influencia e, muitas vezes, restringe a forma como o conhecimento é gerado e compartilhado. A fragmentação e a alienação impostas pelas relações de classe criam obstáculos adicionais à integração de diferentes disciplinas, tornando mais difícil uma compreensão holística e crítica da realidade (Frigotto, 2010).

Nessa direção, Fazenda (2015, p. 13-14) aponta que

A formação interdisciplinar de professores, na realidade deveria ser vista de um ponto de vista circundisciplinar [...]. Tratamos nesse caso do que poderíamos chamar interação envolvente sintetizante e dinâmica, reafirmando a necessidade de uma estrutura dialética, não linear e não hierarquizada, aonde o ato profissional de diferentes saberes construídos pelos professores não se reduzem apenas a saberes disciplinares.

Nesse sentido, a partir do exposto por Fazenda (2015), a interdisciplinaridade não seria apenas uma integração dos conteúdos de uma disciplina com outras áreas de conhecimento, mas sim, como uma convergência de princípios, conceitos, métodos e objetivos educacionais, que implicam em uma interação envolvente, sintetizante e dinâmica, que transcende as fronteiras disciplinares e reconhece a complexidade do ato profissional docente.

Ao enfatizar uma estrutura dialética, não linear e não hierarquizada, a autora ressalta ainda a necessidade de uma visão holística e integrada da formação de professores/as. Desse modo, conforme afirma Frigotto (2010), ela se apresenta como um problema, visto a limitação humana que é educada em um

modelo fragmentado, tradicional e disciplinar de educação. Além disso, também há outra questão a salientar: trabalhar nessa perspectiva exigiria mais tempo e dedicação para trocas e partilha entre o corpo docente, o que por si só já é uma dificuldade.

Desse modo, percebemos que o ISEPAM também não consegue cumprir com seu objetivo, já que possui uma média de 27 (vinte e sete) docentes e apenas 3 (três) abordam sobre as relações étnico-raciais em suas disciplinas, sendo que 2 (dois) deles ministram as disciplinas que se destinam a tratar sobre a EREER, que são: Relações Étnico-raciais e Educação; e Educação do Campo, Indígena e Quilombola. Com isso, podemos afirmar que José trabalha a temática das relações étnico-raciais de forma interdisciplinar, visto que sua disciplina é denominada "Fundamentos Antropológicos da Educação".

Com relação à formação acadêmica dos/as professores/as, identificamos que Aurora (professora da UENF) possui graduação em Letras e Pedagogia e doutorado em Educação. Já os/as docentes do ISEPAM, possuem formação inicial em História, sendo que João e José possuem mestrado em Políticas Sociais e Joana está cursando o doutorado também em Políticas Sociais. Isso demonstra que todos possuem uma formação sólida e de nível avançado, que indica um compromisso com o desenvolvimento profissional contínuo e com a produção de conhecimento acadêmico em suas respectivas áreas de atuação.

Buscando conhecer um pouco mais os/as docentes, também fizemos um levantamento sobre sua experiência profissional. Os dados obtidos foram organizados na tabela abaixo.

Tabela 17 - Experiência Profissional dos/as Docentes

Nome	Aurora (UENF)	João (ISEPAM)	Joana (ISEPAM)	José (ISEPAM)
Tempo de experiência nas respectivas IES	De 11 a 15 anos	De 11 a 15 anos	De 16 a 20 anos	De 11 a 15 anos
Tempo de experiência na educação	De 21 a 30 anos	De 21 a 30 anos	De 21 a 30 anos	De 21 a 30 anos
Tempo de experiência no Ensino Superior	De 16 a 20 anos	De 11 a 15 anos	De 21 a 30 anos	De 21 a 30 anos
Tempo de experiência na Educação Básica	De 6 a 10 anos	De 21 a 30 anos	De 21 a 30 anos	De 21 a 30 anos
Tempo de experiência na Pós-graduação	De 11 a 15 anos	De 1 a 5 anos	De 1 a 5 anos	De 1 a 5 anos
Experiência segundo o Nível de curso de Pós-graduação	Mestrado, Doutorado, Especialização	Especialização	Especialização	Especialização
Tempo de atuação no curso de Pedagogia	De 11 a 15 anos	De 11 a 15 anos	De 16 a 20 anos	De 11 a 15 anos
Atuação na coordenação da Pedagogia	Sim	Não	Sim	Não

Tempo de experiência na coordenação	De 1 a 5 anos	-----	De 1 a 5 anos	-----
Coordenação de projeto de pesquisa	Sim	Não	Não	Não
Tipos de projeto de pesquisa que coordena	Extensão	-----	-----	-----
Participação em movimento social e/ou algum Núcleo ou Grupo de Estudos	Sim	Não	Sim	Não
Qual movimento social e/ou Núcleo ou Grupo de Estudos	NEABI	-----	NEABI	-----
O Núcleo/Grupo de Estudos está vinculado a Instituição que você trabalha?	Sim	-----	Não	-----
Tempo de participação nesses movimentos sociais e/ou Núcleo/Grupo de Estudos	De 11 a 15 anos	-----	De 11 a 15 anos	-----
Sua participação em movimentos sociais e/ou Grupos/Núcleos de estudos contribui ou pode contribuir para a sua prática profissional?	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

A partir das respostas dos/as docentes é possível afirmar que todos possuem vasta experiência na educação, em diversos níveis - da Educação Básica ao Ensino Superior, totalizando mais de 20 (vinte) anos de atuação na área. Entretanto, apenas Aurora (professora da UENF) possui experiência em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Quanto ao tempo no curso de Pedagogia, também identificamos que todos possuem mais de 10 (dez) anos de atuação no curso. Além disso, Joana (professora do ISEPAM) e Aurora (professora da UENF) já chegaram a exercer a função de as de curso, em um período entre 1 (um) e 5 (cinco) anos.

No que se refere à coordenação de projeto de pesquisa, apenas Aurora (professora da UENF) afirmou que está a frente de um projeto de extensão na universidade na qual atua. Os professores e a professora do ISEPAM não possuem vínculos com nenhum projeto de pesquisa. Essa realidade pode estar relacionada às características institucionais, pois é sabido que as universidades brasileiras possuem um incentivo muito forte à pesquisa, tendo como tripé, o ensino, a pesquisa e a extensão, enquanto os institutos estão muito mais voltados ao ensino.

Sobre a participação em movimentos sociais e/ou núcleos e grupos de pesquisa, somente as duas professoras estão associadas ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), há mais de uma década. Elas também afirmaram que a participação nesses espaços contribui para sua prática profissional. Contudo, Joana (professora do ISEPAM) nos informou que o núcleo o qual ela participa, está vinculado a outra instituição. Cabe ressaltar, que apesar de João e José (professores do ISEPAM) não estarem ligados a nenhum movimento social ou núcleos/grupos de estudo, eles afirmaram que a participação nesses ambientes pode auxiliar em suas atividades docentes.

Por meio do questionário, verificamos que Aurora (professora da UENF), João e Joana (professores do ISEPAM) lecionam ou já lecionaram a disciplina sobre ERER. As mulheres são as que possuem mais tempo trabalhando estes conteúdos, sendo Aurora com mais de 10 (dez) anos de experiência, enquanto Joana possui entre 6 (seis) e 10 (dez) anos. Não é surpreendente que as professoras tenham uma longa experiência na disciplina sobre Educação em Relações Étnico-Raciais, considerando seu envolvimento contínuo no NEABI por mais de 10 anos.

Segundo Gomes (2008), os núcleos e/ou grupos e coletivos de pesquisadores/as são cruciais para a proposição, oferta e disseminação de debates sobre as relações étnico-raciais nas universidades. Ela ainda reitera que

Muitos desses grupos e coletivos vêm ofertando disciplinas optativas na graduação, realizando cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização e intervêm em práticas alternativas de formação docente (educação do campo, quilombola, indígena e de pessoas com deficiência), mesmo que elas não ocupem o eixo central dos currículos. Desta forma, há várias práticas de formação de professores(as) nas quais a diversidade étnico-racial encontra lugar na formação continuada e entra com muita dificuldade nos processos de formação inicial (Gomes, 2008, p. 97).

Nesse sentido, como o NEABI desempenha um papel fundamental na promoção da equidade, oferecendo suporte e oportunidades para o aprofundamento do conhecimento sobre questões étnico-raciais, o engajamento prolongado das professoras nesse contexto, pode promover influência em sua prática pedagógica e desenvolvendo um interesse e um olhar sensível para as relações étnico-raciais.

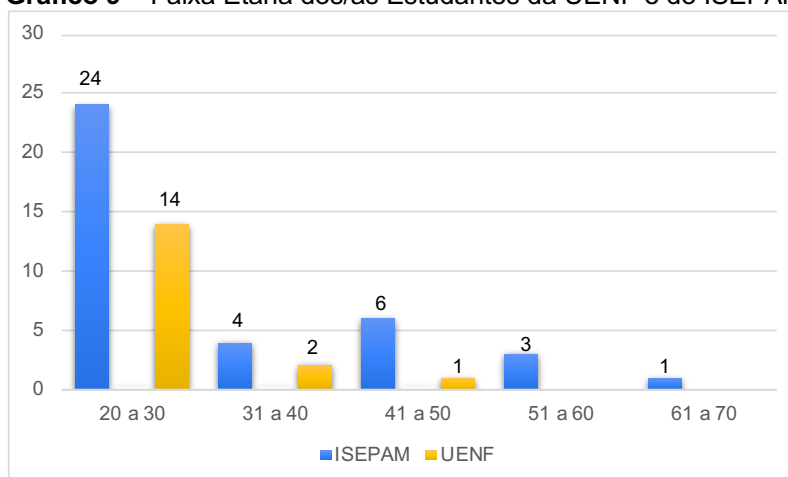
João afirmou ter menos de 1 (um) ano atuando com o tema, pois estava substituindo a professora Joana, que teve sua carga horária reduzida no ISEPAM, para poder se dedicar ao doutorado. Quanto ao José (professor do ISEPAM), embora ele não tenha trabalhado com a disciplina Relações Étnico-Raciais, ele já ministrou a disciplina Educação do Campo, Indígena e Quilombola.

Essa realidade demonstra que os conteúdos que abordam sobre as relações étnico-raciais, muitas das vezes, ficam a cargo de professores/as envolvidos com a causa e/ou com movimentos sociais, conforme apontam as pesquisas de Jesus (2018) e Costa (2013). No entanto, Monteiro (2006, p. 125) afirma que a criação de estratégias pedagógicas que busquem promover uma Pedagogia antirracista, à diversidade e a igualdade racial, é uma “tarefa de todos(as) os(as) educadores/as, independentemente do seu pertencimento étnico-racial”.

Nesse sentido, acreditamos e defendemos que abordar assuntos que perpassam as questões relacionadas à diversidade étnico-racial da nossa sociedade, em aula, é uma tarefa de todo/a professor/a. Especialmente, daquele que possui a pretensão de contribuir com a luta antirracista e com a construção de uma sociedade com mais equidade.

Por fim, iremos discorrer sobre os/as estudantes do oitavo período dos cursos de Pedagogia das IES pesquisadas, visando traçar um perfil que nos permita conhecê-los. O primeiro ponto que será analisado, diz respeito à faixa etária dos/as estudantes.

Gráfico 9 – Faixa Etária dos/as Estudantes da UENF e do ISEPAM



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Com base no gráfico acima, identificamos que os/as estudantes da UENF possuem idades que variam entre 20 (vinte) e 50 (cinquenta) anos, com a maior incidência de pessoas com idade entre 20 (vinte) e 30 (trinta) anos, totalizando

14 (quatorze) estudantes. Também participaram da pesquisa 2 (duas) pessoas que possuíam entre 31 (trinta e um) e 40 (quarenta) anos e 1 (uma) entre 41 (quarenta e um) e 50 (cinquenta) anos.

Já no ISEPAM, diferentemente da UENF, notamos a presença de 4 estudantes com mais de 50 (anos), inclusive um deles tinha entre 61 (sessenta e um) e 70 (setenta) anos. A faixa etária com a maior quantidade de estudantes também é a de 20 (vinte) a 30 (trinta), totalizando 24 pessoas. Em segundo lugar, estão os/as alunos/as com idade entre 41 (quarenta e um) e 50 (cinquenta), com 6 (seis) indivíduos. E na terceira posição estão aqueles com 31 e 40 anos, sendo 4 estudantes.

A partir desses dados, concluímos que o público que frequenta os cursos de Pedagogia das IES analisadas é majoritariamente jovem. Essa afirmativa, vai de encontro ao Censo do Ensino Superior, que ao analisar o perfil dos/as discentes de graduação, identificou que os ingressantes de tais cursos possuem, em média, 19 (dezenove) anos e os concluintes 23 (vinte e três) anos, conforme observamos no quadro abaixo (INEP, 2022b). Nesse sentido, considerando os dados do Censo, podemos afirmar que essa realidade não é uma especificidade da Pedagogia, mas de todo o ensino superior no Brasil.

Quadro 1 - “Perfil” do vínculo discente de graduação por modalidade de ensino (presencial e a distância) – 2020

Atributos do Vínculo Discente de Graduação	Modalidade de Ensino	
	Presencial	A Distância
Sexo	Feminino	Feminino
Categoria Administrativa	Privada	Privada
Grau Acadêmico	Bacharelado	Licenciatura
Turno	Noturno	n.a.
Idade (ingressante)	19	21
Idade (matrícula)	21	26
Idade (concluente)	23	31

Fonte: INEP (2022b, p. 14).

Todavia, observamos que os cursos também contam com estudantes com mais de 40 (quarenta) anos, incluindo um idoso. Esse público está mais presente no ISEPAM e existem alguns fatores que podem colaborar com essa realidade, tais como: I) a instituição oferta uma quantidade maior de vagas; II) existem turmas nos turnos da noite e da tarde; III) a IES fica localizada em uma avenida de fácil acesso, que perpassa, praticamente, toda a cidade, possibilitando acesso

ao transporte público; IV) o processo de seleção para ingresso na IES é semestral; e V) ela possui vestibular próprio e também adere o SISU.

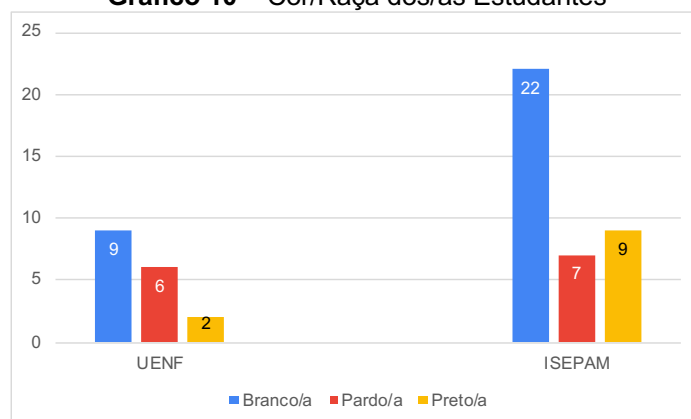
Relacionado ao gênero dos/as cursistas, não é surpresa nenhuma que a preponderância seja de mulheres. Na UENF, 14 (quatorze) pessoas se identificaram como mulheres e 3 (três) como homens. Já no ISEPAM foram 34 (trinta e quatro) mulheres para 4 (quatro) homens.

Esses dados também dialogam com o Censo do Ensino Superior, pois de acordo com este, “72,8% das matrículas em cursos de licenciatura são do sexo feminino, enquanto 27,2% são do sexo masculino” (INEP, 2022b, p. 26). Isso tem a ver com a feminização da docência, dada a história da educação feminina e o vínculo entre o educar e o cuidar. Ainda mais quando tratamos de uma formação que habilita para o trabalho na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Além disso, é também uma profissão que possibilita ser combinada com o cuidado com os filhos e a família.

Com base na História da Educação Brasileira, no final do século XIX, o magistério tornou-se uma profissão majoritariamente feminina, refletindo até hoje no quadro das instituições de ensino de Educação Básica. Todavia, não eram todas as mulheres que conseguiam ter acesso a educação, nesta época. Sendo assim, as professoras eram as mulheres, brancas e de classe média, que possuíam condições de pagar seus estudos (Lima, 2015; Xavier 2014).

Acerca da classificação de cor/raça, observamos por meio das respostas ao Formulário do Google que os autodeclarados brancos são a maioria nas duas IES. Esse dado coaduna com o Censo do Ensino Superior (INEP, 2022) também, que demonstra que a cor/raça branca é a predominante entre os ingressantes nos cursos presenciais (43%) e EAD (35%).

Gráfico 10 – Cor/Raça dos/as Estudantes



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Os/as pardos/as ficam em segundo lugar, totalizando 13 (treze) estudantes e os/as pretos/as são os que aparecem em menor quantidade, sendo 11 (onze) cursistas. Isso é um reflexo do racismo existente na nossa sociedade, que possibilitou que os/as brancos/as sempre pudessem desfrutar de seus privilégios, como o acesso ao ensino. Enquanto isso, os/as negros/as, quanto mais retinto, mais foram alijados desses espaços, haja vista que o preconceito, no Brasil, ele tem a ver com o fenótipo, como bem nos alerta Oracy Nogueira (2007).

Contudo, é interessante observar que se analisarmos cada IES isoladamente, o número de pretos/as no ISEPAM, é maior que o número de pardos/as. Já na UENF, o número de pardos/as é 3 (três) vezes maior do que os pretos/as.

Um outro ponto importante a se destacar é que dos/as 8 (oito) estudantes da UENF que se autodeclararam negros/as (pretos/as e pardos/as), apenas 3 (três) entraram pelas cotas raciais. Já no ISEPAM, dos 16 (dezesesseis) que se consideram negros, apenas 5 utilizaram a reserva de vagas. No entanto, há um equívoco nas informações fornecidas pelos/as estudantes desta última instituição, pois ao questionarmos se eles recebiam algum tipo de bolsa de estudos, 7 (sete) responderam que recebiam Bolsa de Cotas.

Com isso, podemos pressupor que 2 (dois/duas) discentes responderam que entraram pela ampla concorrência, mas utilizaram o recurso das cotas, uma vez que para ter direito a esta bolsa, o indivíduo deve escolher o sistema de reserva de vagas no ato da inscrição no processo seletivo (vestibular).

Quando questionamos se os/as estudantes possuíam outra formação acadêmica, 12 (doze) responderam que sim, desse quantitativo, 2 (dois) eram da UENF e 10 (dez) do ISEPAM. Na UENF, ambos os/as estudantes possuíam graduação em Teologia. Já no Instituto, as formações eram: Ciências Biológicas, Matemática, Medicina Veterinária, Ciências Econômicas, Administração, Direito, Serviço Social, Geografia, Engenharia Civil e Serviço Social. Ao que se pode perceber, nesta última IES, poucos possuíam formação em outra licenciatura.

Ao perguntarmos se eles estavam associados a algum movimento social e/ou núcleo/grupo de estudos, 7 (sete) discentes da UENF disseram que sim. Alguns deles alegaram participar de mais de um movimento social e/ou núcleo ou grupo de estudos. Dentre as respostas obtidas, apenas 3 (três) estudantes afirmaram possuir relação com o NEABI da universidade e 1 (um) com um

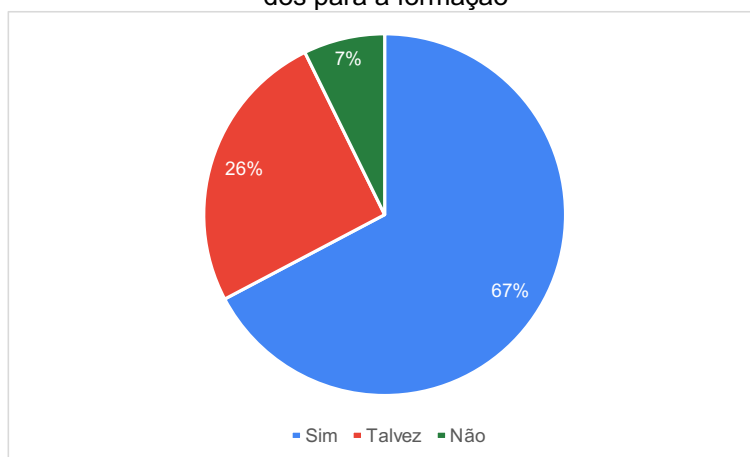
coletivo negro. Os demais ficaram divididos entre Grupos de Estudos, Grêmio Estudantil e Centro Acadêmico (C A).

Atuando ativamente no NEABI desde 2020, percebemos o quão é difícil mobilizar as pessoas para fazerem parte do núcleo. Além disso, a rotatividade dos/as discentes na universidade, também reflete no NEABI. Efetivamente, somos poucos para realizar muitas ações, fato que acaba limitando as atividades do núcleo dentro e fora da universidade. Contudo, isso não nos impede de organizar ações e eventos que vislumbra debater sobre a EREER e questões afins.

Ainda assim, podemos considerar que, em relação ao ISEPAM, o público da UENF está mais imobilizado e ativo no que se refere à participação em núcleos de estudos e/ou movimentos sociais, uma vez que dos/as 38 (trinta e oito) alunos/as que responderam o questionário, apenas 4 (quatro) afirmaram estar vinculado/a a algum movimento social e/ou núcleo/grupo de estudos. Destes, 2 (dois/duas) disseram integrar o Grêmio Estudantil, 1 (um) o Centro Acadêmico e o último está associado a um Grupo de Projetos Artísticos.

Embora, em geral, os/as estudantes não participem de movimentos sociais e/ou núcleo/grupo de estudos, 67% deles/as acreditam que a participação nestes espaços pode contribuir para sua formação acadêmica e profissional e 26% responderam sua participação nesses ambientes “talvez” contribua para sua formação e prática docente, conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 11 – Contribuição da participação em movimentos sociais e/ou núcleo/grupo de estudos para a formação



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Com base nos resultados obtidos, também foi possível perceber que 69% dos/as discentes que participaram da pesquisa já possuem experiência na educação, especialmente, entre 1 (um) e 5 (cinco) anos de atuação no Ensino

Fundamental e na Educação Infantil. Entre eles, as funções mais exercidas são: professor/a, auxiliar, mediador/a e estagiário/a. Isso se dá porque alguns alunos/as que procuram a Pedagogia já possuem Curso Normal ou outra licenciatura e por esse motivo, já atuam na área da educação.

Agora que já traçamos o perfil do público pesquisado, no próximo capítulo iremos tecer algumas considerações teóricas em conjunto com a análise dos dados obtidos, entrelaçando a presente pesquisa com outros estudos já publicados a respeito das relações étnico-raciais e outros conceitos que permeiam a pesquisa. Iniciaremos percorrendo sobre os conceitos de raça, racismo e relações étnico-raciais e sua relação com o campo da pesquisa.

CAPÍTULO 4: “A CARNE MAIS BARATA DO MERCADO É A CARNE NEGRA”²³

No presente capítulo debateremos sobre as concepções de raça, racismo e relações étnico-raciais no Brasil, suas implicações teóricas, sociais e políticas. Embora haja divergências entre os autores sobre o significado desses conceitos, muitos concordam que eles são centrais para a compreensão da realidade social brasileira e mundial. Sendo assim, neste capítulo apresentaremos uma análise desses conceitos, utilizando como referência alguns dos principais autores da área, como Silvio Almeida (2019), Kabengele Munanga (2004; 2005; 2006; 2020), Nilma Lino Gomes (1995; 2003; 2005; 2006; 2008; 2010; 2011; 2012; 2014), Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (2007; 2018), Frantz Fanon (2022), Neusa Santos Souza (2021), Jacques d'Adesky (2022) e outros.

4.1. Sankofa: a raça como instrumento de dominação e poder - re-memorar é preciso para não esquecer

O conceito de raça é complexo e controverso, e tem sido objeto de discussão há séculos em diferentes áreas do conhecimento. De acordo com Munanga (2004), o conceito de raça tem uma origem etimológica que remonta à palavra italiana "razza", que por sua vez tem as suas raízes no termo latino "ratio", que significa categoria, espécie e sorte. O curioso é que este conceito foi inicialmente utilizado em zoologia e botânica para classificar as espécies animais e vegetais.

Assim como outros conceitos, a raça também possui um campo semântico com uma dimensão temporal e espacial (Munanga, 2004), que precisa ser levado em consideração ao estudarmos e analisarmos a sua definição em uma determinada realidade social. Isso significa que para compreendermos os sentidos que a raça carrega, precisamos observar o período histórico e o local em que ela está sendo estudada.

²³ Título baseado na música "A Carne", interpretada por Elza Soares e que tem como compositores: Seu Jorge, Ulises Capelleti, Marcelo Fontes do Nascimento.

Nos séculos XVI e XVII, a definição de raça começou a ser utilizada na França, no sentido moderno da palavra, para classificar os grupos sociais, separando a diversidade humana por descendência/linhagem, atuando nas relações de classes sociais, para distinguir a “nobreza” da “plebe” a partir de características físicas e da ancestralidade comum a cada grupo. Até o final do século XVII, a explicação da diversidade e da diferença era dada pela Teologia e pelas escrituras, já que a igreja detinha o monopólio da razão e do conhecimento.

No século XVIII, também conhecido como século das luzes (iluminismo), a existência de raças humanas distintas foi proposta pela primeira vez. Nesse período, “a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor d’água entre as chamadas raças” (Munanga, 2004, p. 19). Assim, a classificação dos povos em diferentes regiões do mundo foi estabelecida com base em diferenças físicas e culturais, tendo critérios objetivos fundamentados em semelhanças e diferenças.

Com isso, “a espécie humana ficou dividida em três raças estanques que resistem até hoje no imaginário coletivo e na terminologia científica: raça branca, negra e amarela” (Munanga, 2004, p. 19). No entanto, a ideia de raça como algo biologicamente determinado foi contestada por cientistas e antropólogos, graças à evolução dos estudos sobre Genética Humana, que argumentaram que as diferenças entre os seres humanos são mais culturais do que biológicas.

Desse modo, o conceito de raça tal como empregamos hoje, em nada tem a ver com o conceito biológico sustentado até o século XIX. Para Sueli Carneiro (2011, p. 69),

A ciência vem revelando a falácia do conceito de raça do ponto de vista biológico. [...] As novas pesquisas destroem as bases do racismo do século XIX, que consagrou a superioridade racial dos brancos em relação a outros grupos humanos, justificando opressões e privilégios, mas elas ainda não tiveram impacto sobre as diversas manifestações de racismo em ascensão no mundo inteiro, e sobre a persistente reprodução de desigualdades que ele gera, o que reafirma o caráter político do conceito de raça, a sua permanência e atualidade, a despeito de ser insustentável do ponto de vista biológico.

Ainda segundo a autora, o conceito de raça possui caráter político e está intimamente ligado aos privilégios que os brancos acumularam ao longo de séculos de dominação da população não branca. Sendo assim, a raça é uma construção social, que surgiu em um contexto histórico específico, e que tem sido

usada para justificar a dominação e exploração de certos grupos sobre outros (Almeida, 2021; Munanga, 2020). Sendo assim,

Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas (Almeida, 2021, p. 24-25).

Levando em consideração o exposto acima, percebemos que para compreendermos como a raça opera na sociedade, precisamos nos debruçar na história e na cultura de cada país (Munanga, 2020). Desse modo, sendo a raça um constructo social, para entender como ela funciona no Brasil, é imprescindível “trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências” (Ribeiro, 2019, p. 5).

Para assimilar essa relação, é necessário lembrarmos que com a instauração da colonização europeia no Brasil, a sociedade escravagista definiu o negro como uma raça e demarcou o seu lugar na sociedade, através da transformação dos africanos em escravizados. Isto institucionalizou o paralelo entre a cor negra e uma posição social inferior, estabelecendo padrões de interação entre indivíduos negros e brancos. A forma como os indivíduos negros eram tratados era também determinada por este sistema (Souza, 2021). Desse modo, a noção de raça serviu e ainda serve para naturalizar as inúmeras violências coloniais sofridas por essa população (Quijano, 2005; Grosfoguel, 2016). Cabe destacar, que as questões acima salientadas também se aplicam aos povos indígenas.

Ainda que para a biologia e a genética a raça não fosse considerada como critério classificatório, as s raciais produzidas desde a colonização, baseavam-se nestas ideias para desumanizar e excluir os escravizados, além de utilizá-las para justificar a escravidão. Desse modo, tanto o período da escravidão quanto a colonização “definiram os corpos passíveis de serem explorados em razão de uma posição subalterna pretensamente natural e contribuíram para construir uma “ordem racial” que estrutura, ainda hoje, as sociedades ocidentais [...]” e fundamentam a sua organização social, política e econômica (D’Adesky, 2022, p. 152).

Nessa direção, Ianni (2004, p. 23) aponta que “a raça, a racialização e o racismo são produzidos na dinâmica das relações sociais” e que por esse motivo devemos compreender as suas implicações políticas, econômicas e culturais. Ainda segundo o autor, a raça é um fenômeno social, psicossocial e cultural complexo que é reforçado através de várias interações sociais que envolvem dinâmicas de poder e o exercício de domínio e controle. Por ser um constructo social, ela continua sendo um elemento categorizador da sociedade, até os dias atuais.

O processo de classificação e hierarquização também desempenha um papel fundamental neste fenômeno, com alguns grupos sendo privilegiados enquanto outros são marginalizados. Esta técnica política serve para assegurar a articulação sistêmica em que se baseiam as estruturas de poder. Infelizmente, isto tem resultado na perpetuação da exclusão e marginalização contra os indivíduos negros e indígenas que, historicamente, têm sido sujeitos a discriminação e preconceito com base na sua cor, raça e/ou etnia (Ianni, 2004).

Nesse sentido, podemos inferir que o termo “raça” foi criado com o intento de hierarquizar a diversidade humana a partir dos distintos fenótipos, estabelecendo uma pirâmide em que os brancos europeus estão no topo e em sua base estão os povos indígenas e africanos. Assim, a raça figura como elemento fundamental para sustentar e justificar a dominação, a exclusão, a marginalização e as representações sociais criadas acerca do povo negro a partir do prisma da superioridade branca. Vemos a raça como peça central na estrutura de poder que compõe a sociedade capitalista moderna, que coloniza não só as estruturas materiais da sociedade, mas também imateriais, como os saberes.

É importante explicitar que no presente trabalho, compreendemos o conceito de raça a partir de uma perspectiva mais ampla, considerando suas implicações históricas, políticas, sociais e econômicas. Assim como Gomes (1995, p. 49), também entendemos “raça como um conceito relacional, que se constitui historicamente e culturalmente, a partir de relações concretas entre grupos sociais em cada sociedade”.

De acordo com Almeida (2021, p. 30-31), a raça opera na sociedade a partir de dois registros básicos que se cruzam e se complementam: 1) a raça “como característica biológica, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele, por exemplo”; e 2) a raça como

característica étnica, “em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes [...]”. Essa dualidade reflete como percepções físicas e heranças culturais se entrelaçam para orientar as identidades raciais, influenciando profundamente as dinâmicas sociais e as experiências individuais dentro de uma sociedade.

Para Guimarães (2009, p. 11), o conceito de raça não possui fundamento na realidade natural, mas é, na verdade, uma construção social utilizada para classificar e discriminar certos grupos. Esse conceito é sustentado por atitudes negativas e preconceituosas, apoiadas por uma noção de natureza como algo imutável e determinado internamente. Em outras palavras, a

‘Raça’ é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que se denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de ‘raça’ permite - ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos -, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite (Guimarães, 2009, p. 11).

Seguindo nessa lógica, precisamos destacar que ao pensarmos os conceitos de raça, racismo e relações étnico-raciais a partir da teoria social, é fundamental considerarmos a interseccionalidade entre raça, classe e gênero (Carneiro, 2011). Porque em uma sociedade racista, patriarcal, machista e heteronormativa, não podemos analisar a realidade social por um único prisma. Ou seja, é possível afirmar que, nesse modelo de sociedade, quanto mais marcadores sociais o indivíduo possui, mais discriminação ele pode sofrer em detrimento disso. Isso afeta sua autoestima, sua identidade e suas oportunidades de participação social. Ignorar a realidade social da raça impede a compreensão e a ação necessárias para desafiar e dismantelar os preconceitos e as discriminações associados a ela.

Dito isto, no próximo tópico iremos tratar sobre o racismo, seus efeitos na sociedade, suas múltiplas formas de discriminação e o impacto dele na formação em Pedagogia e na estrutura das IES.

4.2. Vidas negras importam: impressões sobre o racismo à brasileira

Criado por volta de 1920, o conceito de racismo possui definições variadas, com diferentes interpretações, que exige de nós um olhar cauteloso e atento ao nos aproximar das questões raciais. Contudo, podemos inferir que o termo se origina a partir das formas de exploração e dominação que surgiram com o advento do capitalismo e da modernidade europeia, que desenvolveu uma ideologia de superioridade racial que justificava a subjugação e a escravização de alguns povos que foram colonizados, porque eram considerados inferiores e primitivos.

De acordo com Gomes (2005), o racismo engloba tanto o comportamento discriminatório quanto as crenças preconceituosas. Ele é dirigido a indivíduos ou grupos com base na sua identidade racial - que pode ser determinada por características físicas, como a cor da pele ou o tipo de cabelo. Este comportamento resulta, frequentemente, da aversão ou mesmo do ódio contra a pessoa ou o grupo que têm características que destoam do padrão branco europeu. Além disso, o racismo envolve a propagação de noções relativas à superioridade ou inferioridade de certas raças, juntamente com tentativas de impor as crenças do branco europeu como verdades universais.

Segundo Medeiros (2004) e D'Adesky (2022), o racismo é um fenômeno social e histórico que se caracteriza pela discriminação, preconceito e exclusão de pessoas ou grupos, com base em características físicas, culturais, étnicas, religiosas ou outras que os diferenciam da identidade branca europeia.

Por uma questão lógica e ideológica, o racismo é, na maioria das vezes, abordado a partir da concepção de raça, uma vez que para existir o racismo, é preciso que antes tenha existido a hierarquização das raças.

Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. [...] a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas (Munanga, 2000, p. 24).

Assim, o conceito de racismo implica uma ideologia essencialista que divide a humanidade em raças contrastantes com base em características físicas comuns. Esta divisão, coloca as raças numa escala de valores desigual, sendo os atributos psicológicos, morais, intelectuais e estéticos considerados secundários. Na sua essência, o racismo postula a existência de raças distintas e contrastantes que são inerentemente diferentes umas das outras (Munanga, 2000).

Tendo procedência mítica e histórica, o racismo e as teorias que o justificam possuem duas origens, a saber: a primeira consiste na origem bíblica do mito de Noé e a segunda diz respeito ao modernismo ocidental, ou seja, na classificação com base em características físicas.

O mito de Noé (primeira origem do racismo) contempla a primeira classificação religiosa da diversidade humana, sendo os três filhos de Noé, os ancestrais das três raças: Jafé (ancestral da raça branca), Sem (ancestral da raça amarela) e Cam (ancestral da raça negra). Segundo o livro de Gêneses, depois de navegar a sua arca através das águas do dilúvio durante um longo período de tempo, o patriarca Noé deparou-se finalmente com um oásis onde decidiu descansar com os seus três filhos. Depois de algumas doses de vinho, Noé acabou deitando em uma posição indecente. Ao ver aquela cena, Cam fez comentários desrespeitosos sobre o pai para seus irmãos, o ridicularizando pelo seu comportamento. Ao saber da situação, Noé, descontente com a postura de Cam, o amaldiçoou, afirmando: “seus filhos serão os últimos a ser escravizados pelos filhos de seus irmãos” (Munanga, 2000, p. 25).

A segunda origem do racismo remonta ao racismo científico. Essa perspectiva defende que o racismo surgiu quando a ciência começou a utilizar características biológicas como determinante para justificar o comportamento humano. É neste momento que emerge, o estabelecimento de uma relação intrínseca entre características biológicas e qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais que culmina na hierarquização das chamadas raças “superiores” e “inferiores” (Munanga, 2000).

Para Almeida (2021), o racismo se expressa de três formas interligadas: individual, institucional e estrutural. A concepção individualista do racismo é frágil e limitada, pois restringe o conceito a aspectos comportamentais, deixando de considerar a violência e as grandes barbáries históricas que utilizaram de teorias racistas para justificar seus feitos. Nesta concepção, o racismo é entendido como

uma patologia, que confere ou não ao indivíduo uma postura racista perante outro indivíduo ou um grupo social. Por ter centralidade na individualidade, essa ideia de racismo também se torna suficiente, já que pode não admitir a sua existência, mas sim de preconceito isolado e individual, ressaltando “a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política” (Almeida, 2021, p. 36).

Na perspectiva institucional, o racismo não se limita a comportamentos individuais, sendo tratado como fruto do funcionamento das instituições e das relações institucionais. Esse tipo de racismo implica em práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto, que confere aos não brancos desvantagens e aos brancos privilégios, com base na ideia de raça.

Nas palavras de Moraes (2013, p. 23),

Esse imaginário/ideologia a respeito de nossas relações sociais e raciais está, é claro, também presente no âmbito das instituições do País, estas não sendo apenas um reflexo do mundo social, mas, pelo poder de gerir, decidir e organizar parte de nossas ações, também produtoras de determinações que podem (ou não) dilatar o problema. A filtragem racial realizada pelas instituições públicas é um processo concreto observado na história brasileira

O racismo institucional é um termo cunhado, com o objetivo de ampliar a definição tradicional de racismo, que se limita frequentemente a ações individuais. Este conceito realça a necessidade de as instituições examinarem a sua seletividade racial em relação a indivíduos e grupos, buscando romper com as barreiras estruturais que demarcam inequivocamente espaços e privilégios, ao mesmo tempo em que minam a dignidade da população negra e indígena (Lewis, 2013).

Esta modalidade de racismo se manifesta de diferentes maneiras, seja na forma estereotipada e deturpada em que os negros são constantemente representados em livros didáticos e paradidáticos, nas redes sociais, nas telenovelas e nas mídias de um modo geral; seja pelo isolamento do negro em determinados espaços geográficos, empregos, escolas e etc.; seja na postura policial ao abordar um indivíduo negro no trânsito, na periferia ou em estabelecimentos comerciais; ou na forma como crianças negras são tratadas nas escolas em relação as brancas.

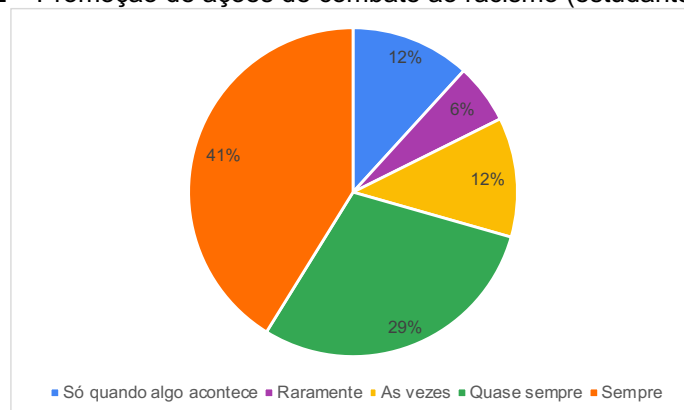
Outro exemplo que revela o caráter institucional do racismo, são os dados obtidos em uma pesquisa realizada pelo Geledés - Instituto da Mulher Negra em parceria com o Instituto Alana, sobre a atuação das Secretarias Municipais de Educação no que se relaciona ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. A pesquisa revelou que das 1.187 Secretarias Municipais de Educação (21% de todos os municípios do Brasil) que participaram do levantamento, 18% delas não realizaram nenhuma atividade com vista a cumprir o Art. 26-A da LDB/96; 29% realizam ações para assegurar o cumprimento da Lei de maneira satisfatória e 53% fazem atividades esporádicas, especialmente, em datas comemorativas, como o 20 de novembro.

Além disso, Almeida (2021) afirma que os conflitos raciais não são apenas perpetuados por ações individuais ou de grupo, mas estão também enraizados nas instituições. Isto significa que a desigualdade racial resulta do fato de certos grupos raciais dominarem as instituições e as utilizarem para promover os seus interesses políticos e econômicos. Nesse ínterim, o racismo institucional se manifesta em políticas públicas, práticas institucionais e relações sociais que excluem e discriminam pessoas negras e indígenas em toda a sociedade.

Na nossa pesquisa, conseguimos identificar o racismo institucional operando de diversas formas, seja pela estrutura eurocêntrica do currículo ou pela falta de ações institucionais que visem o combate ao racismo. Essas questões ficaram evidentes quando perguntamos se a instituição onde eles trabalham ou estudam promovem ações para o combate ao racismo.

De acordo com Aurora, raramente essas ações são promovidas na UENF. Todavia, a Ana, informou que essas iniciativas são frequentes na IES e que ações na perspectiva das relações étnico-raciais acontecem quase sempre. Aqui já percebemos uma contradição na perspectiva da coordenação em relação da professora, sobretudo porque a primeira é uma pessoa branca e gestora e a segunda uma pessoa negra que reivindica e luta por políticas de combate ao racismo.

Desse modo, buscando entender melhor a situação, fizemos a mesma pergunta para os/as estudantes e as respostas obtidas foram similares às dadas pela professora e a de curso, conforme apontado no gráfico abaixo.

Gráfico 12 – Promoção de ações de combate ao racismo (estudantes da UENF)

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

A partir da resposta dos/as discentes da UENF, podemos observar que 70% dos/as estudantes responderam que as ações de combate ao racismo acontecem com regularidade na universidade (sempre ou quase sempre). Os outros 30% ficaram divididos da seguinte forma: às vezes 12%, raramente 6% e só quando algo acontece 12%.

Vale ressaltar, que enquanto preenchiam o formulário, uma aluna perguntou o seguinte: “É para eu responder se a instituição promove essas iniciativas ou NEABI?”. Tal pergunta ecoou em nossas cabeças e nos fez refletir sobre quais as ações no trato das relações étnico-raciais foram encabeçadas por outras instâncias na IES. Nesse sentido, concluímos que: quase todas as iniciativas foram encabeçadas pelo NEABI, o que ressalta a importância do núcleo no que tange a luta pela promoção da igualdade racial.

Assim, podemos salientar que a resposta da coordenadora, dos/as estudantes e a análise dos eventos que acontecem na UENF sobre relações étnico-raciais, estão relacionadas a ações organizadas pelo NEABI e, não necessariamente, por outras instâncias da instituição, pela coordenação ou pelo curso de Pedagogia.

A relevância da existência de NEABs, NEABIs e grupos correlatos nas IES fica ainda mais evidente quando olhamos para o ISEPAM, instituição que não possui esse tipo de núcleo, e percebemos que a porcentagem de estudantes que afirmam que as ações de combate ao racismo acontecem de maneira efetiva caem para 21% (sempre ou quase sempre), conforme veremos no gráfico 5.

Nesse sentido, Almeida e Araújo (2023, p. 13) destacam que esses núcleos possuem um

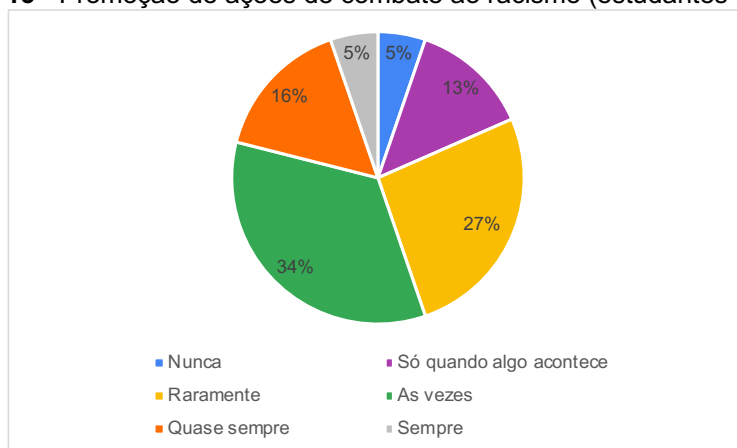
[...] impacto crucial do NEAB na promoção de sentimentos antirracistas, evidenciando a sensibilidade e o valor concedido à batalha contra o racismo, revelando a preocupação em fomentar uma atitude proativa e engajada na busca pela igualdade racial, mostrando a urgência de combater de forma incisiva o racismo em todas as suas manifestações e no cultivo de estratégias pedagógicas que incorporem temas afro-brasileiros e africanos.

Além disso, se compararmos essas respostas com aquelas divulgadas pelo Instituto Geledés e Alana, em 2023, veremos que essa realidade é mais comum do que imaginamos, conforme nos aponta Gomes (2012, p. 104-105):

Na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa.

A partir do exposto, Gomes (2012) destaca a complexidade e os desafios enfrentados no ambiente escolar, onde as diferenças e a diversidade coexistem de forma tensa. Dentro desse contexto, a discriminação racial emerge como um fator de seletividade, afetando as oportunidades e experiências educacionais dos/as alunos/as. O silêncio sobre essas questões atua como um ritual pedagógico, perpetuando a discriminação ao não confrontá-la diretamente. Essa omissão impede o desenvolvimento de um ambiente escolar onde todas as vozes sejam reconhecidas e valorizadas. Assim, confrontar esse silêncio é essencial para promover a justiça social e a equidade no sistema educacional.

Gráfico 13 - Promoção de ações de combate ao racismo (estudantes ISEPAM)



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Com base nos dados acima, as respostas dos/as estudantes do ISEPAM ficaram divididas da seguinte maneira: às vezes 34%, raramente 27%, só quando algo acontece 13% e nunca 5%. Desse modo, identificamos que 79% dos/as

cursistas afirmaram que as ações de combate ao racismo não acontecem recorrentemente no ISEPAM.

As respostas dadas pelos professores, pela professora e pelo coordenador coadunam com o resultado que obtivemos a partir das respostas dos/as discentes. João e Joana (professores do ISEPAM) responderam que as ações acontecem “às vezes”. Todavia, enquanto respondia à questão, João falou que fora o evento Olhares África-Brasil, ele não via outras iniciativas acontecerem, ficando a cargo de iniciativas isoladas de professores/as, como a Joana, coordenadora e idealizadora do evento. Ele ainda ratificou que não via isso como uma ação/iniciativa institucional, mas sim da professora. O professor José não soube responder a respeito. Jean, coordenador do curso do Instituto, por sua vez, informou que essas ações são realizadas só quando casos de racismo acontece no Instituto.

A constatação de que os/as docentes, o coordenador e 79% dos/as cursistas afirmam que as ações de combate ao racismo não ocorrem regularmente no ISEPAM evidencia um problema significativo que merece atenção urgente. Esse dado sugere uma lacuna preocupante na promoção da igualdade racial dentro da instituição, indicando a possibilidade de que políticas, programas e iniciativas voltadas para a conscientização e combate ao racismo possam estar ausentes ou inadequadamente implementadas.

Considerando que a educação é um sistema, em que o que acontece em uma etapa de ensino pode impactar em outras etapas, acreditamos que a falta de debate e de ações de combate ao racismo na formação docente, pode influenciar nas práticas pedagógicas adotadas na educação básica. Nesse sentido, a falta de medidas consistentes e recorrentes, apontadas acima, pode contribuir para a perpetuação de preconceitos e discriminações raciais no ambiente educacional, comprometendo a construção de um espaço inclusivo e respeitoso para todos os membros das comunidades acadêmica e escolar.

Os dados expostos são um reflexo do racismo estrutural e institucional presente em nossa sociedade, revelando uma realidade na qual as questões relacionadas à igualdade racial, raça, racismo não recebem a devida atenção e prioridade, nas instituições educacionais.

Segundo Almeida (2021, p. 32), “o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento [...]”. Para ele, o racismo é

estrutural, porque transcende as atitudes individuais e compreende que as instituições são racistas porque a sociedade é racista. Isso significa dizer que o racismo não é criado pela instituição, mas é reproduzido por ela, reforçando as estruturas sociais e políticas que perpetuam a desigualdade. Nesse sentido,

[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. Aqui, considera-se que comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo *racismo é regra e não exceção*. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo pensar sobre *mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas*. (Almeida, 2021, p. 50, grifos do autor).

Em seu texto, Almeida (2021) destaca a importância de reconhecermos o racismo como uma questão estrutural, que afeta todas as esferas da sociedade. Nessa direção, é importante destacar que os comportamentos individuais e configurações institucionais são derivados de uma sociedade em que o racismo é uma regra e não uma exceção. Sendo assim, entendemos que sendo um conceito histórico e político, o racismo “cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática” (Almeida, 2021, p. 51).

Assentado na ideia de que o racismo, no Brasil, é uma questão estrutural, Guimarães (2009) ressalta que ele afeta todas as esferas da vida social, e que exige uma resposta coletiva e articulada. Com isso, a luta contra o racismo deve envolver não apenas os indivíduos afetados pela discriminação, mas também a sociedade como um todo, que deve reconhecer e enfrentar as desigualdades e as injustiças históricas.

Entretanto, a ênfase na concepção estrutural de racismo não exime os indivíduos e as instituições de suas responsabilidades, nem servem de alibi para racistas continuarem praticando suas condutas desrespeitosas e preconceituosas. Ao contrário disso, ao concebermos o racismo como um arranjo das estruturas sociais, nos tornamos ainda mais responsáveis por combatê-lo, pois, nessa perspectiva, ele se torna um problema de todos nós.

Podemos considerar que, no nosso país, o racismo é uma herança da escravidão, que foi institucionalizada e mantida por políticas públicas e práticas discriminatórias ao longo dos séculos, desde 1500 (D’Adesky, 2022). Nessa

conjuntura, ele se constitui como um problema social que afeta toda a população brasileira, principalmente as populações negra e indígena, que durante séculos foram escravizadas, dizimadas, marginalizadas e excluídas. Ainda hoje, pesa sobre esses povos as consequências do processo de colonização, que consistiu na retirada da humanidade e dos direitos de tais sujeitos a acesso aos bens fundamentais, como: a vida, educação, saúde e outros.

De acordo com Ribeiro (2019), o racismo existe e se perpetua por alguns motivos. Um deles é porque pessoas brancas não costumam pensar sobre como é ocupar os espaços sociais que elas ocupam, ou seja, como é se beneficiar dessa estrutura racista e pertencer a um grupo privilegiado, como o da branquitude, já que os debates acerca do racismo estão sempre pautados na negritude. Ainda segundo ela,

A ausência ou a baixa incidência de pessoas negras em espaços de poder não costuma causar incômodo ou surpresa em pessoas brancas. Para desnaturalizar isso, todos devem questionar a ausência de pessoas negras em posições de gerência, autores negros em antologias, pensadores negros na bibliografia de cursos universitários, protagonistas negros no audiovisual. E, para além disso, é preciso pensar em ações que mudem essa realidade (Ribeiro, 2019, p. 13).

Nesse sentido, podemos perceber que a origem desse problema pode está na falta de informação e conhecimento a respeito da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, ou até mesmo, na forma racista de transmitir, para as novas gerações, o conhecimento sobre o povo negro e indígena, tendo em vista que estes assuntos, mesmo com o avanço das políticas públicas sobre as relações étnico-raciais, ainda encontram dificuldade de adentrarem os espaços sociais, em especial, os espaços educativos.

Buscando entender um pouco mais sobre como o racismo opera nas IES, questionamos os/as professores/as se já aconteceu racismo em suas aulas ou na instituição. Aurora (professora da UENF) respondeu algo que nos remete a situação acima apontada. Segundo a professora, quando começou a lecionar a disciplina Educação e Relações Étnico-raciais, aconteceram muitos enfrentamentos por falta de conhecimento e preconceito dos/as estudantes.

Eu me lembro de uma situação de uma aluna que eu levei uma música da Clara Nunes [...] e aí a aluna falou que não ia dançar, não ia participar da roda porque falava um nome de um orixá e que ela era evangélica [...] isso foi nas primeiras turmas e a outra situação, é que uma aluna estava procurando a minha turma de

ERER e ela perguntou no corredor “Sabe onde é a aula de educação e relações étnico-raciais com a professora Aurora?” Aí uma estudante de um outro curso falou assim: “A aula da macumba?” (Aurora, Professora da UENF).

O relato dessas situações exemplifica a complexidade e sensibilidade envolvidas no campo do ensino da Educação para as Relações Étnico-Raciais nas IES. A recusa de uma aluna em participar de uma atividade de dança, devido à menção de um orixá em uma música, ressalta as tensões e conflitos que podem surgir quando valores religiosos entram em conflito com conteúdos culturais ou educacionais. Isso destaca a importância do cumprimento das DCNERER, desde a mais tenra idade, a partir de uma ótica que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial, religiosa e cultural.

Além disso, o episódio em que uma estudante se refere à aula de ERER como “aula da macumba” demonstra estereótipos e preconceitos enraizados que podem persistir na sociedade. Esse fato aponta para a necessidade de maior conscientização e educação sobre questões raciais e religiosas. Essas situações destacam a importância do diálogo aberto, do respeito mútuo e da educação para a promoção da compreensão e convivência respeitosa em ambientes educacionais diversificados.

Durante a entrevista, a professora ainda acrescentou que, no início do curso, as pessoas viam a disciplina de forma pejorativa. Inclusive, Aurora informou que alguns estudantes confidenciaram a ela que tiveram que pedir autorização aos pais para fazerem a disciplina e teve também o caso em que o pai de uma aluna que foi assistir a aula, ambos os casos por conta da religião. Outro ponto a ser destacado é que no início, a disciplina não era obrigatória, então muitos/as alunos/as poderiam optar por não a fazer.

A coordenadora Ana também afirmou já ter presenciado uma cena de racismo contra uma cursista na UENF. Segundo a coordenadora, ela prestou toda solidariedade, até mesmo para levá-la a delegacia para realizar denúncia, mas a estudante não quis levar a situação adiante.

A falta de uma cultura de denúncia de racismo, no Brasil, reflete uma série de desafios estruturais e sociais que permeiam a sociedade brasileira. Dessa forma, apesar dos avanços legislativos e das políticas de promoção da igualdade racial, a subnotificação de casos de racismo persiste como uma barreira significativa para a efetivação dos direitos e proteção das vítimas. Isso pode ser

atribuído a uma série de fatores, incluindo o medo de retaliação, a descrença na eficácia das instituições, o desconhecimento dos mecanismos de denúncia e até mesmo a internalização do racismo como algo naturalizado.

Além disso, a falta de confiança na imparcialidade das autoridades e a perpetuação de estereótipos e preconceitos raciais contribuem para a subnotificação e a impunidade dos casos de racismo. Diante desse cenário, torna-se essencial promover uma cultura de denúncia que valorize e apoie as vítimas, bem como que fortaleça os mecanismos de combate ao racismo em todas as esferas da sociedade brasileira (Silva, 2020). Ainda podemos inferir que a omissão na denúncia também pode estar ligada a forma como o racismo acontece, muitas das vezes, sendo velada ou sutil, conforme nos apontou a docente Aurora (professora da UENF), e no estado de fragilidade que acomete as vítimas.

Cabe destacar que para além da exclusão e da marginalização dos corpos não brancos, o racismo afeta também a autoestima e a identidade dos indivíduos, e sua relação com o mundo e com os outros (Fanon, 2022). Neuza Santos Souza (2021), relata isso em seus estudos, após analisar os efeitos do racismo antinegro na formação da subjetividade das pessoas negras no Brasil. A autora ainda afirma que a construção da identidade negra é um processo complexo e dinâmico, que envolve não apenas a aceitação de uma identidade racial, mas também a superação da discriminação e a luta por direitos e reconhecimento.

No universo do Instituto, durante a entrevista, o coordenador Jean, informou que só soube de um caso de racismo no ISEPAM. De acordo com ele, uma estudante estava passando por problemas psiquiátricos e chegava na IES xingando, querendo agredir e ofendendo as pessoas. Em um desses momentos, ela foi racista com uma funcionária que tentava acalmá-la, gritando: “*Você é uma preta que tem espírito de capataz*” (Jean, Coordenador do ISEPAM).

Essa frase carrega um peso significativo de preconceito e racismo, pois ao associar a identidade racial “preta” com o “espírito de capataz”, a expressão parece articular uma contradição. Historicamente, o capataz era uma figura autoritária e, muitas vezes, cruel nas fazendas escravistas. Ele, geralmente, era responsável por supervisionar e punir trabalhadores escravizados que não seguiam as regras estabelecidas pelos senhores. Todavia, muitas vezes, o capataz também era um escravizado ou ex-escravizado que foi elevado a essa posição por seus senhores.

Ao fazer essa relação, a frase pode estar insinuando que a pessoa negra mencionada estava exercendo uma autoridade ou controle que seria atípico ou incongruente com a expectativa social estereotipada de subordinação. Isso pode implicar uma crítica racista, carregada de uma complexa dinâmica de poder e resistência. É uma frase que merece reflexão cuidadosa sobre as camadas de significado e o impacto que pode ter em perpetuar estereótipos negativos e dinâmicas de poder opressivas.

Além dessa situação, Jean (coordenador do ISEPAM) também relatou que já aconteceu outro caso de racismo na Educação Básica (EB), já que o Instituto atende este segmento. Ele não soube explicar ao certo o que aconteceu, mas disse que uma professora da EB também estava “descontrolada”, nas palavras dele, e foi racista com outra pessoa. Nessa situação, a polícia foi chamada e a docente foi encaminhada para uma clínica psiquiátrica para se tratar.

É recorrente que pessoas acusadas de cometer racismo apresentem laudos de insanidade mental como forma de defesa, como o caso de um homem que foi racista com um motoboy em Valinhos-SP e da mulher que fez ofensas racistas e homofóbicas em padaria de São Paulo-SP²⁴. Esta estratégia tem sido observada em diversos casos, onde o argumento da falta de discernimento no momento do ato racista é utilizado para mitigar a responsabilidade penal, ou seja, como um meio de escapar das consequências legais. Nesse sentido, destacamos que é preciso uma avaliação rigorosa dessas alegações para evitar que a impunidade prevaleça, dando passe livre para que as pessoas se sintam confortáveis para ser racistas, na certeza da impunidade.

Fizemos a mesma indagação aos docentes, com o intuito de saber se já aconteceu algum caso de racismo dentro sala de aula, mais especificamente. João (professor do ISEPAM) informou que na sua aula nunca percebeu nenhum ato racista. Ele afirmou que sabe que esta situação acontece na IES, mas

[...] o problema é que dificilmente esses casos ganham proporção ou enfim, ganham alguma visibilidade, a própria escola, o próprio espaço escolar tende a, de certa forma, diluir, amenizar esses conflitos que é um grave problema, mas me parece que é isso, a gente sabe que as coisas acontecem, mas em termos de

²⁴ [Lauda aponta que acusado de humilhar entregador com falas racistas é 'inimputável'; Mulher que fez ofensas racistas e homofóbicas em padaria de SP tem 'transtorno de personalidade', diz laudo.](#)

registro, talvez seja mais difícil de encontrá-los (João, Professor do ISEPAM).

O trecho destacado traz à tona a falta de visibilidade e repercussão dos casos de racismo no ambiente escolar. João aponta para a dificuldade em tornar esses casos conhecidos e registrados, destacando que a própria escola, muitas das vezes, tende a minimizá-los ou abafá-los. Além disso, a IES também não possui em seu regimento nenhuma diretriz sobre como proceder em casos de racismo. Essa constatação, comumente praticada, revela um grave problema de condução do racismo pela IES, pois sugere que o racismo pode passar despercebido ou ser subnotificado, fato que contribui para a perpetuação da discriminação racial dentro do ambiente educacional. Até porque, quando o racismo não é investigado e o racista devidamente responsabilizado, ele continuará se sentindo à vontade para ser racista, com a permissividade da IES.

De acordo com as DCNERER, os casos de racismo e discriminação deverão ser examinados e encaminhados de possível solução pelos conselhos escolares e outros órgãos colegiados (Brasil, 2004c). O documento ainda estabelece que as Instituições de Ensino Superior devem:

[...] criar situações educativas em que as vítimas recebam apoio requerido para superar o sofrimento e os agressores, orientação para que compreendam a dimensão do que praticaram e ambos, educação para o reconhecimento, valorização e respeito mútuos (Brasil, 2004c, p. 24).

Sendo assim, a hesitação em registrar e abordar adequadamente esses conflitos pode refletir uma cultura institucional de silenciamento ou negação da existência do racismo (racismo institucional), o que, além de ir contra ao que foi instituído pelas DCNERER, também compromete a segurança e o bem-estar físico e mental dos/as estudantes.

Ainda sobre esse assunto, José destacou que não se lembrava de nenhum caso específico de racismo ou discriminação no Instituto ou em suas aulas. Segundo ele, a falta de percepção da parte dele, talvez esteja ligada a forma sutil em que, tantas vezes, o racismo acontece. Porém, ele ressaltou que o que: “[...] acontece muito, por exemplo, ou acontece com mais frequência, pelo menos, em relação a religiões matrizes afro-brasileiras, isso acontece” (José, Professor do ISEPAM).

Nesse sentido, José sugeriu que os casos de racismo mais comuns estão ligados as religiões de matrizes africanas, se comparados com outras formas de

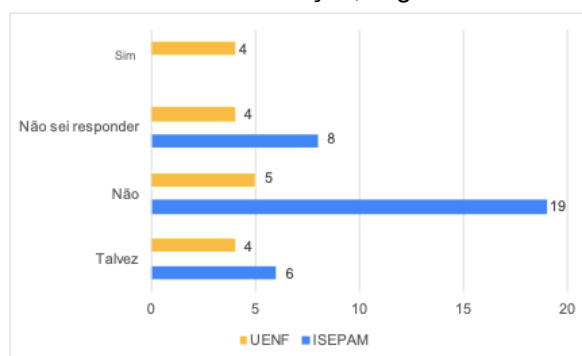
discriminação. Isso evidencia a manifestação de intolerância religiosa, que se faz presente por causa da demonização sofrida pelas religiões de matrizes africanas, como a umbanda e o candomblé, praticadas pelas religiões católicas, evangélicas, pentecostais e neopentecostais. Desse modo, podemos inferir que a intolerância que ocorre na cidade, conforme apontamos no capítulo anterior, também acontece dentro do ISEPAM.

Joana também disse que nunca presenciou cenas de racismo em sua sala ou no ISEPAM, mas já soube de alguns casos que aconteceram na instituição. Ela ainda afirmou que os únicos casos, em sala, são de alunos/as com falas racistas, quando vão perguntar ou tentar explicar algo durante a disciplina Relações Étnico-raciais, por falta de conhecimento, ou seja, por estar em processo de aprendizagem e desconstrução. Nesses momentos, ela pontuou que faz interferências e explica aos alunos/as porque aquela frase é racista, por exemplo. Por conta do contexto de aprendizagem em que as falas ocorrem, ela disse que não considera essas questões como casos de racismo.

É interessante observar que os/as sujeitos/as da pesquisa, em especial os/as coordenadores/as e os/as docentes, só relataram sobre casos de racismo interpessoal, sem levar em conta que existem outras camadas do racismo institucional nas IES, como por exemplo, no currículo, nas ementas, dentre outras. Ou seja, podemos salientar que isso não é percebido como racismo.

Ao perguntarmos se os/as alunos/as já sofreram racismo ou presenciaram alguém sendo racista com outrem nas respectivas instituições em que estudam, as respostas obtidas sugerem uma variedade de percepções e experiências em relação ao racismo. O resultado evidencia a complexidade do tema e a necessidade de abordagens específicas para lidar com essa questão em ambas as instituições de ensino, conforme mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 14 – Racismo na Instituição, segundo os/as estudantes



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

De acordo com o gráfico 14, 5 (cinco) estudantes da UENF relataram não ter vivenciado nenhum tipo de racismo na IES, 4 (quatro) relataram que já sofreram racismo na UENF ou viram acontecer com colegas, 4 (quatro) não souberam responder e 4 (quatro) responderam “talvez”. É importante destacar que do total de estudantes que responderam o formulário, apenas 8 (oito) se consideram negros e esses mesmos 8 (oito) disseram já ter vivenciado ou talvez ter experienciado o racismo na universidade. Isso demonstra que as nuances do racismo ficam mais perceptíveis para pessoas negras do que para as brancas.

Já no ISEPAM, 8 (oito) alunos/as não souberam responder, 19 (dezenove) não presenciaram ou foram vítimas de racismo, 6 (seis) indicaram a possibilidade de terem testemunhado colegas sofrendo racismo ou eles próprios terem sido alvos dessa discriminação e 5 (cinco) disseram que já viram acontecer ou já foram vítimas de racismo no ISEPAM. Identificamos que das 6 (seis) pessoas que responderam “talvez”, 3 (três) se autodeclararam brancos/as e 3 (três) pretos/as. Já os que disseram “sim”, 2 (dois) se consideram pretos/as, 1 (um) pardo/a e 2 (dois) brancos/as. Nesse sentido, observamos que no Instituto, entre os que responderam sim ou talvez, o quesito raça/cor ficou bem equilibrado entre a percepção de negros e brancos sobre o racismo dentro da IES.

A partir do exposto acima, identificamos que o racismo pode se apresentar de diversas formas nas instituições de ensino superior. Contudo, o mais comum é que ele seja sutil, ao ponto de gerar dúvidas e de ser difícil de se identificar. Observamos isso, uma vez que na UENF cerca de 47% dos/as estudantes (quase metade dos participantes da pesquisa) não souberam responder ou não tiveram certeza se já foram vítimas de racismo ou presenciaram essa discriminação acontecer no campus. No ISEPAM, essa porcentagem diminuiu para 37%. Porém, ainda tem muitos alunos/as que possuem dificuldades de identificar quando o racismo acontece.

Essa dúvida que acomete as vítimas acaba sendo uma das maiores dificuldades para elas decidirem se irão ou não fazer uma denúncia formal. Além disso, também há a falta de provas e/ou de pessoas que aceitem testemunhar o ocorrido.

Ademais, ao estudarmos sobre racismo, percebemos que o assunto ainda é um tabu entre o povo brasileiro, que se imagina vivendo uma democracia racial, sendo essa pretensa harmonia motivo de orgulho nacional. E essa concepção

que se instaurou no imaginário social coletivo não é sem fundamento e serviu como tentativa de apagar o lastro de dor, retrocesso e destruição deixado pelo período colonial.

De acordo com Munanga (2005, p. 18), o mito da democracia racial é o “mito segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, consequentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial”. Esse mito disseminou a falsa ideia da meritocracia e igualdade de oportunidades e de acesso aos bens fundamentais.

Desse modo, para desmistificar isso, entendemos que é fundamental elucidarmos a perspectiva histórica para compreendermos as relações de poder existentes na nossa sociedade, visando suscitar essa memória e fortalecer o debate sobre as relações étnico-raciais.

A luta contra o racismo e a discriminação exige uma compreensão crítica das relações sociais e políticas que perpetuam a desigualdade. Nesse contexto, a educação, a política e a cultura são espaços fundamentais para a construção de uma sociedade justa e equitativa, que respeite a diversidade étnico-racial e cultural do país.

Na tentativa de combater o racismo a partir do acesso ao conhecimento, o Plano Nacional para a implementação das DCNERER estabelece que uma das atribuições das Instituições de Ensino Superior é a promoção de “encontros, jornadas e seminários de promoção das relações etnicorraciais positivas para seus estudantes” (Brasil, 2013, p. 39).

Levando em consideração o que foi dito e o estabelecido pelo documento supracitado, para saber se as instituições estão cumprindo o estabelecido pelo Plano Nacional (Brasil, 2013) e o interesse da comunidade acadêmica sobre a temática, perguntamos aos coordenadores/as, professores/as e estudantes se a UENF e o ISEPAM promovem eventos que debatam sobre as relações étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira e africana, a frequência desses eventos e se os/as sujeitos/as da pesquisa participam desses encontros.

Nesse contexto, os dois coordenadores de curso indicaram que as suas instituições oferecem eventos desse tipo. No entanto, Ana destacou que a UENF promove tais eventos com frequência (quase sempre), enquanto Jean mencionou que o ISEPAM os realiza ocasionalmente (às vezes). Ambos os coordenadores afirmaram que, quando esses debates ocorrem, costumam participar,

quase sempre. Embora não participem de todos os eventos sobre o tema, eles reconhecem que o envolvimento nessas atividades pode contribuir significativamente para o aprimoramento de sua prática profissional.

Vale ressaltar que a participação de coordenadores/as de curso em eventos sobre as relações étnico-raciais é de extrema importância, pois, como líderes acadêmicos, eles desempenham um papel crucial na definição da agenda educacional e na orientação das políticas institucionais relacionadas à diversidade e à igualdade racial. Ao participarem desses eventos, os/as coordenadores/as têm a oportunidade de aprofundar seu entendimento sobre as questões étnico-raciais e de se engajar em discussões significativas sobre como integrar esses temas no currículo e na cultura institucional.

O Plano Nacional de Implementação das DCNERER (Brasil, 2013, p. 40) destaca a importância dos/as coordenadores/as para a qualidade do ensino e desenvolvimento do curso em questão. Segundo o documento,

As coordenações pedagógicas no âmbito das instituições de ensino são as que maior interface possuem entre o trabalho docente, por meio do Planejamento de Curso/aula e do Projeto Político-Pedagógico. Ignorar essa importante função é não ter a garantia de que as tecnologias educacionais, as políticas de educação que visam melhoria na qualidade de ensino e melhoria do desempenho educacional tenham êxito.

Em consonância com essa ideia, a Resolução CNE/CP 01/2004 (Brasil, 2004b) determina que as coordenações pedagógicas devem facilitar os aprofundamentos de estudos, visando permitir que os/as professores/as desenvolvam e implementem unidades de aprendizagem, projetos e programas que abordem os diversos componentes curriculares. Logo, participar dessas ações é função da coordenação também. Para que isso aconteça, o Plano Nacional (Brasil, 2013) também recomenda que os sistemas e as instituições de ensino forneçam orientações aos coordenadores/as pedagógicos/as para aplicar esse plano no contexto escolar.

Além disso, a presença e participação ativa de coordenadores/as nessas atividades pode demonstrar para a comunidade acadêmica o compromisso do curso com a promoção da justiça social e da valorização da diversidade dentro da instituição de ensino superior, inspirando e incentivando a participação de outros colegas e alunos/as nestes espaços de aprendizagem. Dessa forma, a participação de coordenadores/as de curso em eventos sobre as relações étnico-

raciais não só pode contribuir para o desenvolvimento profissional deles/as, mas também para a construção de um ambiente acadêmico mais inclusivo e respeitoso para toda a comunidade universitária.

A resposta dos/as professores/as para essa questão foi unânime. Todos/as ressaltaram que as duas IES promovem eventos relacionados às relações étnico-raciais e que a participação nesses eventos pode contribuir para suas respectivas práticas profissionais, conforme podemos observar na tabela 18.

Tabela 18 – Percepção dos/as docentes sobre oferta e participação em eventos sobre EREER

Nome	Aurora (UENF)	João (ISEPAM)	Joana (ISEPAM)	José (ISEPAM)
A instituição que você trabalha promove eventos sobre as relações étnico-raciais?	Sim	Sim	Sim	Sim
Com que frequência a instituição que você trabalha promove eventos sobre as relações étnico-raciais?	Sempre	Sempre	As vezes	Sempre
Você participa das ações e eventos promovidos com a temática das relações étnico-raciais?	Sempre	Sempre	Quase sempre	Quase sempre
Você acredita que a participação em eventos com essa temática pode contribuir para a sua prática profissional?	Acredito	Acredito	Acredito	Acredito

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Além disso, a maioria dos/as docentes afirmou que tais eventos são regularmente organizados pelas instituições, com exceção de Joana, que mencionou que esses encontros ocorrem ocasionalmente. Quanto à frequência de participação nesses debates, Aurora e João declararam estar presentes sempre, enquanto Joana e José participam quase sempre.

De acordo com as DCNERER (Brasil, 2004c, p. 15), para se ter êxito no tratamento das relações étnico-raciais, é fundamental que as instituições de ensino e os/as professores/as desfaçam a “mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos”. Assim, é importante que eles estejam em constante formação, buscando conhecimento sobre as questões que atravessam o racismo e as relações raciais.

Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e

investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (Brasil, 2004c, p. 17).

O documento (Brasil, 2004c) enfatiza a necessidade de investimento na formação dos educadores não apenas para compreender a relevância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas também para desenvolver habilidades e estratégias pedagógicas que promovam o respeito, corrijam posturas preconceituosas e contribuam para a construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor. Para atender ao dispositivo legal, uma alternativa é a participação dos mesmos em eventos que tratem sobre as relações étnico-raciais com responsabilidade, e que valorize e respeite a diversidade cultural e étnico-racial.

Os/as discentes também responderam sobre a oferta e o interesse em participar dos eventos com temática racial. Os dados coletados foram organizados na tabela 19.

Tabela 19 - Percepção dos/as estudantes sobre oferta e participação em eventos sobre EREER

A instituição que você estuda promove eventos sobre as relações étnico-raciais?	Total ISEPAM	Total UENF
Sim	31	14
Não	2	0
Não sei responder	5	3
Frequência em que os eventos sobre EREER acontecem.	Total ISEPAM	Total UENF
Raramente	2	0
As vezes	20	6
Quase sempre	5	5
Sempre	2	1
Não sei responder	9	5
Participação dos/as estudantes em eventos sobre EREER na IES.	Total ISEPAM	Total UENF
Nunca	3	1
Raramente	3	4
As vezes	13	7
Quase sempre	15	4
Sempre	2	1
Não sei responder	2	0
A participação em eventos sobre a EREER pode contribuir para a sua formação e prática profissional?	Total ISEPAM	Total UENF
Acredito	30	17
Talvez	7	0
Indiferente	1	0

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Essa tabela fornece uma visão detalhada da percepção e experiência dos/as estudantes em relação aos eventos sobre relações étnico-raciais em suas

respectivas instituições de ensino. Primeiramente, observamos que a maioria dos/as estudantes do ISEPAM afirmaram que a instituição promove eventos sobre ERER, enquanto uma porcentagem significativa dos/as estudantes da UENF também compartilha essa percepção.

No entanto, os/as cursistas indicaram que esses encontros não acontecem regularmente nas duas instituições, informando que eles acontecem às vezes ou raramente. Em seguida, a opção “não sei responder” também foi muito recorrente, indicando que pode haver uma certa desarticulação ou falta de clareza em relação à divulgação e comunicação desses eventos sobre relações étnico-raciais e a história e a cultura afro-brasileira e africana, o que pode impactar na participação e no engajamento dos/as estudantes nesses espaços.

Além disso, não podemos deixar de ressaltar que pode ter também uma possível falta de interesse e falta de estímulo para que os licenciandos participem desses eventos, haja vista que 21 (vinte e um) dos que fazem Pedagogia no ISEPAM não participam ativamente desses momentos de formação, enquanto 12 (doze) alunos/as da UENF possuem a mesma postura. Porém, a maioria dos/as estudantes de ambas as instituições acredita que a participação em eventos sobre ERER pode contribuir para sua formação e prática profissional, refletindo o reconhecimento da importância dessas atividades para o desenvolvimento acadêmico e profissional deles.

Nesse sentido, identificamos uma nítida contradição entre o discurso e a prática dos/as cursistas. A contradição observada entre a baixa assiduidade dos/as estudantes em eventos sobre a ERER e a crença de que essa participação pode contribuir para sua prática profissional reflete a complexidade do racismo no contexto educacional. Pois, se por um lado os/as estudantes reconhecem o potencial benéfico desses eventos para seu desenvolvimento profissional, por outro, há a falta de participação ativa deles quando os eventos acontecem.

Essa falta de interesse pode ser atribuída a alguns fatores, como conflitos de horário com outras atividades acadêmicas; falta de apoio dos/as docentes que ministram aula no dia e horário do evento, fazendo com que ele não libere ou não acompanhe os/as estudantes para assistirem aos debates; a percepção equivocada de que eventos acadêmicos não são prioridades para sua formação, dentre outros.

Essa diferença entre discurso e prática evidencia a necessidade de as instituições conscientizar e engajar os/as estudantes e o corpo docente na promoção e divulgação desses eventos, bem como na criação de estratégias que incentivem uma participação mais ativa de todos. Nesse sentido, destacamos que para que as pessoas se envolvam ativamente nessas oportunidades de aprendizado e reflexão, é de suma importância que elas reconheçam a relevância das discussões sobre as relações étnico-raciais para sua formação e/ou atuação enquanto profissionais da educação.

Com base nos dados apresentados, podemos afirmar que o racismo estrutural e institucional acaba deixando marcas nas estruturas das instituições de ensino superior, refletindo em seus currículos, práticas pedagógicas e cotidiano. Essas marcas se manifestam não apenas na baixa participação dos/as estudantes, professores/as e coordenador/a em eventos sobre raça, racismo e questões afins, mas também na frequência variável desses eventos nas IES, na dificuldade em reconhecer a importância de abordar essas questões de forma sistemática e contínua e no racismo que ocorre intramuros que não é investigado e combatido, mas sim “abafado” dentro das instituições.

Por esse motivo, reafirmamos a urgência de romper com o racismo, principalmente nos estabelecimentos educacionais. Superar o racismo não é apenas uma luta política, mas também uma luta por uma nova consciência e uma nova subjetividade (Fanon, 2022). Além disso, também coadunamos com D’Adesky e acreditamos que a luta contra o racismo deve envolver, não apenas a denúncia da discriminação, mas também a luta por políticas públicas que promovam a igualdade e a inclusão social (D’Adesky, 2022).

Assim, por mais que as IES tentem silenciar, abafar ou apagar o racismo que ocorre intramuros, constatamos que ele se faz presente e operante nas duas instituições pesquisadas de diversas formas. Por esse motivo, a inclusão da temática étnico-racial no contexto educacional é relevante, não só para cumprir a legislação nacional, mas como um meio de construir um futuro melhor para nossa sociedade. Para que isso aconteça, as instituições de ensino devem ser espaços que promovam o respeito à diversidade étnico-racial e que contribuam para o combate ao racismo e à discriminação, por meio do diálogo e da reflexão sobre as relações sociais e políticas que perpetuam a desigualdade no

país. Para melhor ilustrar sobre o assunto, no próximo tópico discorreremos sobre as relações étnico-raciais e suas implicações na educação.

4.3. Além da superfície: desvendando as complexidades das relações étnico-raciais nas instituições de ensino superior

Após décadas de luta do movimento negro e muitos embates no campo político e institucional, a partir do ano de 2003, a realidade educacional, no que diz respeito às relações étnico-raciais, foi sendo alterada, mesmo que a passos lentos. Com isso, ao longo de pouco mais de duas décadas, temos percebido avanços em algumas áreas, em especial na criação de legislações que visam reparar os danos históricos causados pelo sistema escravocrata.

No tocante a educação, os anos de 2003 e 2008 são considerados importantes momentos para o avanço da luta antirracista, sobretudo pela nova postura do Estado brasileiro com a causa, já que tivemos, nesse período, a publicação de uma série de documentos legais que reconhecem a importância das relações étnico-raciais no contexto educacional.

A primeira delas foi a Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) - dispositivo legal que orienta todo o sistema de educação brasileiro, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas em todo território brasileiro. Por mais que este tenha sido apenas um primeiro passo e uma ação insuficiente para combater o racismo, essa lei representa um avanço importante na promoção da igualdade racial no Brasil, já que reconhece a diversidade cultural e étnica do país e os conflitos inerentes a ela, e obriga que se ensine e se estude a temática na educação básica.

Apesar dos indígenas também sofrerem racismo e terem passado pelo processo de colonização, dizimação e perdas de direitos, a inclusão da história e da cultura indígena só se deu cinco anos após a promulgação da Lei 10.639/03, por meio da Lei 11.645/08.

A referida lei também alterou a LDB/96, dando a mesma orientação quanto à inserção da história e cultura indígena no Art. 26-A. Desde então, o país

conta com uma vasta legislação acerca do tema, tendo por objetivo a implementação do Art. 26-A da LDB/96 nas escolas do país (Brasil, 1996). Contudo, levando em consideração os apontamentos feitos por estudiosos do assunto (Gomes, 2010; Munanga, 2005; Almeida, 2021), percebemos que a aplicação das referidas leis, de um modo geral, ainda é tímida.

Apesar disso, podemos considerar que as leis 10.639/03 e a 11.645/08 que modificaram a LDB/96, com a inserção dos artigos 26-A, 79-A (vetado pelo presidente na aprovação da lei) e 79-B, são consideradas uma modalidade de política de reparação, já que as duas propõem que a cultura dos povos negros e indígenas sejam incluídas no currículo numa perspectiva não euro-usa-cêntrica (Walsh, 2010). Segundo Gomes (2010), sendo o Brasil um país multirracial e pluricultural, não se pode “continuar pensando a cidadania e a democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais (Gomes, 2010, p. 70).

Por mais que o Art. 26-A da LDB/96 seja voltado para o ensino fundamental e médio da educação básica, a sua implementação gera uma demanda aos cursos superiores, em especial os cursos de licenciatura, tendo em vista que para o/a professor/a trabalhar as relações étnico-raciais nas escolas, ele precisa ter uma formação que contemple tal temática. Vale destacar que foi a partir dessa mudança que outras políticas públicas começaram a ser discutidas, visando a sua implementação, como é o caso das DCNERER.

Em 2004, através da Resolução Nº 1, de 17 de junho, o Conselho Nacional de Educação – CNE, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCNERER, com o objetivo de orientar a implementação da lei nº 10.639/03, de incorporar a temática da diversidade étnico-racial no currículo escolar e de promover uma educação para as relações étnico-raciais na Educação Básica e no Ensino Superior (Brasil, 2004b).

As diretrizes determinam que o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana deve ser obrigatório em todas as escolas do país, em todos os níveis de ensino. Além disso, elas orientam a inclusão da temática da diversidade étnico-racial em todas as disciplinas, de forma transversal. Isso significa que o tema deve ser abordado em diferentes disciplinas, de forma a mostrar a

diversidade e a contribuição dos diferentes grupos étnicos para a construção da sociedade brasileira (Brasil, 2004c).

A partir desse momento, podemos perceber que o sistema educacional brasileiro inicia uma tentativa de adequar seus currículos e a prática pedagógica dos/as professores/as para atenderem ao dispositivo legal. Nesse sentido, também foram criados outros inúmeros documentos, com o objetivo de implementar o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana na educação básica.

Fruto da luta incansável dos movimentos sociais, a legislação brasileira tem buscado cada vez mais reconhecer e garantir os direitos das populações negras e indígenas, o que tem sido um avanço significativo na luta contra o racismo e a discriminação.

Por esse motivo, ensinar e aprender sobre as relações étnico-raciais é fundamental para compreendermos a dinâmica das relações raciais e sociais no Brasil e em outros países que têm uma história marcada pela escravidão e pela colonização. No Brasil, a questão das relações étnico-raciais é especialmente importante, dado que o país possui uma grande diversidade racial e étnica, resultado de séculos de exploração europeia.

No que diz respeito ao conceito, as relações étnico-raciais têm a ver com as interações entre diferentes grupos raciais e étnicos e a forma como essas relações influenciam a vida social, cultural, política e econômica. Destacamos que tais relações quase nunca são harmoniosas, sendo marcadas por tensões advindas das diferenças na cor da pele, nos traços fisionômicos e nas origens culturais, que produzem diferenças quanto a visão de mundo, princípios, crenças e valores (Brasil, 2004c).

Segundo Gomes (2011), as relações étnico-raciais são as relações que estão profundamente enraizadas na alteridade, organizadas por dinâmicas de poder e influenciadas pelas hierarquias raciais brasileiras. Essas relações são construídas com base na classificação social, marcando diferenças e servindo como meio de interpretação política e identitária. Essencialmente, estas relações são construídas através de um complexo jogo de processos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais.

De acordo com as DCNERER (Brasil, 2004c, p. 14), “convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu”. Nesse sentido, mesmo com a presença da

cultura africana arraigada no nosso cotidiano e com o fato de a população negra ser mais da metade da população brasileira (IBGE, 2022), as pessoas negras precisam lidar cotidianamente com o racismo e o preconceito racial.

É importante destacar que falar de relações étnico-raciais é também falar de estruturas de poder. Por esse motivo, é tão difícil romper as barreiras, muitas das vezes, quase invisíveis do racismo. Assim, uma das medidas para mudar essa realidade é educar as pessoas para lidar com as relações étnico-raciais, desde a infância.

Para educar as pessoas para “as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros” (Brasil, 2004c, p. 15). Isso significa dizer que o racismo só faz sentido, porque algumas pessoas, em geral as que estão no poder (pessoas brancas), são privilegiadas por esse sistema de discriminação.

Na tentativa de mudar essa realidade, o Movimento Negro começou a reivindicar a inclusão da temática da diversidade étnico-racial no currículo escolar, tendo em vista que é preciso que as crianças, os jovens e os adultos tenham a oportunidade de conhecer a história e a cultura dos diferentes grupos étnicos e raciais que compõem a sociedade brasileira, bem como a luta do movimento negro e das organizações sociais que defendem a igualdade racial.

Além da inclusão da temática no currículo escolar, também é preciso promover a formação de profissionais da educação para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e para lidar com as relações étnico-raciais, pois é fundamental que estes profissionais estejam preparados para trabalhar com a diversidade étnico-racial dentro e fora da sala de aula e para ensinar a história e a cultura dos diferentes grupos étnicos e raciais de forma crítica, consciente e contextualizada.

Nessa direção, Gomes (2011) defende que a educação deve ser um espaço de valorização da diversidade étnico-racial e de combate ao racismo. Ademais, ela destaca a importância da presença de professores e professoras negros/as nas escolas, como forma de oferecer referências positivas para os/as estudantes negros/as e combater o racismo institucional.

Contudo, uma pesquisa realizada por Ferreira, Teixeira e Ferreira (2022, p. 303) com base no Censo 2018, constatou “a existência de disparidades raciais

e de gênero na docência superior, sendo prevalentes os docentes brancos e do sexo masculino”. O Censo 2018, revelou o perfil demográfico dos/as docentes amostrados e constatou “que 53,79% eram do sexo masculino e que o magistério superior era um espaço privilegiado da branquidade com 76,67% professores autoclassificados como brancos (agrupamento de brancos e amarelos)” (Ferreira, Teixeira e Ferreira, 2022, p. 307).

Teixeira (2006) também possui um estudo que vai ao encontro com a perspectiva acima. A autora percebeu que

os brancos aumentam ainda mais a sua participação nas categorias de professor de nível mais elevado – professores de nível superior, seja atuando nesse mesmo nível de ensino, seja atuando na educação infantil – enquanto pretos e pardos encontram-se mais ocupados no sistema de ensino como professores de nível médio na educação infantil, no ensino fundamental e profissionalizante (Teixeira, 2006, p. 20).

A predominância de docentes brancos no ensino superior tem um impacto significativo nos currículos e nas ações institucionais, resultando frequentemente na falta de valorização das pautas raciais. Esse cenário contribui para a perpetuação de uma perspectiva euro-usa-cêntrica (Walsh, 2010) no ambiente acadêmico, que negligencia a diversidade cultural e histórica das contribuições de povos não-brancos.

Consequentemente, as narrativas e conhecimentos relacionados às populações negras e indígenas são sub representados ou totalmente ausentes nos programas de ensino e nas políticas institucionais. Apesar do racismo e do debate sobre as relações étnico-raciais ser responsabilidade de todos, a falta de diversidade no corpo docente e discente, por vezes, pode impedir a implementação efetiva de práticas educacionais inclusivas e comprometidas com a promoção da igualdade racial, perpetuando assim um sistema que não reconhece e nem valoriza a riqueza das múltiplas identidades culturais presentes na sociedade brasileira.

A partir do que foi dito, concordamos com as DCNERER, de que “Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática” (Brasil, 2004c, p. 14).

Dessa forma, o ambiente universitário foi organizado como um espaço marcado pela segregação racial, onde é comum a invisibilidade das pessoas negras no corpo docente das instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, especialmente, da mulher negra (Ferreira, Teixeira e Ferreira, 2022).

Essa realidade também é perceptível ao observarmos o corpo docente das instituições pesquisadas, incluindo os/as professores/as da Pedagogia. No entanto, é importante ressaltar que não foi possível trazer dados institucionais detalhados sobre a composição racial e de gênero exata dos/as docentes e discentes, uma vez que as IES não dispõem dessas informações.

Nesse sentido, percebemos que elas não estão cumprindo com uma de suas atribuições, determinada pelas DCNERER, que consiste na “Identificação, coleta, compilação de informações sobre a população negra, com vistas à formulação de políticas públicas de Estado, comunitárias e institucionais” (Brasil, 2004c, p. 25).

Essa lacuna representa uma fragilidade significativa, pois dificulta a compreensão detalhada da representatividade e diversidade dentro das instituições de ensino, impedindo a implementação de políticas e práticas voltadas para a promoção da equidade racial e de gênero no ambiente acadêmico.

Silva (2018) argumenta sobre a necessidade de uma educação que reconheça e combata o racismo em todas as suas formas. Mas como fazer isso sem uma expressiva representatividade nesse espaço de poder que são as Instituições de Ensino Superior, lugar de produção e disseminação de conhecimento, que possibilita a criação de políticas públicas?

Segundo a autora, para mudar essa realidade, é imprescindível que a educação promova a igualdade racial e a valorização da diversidade étnica e cultural do Brasil. Assim, precisamos que os/as professores/as sejam capacitados/as para trabalhar com a diversidade étnico-racial em sala de aula e que consigam refletir sobre suas próprias práticas pedagógicas, buscando desconstruir estereótipos e preconceitos (Silva, 2018).

Desse modo, para saber se os/as docentes e coordenadores possuem conhecimento sobre as relações étnico-raciais, questionamos a eles o seguinte: “Para você, o que são as relações étnico-raciais?” Além disso, também perguntamos se eles consideram importante abordar a temática das relações étnico-raciais no curso de Pedagogia.

De acordo com Ana, coordenadora da Pedagogia da UENF, as relações étnico-raciais consistem em “você discutir essa diversidade de etnias, de raça dentro desse processo formativo”. Jean informou que acha difícil explicar o que são as relações étnico-raciais, principalmente no Brasil, que é um país com uma vasta diversidade. Contudo, ele pontuou que pensar nas relações étnico-raciais consiste em:

[...] pensar nas nossas relações conosco mesmo, com outras pessoas a partir de critérios étnico-raciais, [...] é pensar [...] sobre a nossa herança de cor né, de cultura, de valorização de diferenças dos outros, de valorização de semelhanças também, então alguns dos critérios que nós utilizamos quando nos relacionamos com outras pessoas. Então assim, penso se essas relações, se é possível dizer o que é, relações étnico-raciais, são relações humanas que levam em consideração nossas diferenças étnicas, se isso for possível né... (Jean, Coordenador do ISEPAM).

Para Gomes (2014), as relações étnico-raciais referem-se à interação entre grupos étnicos e raciais em uma sociedade, abordando as dinâmicas de poder, privilégio, discriminação e identidade que surgem dessas interações. Essas relações são influenciadas por uma variedade de fatores históricos, culturais, sociais e políticos, que influenciam as percepções, atitudes e comportamentos em relação à raça e etnia. Elas podem se manifestar em diversas áreas da vida, como no acesso a oportunidades educacionais, emprego, moradia, saúde e justiça.

Por outro lado, as DCNERER (Brasil, 2004c) definem que as relações étnico-raciais não consistem apenas em nos relacionarmos com as pessoas que possuem raça, cor, etnia diferentes das nossas, mas na reeducação das relações estabelecidas entre negros e brancos.

Analisando as declarações dos coordenadores, é perceptível que ambos possuem uma compreensão das relações étnico-raciais que se alinha com as perspectivas propostas por Gomes (2014) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004c). Essas abordagens enfatizam a importância de reconhecer e enfrentar o racismo estrutural presente na sociedade, além de promover a valorização da diversidade étnico-racial e o respeito à identidade cultural de cada indivíduo.

No entanto, para uma compreensão mais completa dessas percepções, é necessário também considerar as respostas dos/as professores/as, as quais serão analisadas a seguir. Para Aurora (professora da UENF), explicar sobre as relações étnico-raciais também é uma tarefa complexa. Ela afirma que

[...] no campo da Educação, no campo Pedagógico, [...] é educar as pessoas pra desconstruir atitudes racistas, pra entender as relações pessoais, que tem que ser relações de respeito né, relações construtivas, relações que não tenham preconceitos raciais, discriminações raciais e educar para relações étnico-raciais é construir uma sociedade mais equitativa, menos desigual e uma sociedade de respeito [...]. Eu não sei se nós vamos conseguir acabar radicalmente, mas eu acho que através das relações étnico-raciais, nesse contexto aí que eu falei, nós conseguimos amenizar essa situação [...]. E isso não é só pensando em educar pessoas negras não, as relações étnico-raciais, elas precisam perpassar também as pessoas brancas na sociedade, então ela precisa educar todo mundo né, brancos, indígenas, negros, todo mundo precisa desse tipo de educação, quilombolas... (Aurora, Professora da UENF).

O apontamento da professora, além de ir de encontro ao que os coordenadores disseram também está de acordo com a proposição das DCNERER que defendem que “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (Brasil, 2004c, p. 14).

Neste trecho da entrevista, Aurora também destaca a importância da educação para as relações étnico-raciais como um meio fundamental para promover uma sociedade mais equitativa e menos desigual. Ela enfatiza o papel da educação na desconstrução de atitudes racistas e na promoção de relações baseadas no respeito mútuo e na construção coletiva. A professora ressalta que o objetivo não é apenas educar pessoas negras, mas sim toda a sociedade, incluindo brancos, indígenas e quilombolas. Ao fazer essa análise, Aurora reconhece a necessidade de um trabalho coletivo e abrangente para combater o racismo e promover a equidade racial. Suas palavras evidenciam uma compreensão profunda da importância da educação das relações étnico-raciais como um dos caminhos para a transformação social e o fortalecimento de uma sociedade mais inclusiva e justa.

Sobre essa questão, os/as professores/as do ISEPAM tiveram concepções similares às já discutidas anteriormente, conforme podemos ver abaixo.

Entendo que relações étnico-raciais seja um conjunto de ações, de reflexões e de ideias, que buscam, de certa forma, eliminar as desigualdades presentes entre os grupos sociais e considerando né, os grupos étnicos muito diversos, formadores da sociedade, principalmente Brasileira, essas relações étnico-raciais seriam esse conjunto de ações, reflexões e pensamentos que tendem a tornar essas relações mais equânimes, menos desiguais. (João, Professor do ISEPAM).

Quando a gente está falando de raciais, a gente tá pensando muito na questão do físico, as questões que a gente fala do estereótipo né? Das características físicas, quando a gente tá falando de raça né, no sentido assim né, então teria a ver com o cabelo, com a cor da pele, com o nariz e acho que quando a gente tá falando de etnia, a gente tá mais falando sobre as questões culturais, as questões de identidade, embora tanto a raça quanto a questão da etnia tenha a ver com uma identidade né. Então acho que as relações étnico-raciais, nós estamos tratando das relações dos embates que se dão, socialmente falando, no nosso dia a dia e que certamente é muito racializado, no sentido de diferenças de cores. (Joana, Professora do ISEPAM).

[...] relações étnico-raciais envolve a discussão tanto dos termos raça e etnia quanto de como socialmente essas relações entre pessoas de diferentes etnias e identificadas como de diferentes raças se relacionam. (José, Professor do ISEPAM).

As falas dos/as docentes do ISEPAM refletem uma compreensão profunda das relações étnico-raciais e sua complexidade. João destaca que essas relações englobam um conjunto de ações e reflexões destinadas a reduzir as desigualdades entre os diferentes grupos étnicos, reconhecendo a diversidade étnica como um elemento fundamental da sociedade brasileira. Essa visão está alinhada com as diretrizes propostas pelas DCNERER (Brasil, 2004c), que enfatizam a importância da promoção da equidade racial e da valorização da diversidade étnico-racial.

Por sua vez, Joana diferencia os conceitos de raça e etnia, ressaltando que a raça está relacionada às características físicas, como cor da pele e cabelo, enquanto a etnia diz respeito às questões culturais e identitárias. Essa distinção reflete a compreensão da complexidade das identidades étnico-raciais e sua influência nas relações sociais, o que está em consonância com a abordagem proposta por Nogueira (2007), que discute as diferentes dimensões das identidades raciais e étnicas na sociedade brasileira, afirmando que, no Brasil, o preconceito está ligado ao fenótipo e não a origem do sujeito.

Por fim, José (professor do ISEPAM) ressalta que as relações étnico-raciais envolvem não apenas os termos raça e etnia, mas também as dinâmicas

sociais que surgem das interações entre pessoas de diferentes grupos étnicos e raciais. Essa compreensão reflete a visão ampla das relações étnico-raciais como um fenômeno multifacetado e dinâmico, conforme discutido por Gomes (2014), que enfatiza a importância de considerar não apenas as identidades individuais, mas também as estruturas sociais que influenciam as relações entre os grupos étnico-raciais.

Analisando os Projetos Pedagógicos de Curso da UENF e do ISEPAM, percebemos que os dois documentos não possuem uma concepção clara sobre a ERER. Após aprofundarmos as investigações, identificamos que a ideia de ERER consiste em parte constitutiva da docência e que esses conteúdos serão ofertados nos cursos por meio de eventos e disciplinas específicas. No caso da UENF, o documento ainda destaca que as relações étnico-raciais serão abordadas de forma transversal.

Talvez, a falta de definição desse conceito nos PPCs esteja ligada a dificuldade que os/as professores/as e a coordenação, responsáveis por pensar, estruturar e colocar em prática o currículo, encontram ao tentar definir o que são as relações étnico-raciais.

Ao questionarmos sobre a importância de se abordar a temática nos cursos de Pedagogia, todos os entrevistados responderam que acreditam ser importante o debate sobre o tema nos cursos que atuam. Ana (Coordenadora da UENF) salientou que esse debate deve acontecer em todos os cursos de formação de professores/as. Jean (Coordenador do Curso do ISEPAM) reiterou que esse debate é fundamental nas licenciaturas, principalmente na Pedagogia, que habilita para a atuação na Educação Infantil. Os dois coordenadores, ainda destacaram que tratar sobre a ERER na Pedagogia é fundamental por causa do vínculo entre a formação de professores/as com a formação humana.

A consideração de Jean se alinha ao Plano Nacional de Implementação das DCNERER (2013), que destacam que a Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para a formação de suas personalidades, o desenvolvimento da inteligência e a promoção da aprendizagem.

Assim, os ambientes educacionais coletivos, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para cultivar valores de respeito, tolerância e valorização da diversidade étnico-racial, combatendo qualquer forma de preconceito,

racismo e discriminação desde cedo. É essencial que as crianças compreendam e se envolvam ativamente em ações que reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na história e na cultura brasileira (Brasil, 2007, 2013).

O acolhimento na educação infantil implica o respeito à cultura, à corporeidade e à estética de cada criança, garantindo sua presença no mundo. Nessa perspectiva, a dimensão do cuidar e educar deve ser ampliada, incorporando valores éticos que rejeitem qualquer forma de atitude racista ou preconceituosa, como destacado nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais (Brasil, 2006, 2007).

É importante destacar que os dois cursos passaram por recente atualização curricular, visando adequar-se às demandas contemporâneas da educação e às mudanças sociais e culturais em curso. Essa atualização busca garantir a relevância e a eficácia dos conteúdos e práticas pedagógicas, bem como promover uma formação mais alinhada com as necessidades dos/as alunos/as e com as diretrizes educacionais vigentes.

Os/as docentes/as também afirmaram que consideram o debate sobre as relações étnico-raciais de extrema importância na Pedagogia, uma vez que esse curso

[...] forma gestores/as, professores/as da educação infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental [...]. Também né, formam coordenadores/as pedagógicos, orientador/a educacional [...] e essas pessoas são muito importantes, porque elas que vão estar presentes nas escolas. Então coordenadores/as, gestores/as, professores/as influenciam muito na constituição das práticas pedagógicas, do currículo, dos programas políticos pedagógicos (Aurora, Professora da UENF).

Eu acho importantíssimo sim, porque a nossa sociedade ela é extremamente racista, a gente tem uma população, tá aí no último senso, cada vez mais essa população negra né, essa soma de pardo e pretos aumentando, mais de 50% da população, sobretudo nas escolas públicas, nosso público é majoritariamente pobre e pobreza tem cor na nossa sociedade, então né, a gente vê que é uma grande maioria e, sobretudo a nossa clientela. Eu acho que eles devem, acho que essa população deve aprender de forma positiva sobre sua história e também argumentos pra sobreviver e viverem melhor combatendo o racismo na nossa sociedade (Joana, Professora do ISEPAM).

É fundamental né, porque a escola talvez seja o espaço ainda muito carente dessa reflexão, desses conhecimentos mesmo, que perpassa as relações étnico-raciais e a escola acaba sendo

também uma fonte, um espaço de propagação dessas ideias que podem de alguma forma transformar essas realidades desigual (João, Professor do ISEPAM).

Eu acho, eu acho na verdade em qualquer curso, não sei se os alunos acham, essa é uma dificuldade que a gente encontra, mas eu acho [...]. (José, Professor do ISEPAM).

Os entrevistados destacam a importância da formação de profissionais da educação no contexto das relações étnico-raciais e no combate ao racismo nas escolas, especialmente, na Pedagogia, que tem a responsabilidade de formar gestores/as, professores/as, coordenadores/as pedagógicos e orientadores/as educacionais.

Aurora (professora da UENF) enfatiza a influência desses profissionais na constituição das práticas pedagógicas, do currículo e dos programas político-pedagógicos. Essa visão está alinhada com as DCNERER (Brasil, 2004c), que destacam a importância da formação de professores/as para promover a equidade racial e o respeito à diversidade.

Joana (professora do ISEPAM) ressalta a relevância de uma educação positiva sobre a história e a identidade dos/as alunos/as negros/as, visando emponderá-los para combater o racismo. Essa perspectiva dialoga com Gomes (2003), que enfatiza a necessidade de uma educação antirracista que fortaleça a identidade e a autoestima das pessoas negras. João (professor do ISEPAM) destaca o papel transformador da escola na promoção de uma sociedade mais igualitária, corroborando com os princípios do Art. 26-A da LDB/96 (Brasil, 1996), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras.

Já José (professor do ISEPAM), ao mencionar a importância da reflexão sobre as relações étnico-raciais em qualquer curso, ressalta a necessidade de abordagens interdisciplinares e transversais no ensino superior, como preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004c). Essas falas evidenciam a necessidade de uma formação pedagógica comprometida com a promoção da equidade racial e o combate ao racismo em todos os níveis de ensino.

Para saber a perspectiva dos/as estudantes a respeito, perguntamos aos entrevistados se eles acham que os/as alunos/as percebem essa importância. Todos responderam que sim, exceto o docente José (ISEPAM), que disse não

saber, e o coordenador Jean (ISEPAM) que afirmou dar aula para o primeiro período e percebe um certo estranhamento ou resistência por parte dos/as estudantes quando falam sobre as relações étnico-raciais.

João (professor do ISEPAM) informou que os/as alunos/as percebem essa importância. Porém, ele ainda nota “uma certa resistência, de uma dificuldade até de lidar com essas questões, num espaço de uma escola que ainda me parece bastante fechada, né? Ainda bastante homogênea, digamos em termos de debates e reflexão, né?” (João, Professor do ISEPAM). Nessa direção, Joana (professora do ISEPAM) também apontou que há essa resistência, no início, por desconhecimento dos/as estudantes sobre o assunto. Contudo, à medida em que eles vão aprendendo, o estranhamento vai diminuindo.

Aurora, por sua vez, disse que eles conseguem entender essa importância. Segundo ela,

[...] uma coisa que contribui muito pra que eles percebam essa importância, quando nós falamos de racismo, quando nós trazemos casos de racismo, quando eles conseguem fazer uma leitura no seu entorno, fazer uma leitura dos meios de comunicação de uma forma geral né, como que o racismo está sendo apresentado ali e às vezes de forma muito drásticas, isso consegue tocar muito os estudantes [...] (Aurora, Professora da UENF).

A partir das respostas dos/as discentes nos Formulários do Google, observamos que eles percebem a importância de estudar sobre as relações étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira e africana no curso de Pedagogia. No ISEPAM, 37 (trinta e sete) responderam que acham importante e apenas 1 (uma) pessoa disse que talvez seja importante. Contudo, quando questionamos sobre a importância desses conhecimentos para a prática profissional, todos responderam que consideravam a temática relevante. Na UENF, todos os 17 (dezesete) afirmaram que consideram a EREER importante para a Pedagogia e para sua prática profissional.

Os dados demonstraram que os/as professores/as, os coordenadores e os/as estudantes reconhecem a importância do estudo das relações étnico-raciais no contexto da formação em Pedagogia. As respostas dos/as docentes e coordenadores indicam uma percepção de resistência por parte dos/as alunos/as em lidar com essas questões, sugerindo uma falta de familiaridade ou desconforto inicial. João e Joana (professores do ISEPAM) destacaram essa

resistência, atribuindo-a ao desconhecimento dos/as estudantes sobre o tema. No entanto, Aurora (professora da UENF) observa que os/as alunos/as conseguem entender a importância das relações étnico-raciais, principalmente, quando são expostos a casos de racismo e quando refletem sobre as representações presentes na mídia. Com isso, essa abordagem contextualizada parece sensibilizar os/as estudantes e tornar a importância do tema mais evidente para eles.

Os resultados dos formulários dos/as estudantes se alinham a essa percepção, pois todos eles reconhecem a importância do estudo das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira e africana para sua formação profissional. No entanto, é interessante notar que, apesar dessa consciência, alguns alunos/as ainda podem ter dúvidas ou ressalvas sobre a relevância desses conhecimentos para sua prática futura, conforme apontado pelos entrevistados.

No geral, os dados indicam que os/as estudantes reconhecem a importância das relações étnico-raciais, sugerindo um potencial para o engajamento com essas questões ao longo do curso de Pedagogia, fato que possibilita que o/a egresso/a possua uma postura investigativa, propositiva e integrativa com vistas a superação de exclusões étnico-raciais, sociais, conforme postulado pelo PPC da UENF (2022).

Esse desejo dos/as alunos/as em aprender sobre as questões étnico-raciais também contribui para que o/a egresso/a do curso de Pedagogia atue “com ética e compromisso”, fortalecendo “o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças e jovens em diferentes fases do desenvolvimento e de diferentes formações étnico-culturais” (ISEPAM, 2022, p. 13).

No entanto, essa perspectiva muda quando questionamos os coordenadores se o corpo docente percebe a necessidade de se abordar sobre as relações étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira e africana no curso de Pedagogia, e perguntamos aos docentes se a instituição percebe essa relevância.

Para o coordenador Jean, somente alguns professores e professoras percebem a importância de se abordar as relações étnico-raciais no curso de Pedagogia. Ele ressaltou que o ISEPAM possui bastante professores/as interessados/as na temática, haja vista que o curso conta com muitos/as docentes com formação em História, Sociologia e Antropologia que entendem essa relevância.

No contexto da UENF, Ana acredita que o corpo docente atribui grande importância a esse tema. Para ela, isso é evidente nas reuniões de colegiado, onde essa pauta está sempre presente, muito pela presença da professora Aurora, que lidera o NEABI. Além disso, ela destaca que o curso também possui docentes com formação em História, o que contribui significativamente para trazer a relevância desse debate para a licenciatura.

Já, em relação a perspectiva dos/as professores/as, quanto à importância atribuída pelas instituições a essa temática, as respostas obtidas foram as seguintes:

Falando da UENF, da chegada da disciplina né, que foi em 2012, demorou muito chegar, demorou muito e eu não sei se ela quer perceber, se ela quer, porque de certa forma nós incomodamos também né, porque nós estamos tirando o privilégio, nós estamos quebrando esse ciclo aí de que só branco tem acesso a determinados bens né, culturais, educacionais, falando de Universidade e aí eu acho que esse falar causa um certo conforto nas pessoas, eu sinto isso como professora da disciplina e muitas vezes você é tida como a chata, né? (Aurora, Professora da UENF).

Eu vou dar uma resposta a você, que eu ouvi do professor Kabengele Munanga, certa vez, que tive o grande prazer de conversar com ele, num festival de História lá em Diamantina [...], ele falava sobre oferecer a disciplina relação étnico-raciais no curso de graduação e ele dizia que, enquanto professor da USP, se ele fosse esperar o reitor, os coordenadores valorizarem a disciplina, nunca que nós iríamos trabalhar. Então, somos nós que precisamos tomar essa dianteira, independente se os nossos superiores, hierarquicamente falando, são a favor ou não [...]. eu acho que esse esforço pode ser que venha depois, embora eu acho que seja muito importante, os gestores e gestoras né, diretores e diretoras se comprometerem com a temática. [...] É, eu acho que às vezes ele tá mais importando com questões administrativas e nem sempre ela [...] se dar conta dessa importância toda, [...] a gente não pode generalizar todas as diretorias, todas as gestões, né? (Joana, Professora do ISEPAM).

Percebe, percebe. A gente entende que, de certa forma, nós temos diferentes setores aqui da Instituição, muito atento a essas questões, né? [...] Acredito que a Instituição tem esse desejo também, embora careça de muitos recursos, muitas ações, né? (João, Professor do ISEPAM).

Eu acho que em alguns momentos sim, outros não. [...] então eu acho que depende muito, por exemplo, agora com a [...] atual coordenação acho que há mais essa inclinação, mas nem sempre há não, nem sempre há essa [...] percepção, a importância (José, Professor do ISEPAM).

As falas dos/as professores/as destacam a importância e os desafios enfrentados na implementação das disciplinas sobre as relações étnico-raciais nos currículos da Pedagogia. Aurora (professora da UENF) ressalta a resistência e o desconforto que, às vezes, cercam a introdução dessas disciplinas, uma vez que abordar sobre essas questões faz emergir os privilégios dos brancos, as dores dos não-brancos e os padrões estabelecidos socialmente.

Nessa direção, as DCNERER destacam que reeducar para as relações étnico-raciais, faz emergir dores (Brasil, 2004c), que nem todos estão preparados para lidar. “Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores [...]” (Brasil, 2002, p. 14).

Nesse contexto, Fanon (2022) argumenta que os descendentes dos mercadores de escravizados e dos senhores de outrora não devem ser culpabilizados pelas atrocidades cometidas por seus antepassados. No entanto, possuem uma responsabilidade moral e política de combater o racismo e as discriminações, além de trabalhar em conjunto com aqueles que foram historicamente marginalizados, os negros, para construir relações raciais e sociais saudáveis, nas quais todos possam crescer e se realizar como seres humanos e cidadãos. Caso contrário, teriam que assumir essa responsabilidade devido aos benefícios que usufruíram do trabalho escravizado, que contribuiu significativamente para o desenvolvimento do país.

Na realidade atual, percebemos que algumas pessoas brancas não querem assumir a sua responsabilidade nessa reparação histórica, nem seus privilégios obtidos através da exploração e do sangue e suor de pessoas negras e indígenas, e muito menos, que são racistas. Nesse sentido, elas querem apenas continuar usufruindo de seu sucesso, mesmo que o preço a se pagar seja o “da marginalização e da desigualdade impostas a outros” (Brasil, 2004c, p. 14).

A resistência da IES em assumir as relações étnico-raciais como basilar para os processos formativos, abordada por Joana, professora do ISEPAM, que cita Kabengele Munanga, ilustra a necessidade de os/as próprios/as professores/as tomarem a iniciativa de abordar a temática, independentemente do apoio institucional. Joana também menciona a preocupação de que, muitas vezes, os gestores priorizem questões administrativas em detrimento das demandas

relacionadas às relações étnico-raciais, considerando esta última como de menor importância.

João (professor do ISEPAM) destaca que a instituição possui consciência sobre a importância dessas questões, mesmo diante das limitações de recursos. Por fim, José (professor do ISEPAM) aponta a variabilidade na percepção da relevância das relações étnico-raciais por parte das lideranças institucionais, sugerindo que essa valorização nem sempre é uniforme. Essas reflexões ecoam preocupações levantadas pelas DCNERER (Brasil, 2004c), que defendem a inclusão desses temas nos currículos educacionais e destacam a necessidade de ações afirmativas para superar as desigualdades raciais.

Com base no exposto acima, Silva (2018) afirma que o problema para implementação da educação para as relações étnico-raciais nas instituições de ensino não reside na ausência de políticas públicas ou de diretrizes de implementação, mas na visão social dominante que procura erradicar as diferenças étnico-raciais e banalizar as identidades culturais, a sabedoria, o conhecimento e as tecnologias que não são euro-usa-centradas (Walsh, 2010). Dito isso, o desafio que se impõe é o de “transformar esse princípio legal em práticas pedagógicas efetivas e significativas e introduzi-lo nos currículos de formação inicial e continuada de professores(as)” (Gomes, 2008, p. 104).

A questão que se coloca tem a ver com a delicadeza das relações étnico-raciais, pelo que é imperativo abordá-la com a máxima sensibilidade e cuidado. Assim, a educação para as relações étnico-raciais se apresenta como uma necessidade urgente, mediante a existência do racismo no Brasil. Por isso, no próximo capítulo, abordaremos sobre as relações de poder e os reflexos da colonialidade no currículo e nas práticas pedagógicas, destacando a necessidade de criarmos estratégias para praticar pedagogias antirracistas.

CAPÍTULO 5: EXISTEM PELE ALVA E PELE ALVO NO CURRÍCULO

Neste capítulo discorreremos sobre o conceito de currículo e a luta do movimento negro por uma educação que contemple a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana e das relações étnico-raciais. Também abordaremos sobre a educação para as relações étnico-raciais (ERER) como um campo fértil para a romper com os currículos e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de licenciatura que reproduzem o colonialismo do saber, sobretudo nos cursos de Pedagogia.

Além disso, analisaremos o lugar ocupado pela ERER e pela história e cultura afro-brasileira e africana nos cursos pesquisados; o papel dos núcleos de estudos afro-brasileiros e grupos correlatos na formação em Pedagogia; o uso e a presença de materiais pedagógicos e de apoio sobre as relações étnico-raciais nas bibliotecas e/ou laboratórios; as epistemologias que aparecem nas disciplinas, entre outros aspectos.

5.1. O currículo como campo de disputa

Para entendermos brevemente sobre a história do currículo, serão utilizados alguns autores que são referência na discussão sobre o assunto, tais como: Antonio Flavio Moreira (2013), Tomaz Tadeu (2013; 2016), Michel Apple (2006; 2013) e Henry Giroux (2003; 2013). Escolhemos estes autores, pois eles compreendem que as questões educacionais e o currículo sempre estiveram ligados à história dos conflitos de raça, classe social, religião e gênero, e as estruturas de poder que regem o funcionamento de uma sociedade.

O currículo que será tratado aqui não é aquele voltado apenas para as questões técnicas e metodológicas, desprovido de qualquer intencionalidade, conforme descrito pelas teorias tradicionais. Mas, ao contrário disso, aqui o currículo é compreendido como aquele que possui em seu cerne as pautas políticas, sociológicas e epistemológicas, ou seja, é aquele documento que reconhece a pluralidade e a diversidade como inerentes à existência humana e problematiza a hegemonia de determinados saberes e grupos étnicos e econômicos em detrimento de outros.

Ao estudar sobre o tema, o objetivo está em compreender as disputas existentes no currículo por meio das relações entre ser, saber e poder, perpassando entre as teorias críticas e pós-críticas de currículo. Para além do currículo enquanto documento, este trabalho buscará entender o currículo dominante na sala de aula e fora dela, por meio das práticas pedagógicas e das ações institucionais, muitas vezes, considerado como currículo oculto. Para isso, iremos começar abordando um pouco da história do currículo enquanto documento/ferramenta pedagógica.

São inegáveis as influências do capitalismo no currículo desde o seu surgimento com o fim da Guerra Civil e o início da Revolução Industrial. Nos Estados Unidos, com o processo de industrialização e consequente movimento imigratório, começou-se a discutir a necessidade de um projeto nacional comum, que tinha o objetivo de resgatar a homogeneidade que estava desaparecendo e de ensinar às novas gerações, comportamentos e valores dignos de serem adotados (Moreira; Tadeu, 2013).

Assim, a necessidade de formação de mão de obra minimamente qualificada e o aumento dos imigrantes nas metrópoles (com suas diferenças culturais), fizeram emergir discussões sobre a necessidade de se padronizar não só os processos de ensino e aprendizagem para formação de indivíduos para atuarem nas fábricas, mas também sobre o ensino de comportamentos e valores válidos para a vida naquela sociedade.

Nesse sentido, "houve um impulso, por parte de pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos" (Silva, 2016, p. 12), com o objetivo de descrever e padronizar as técnicas, os conhecimentos e o processo de ensino como um todo.

Contudo, a expansão do capital trouxe consigo o surgimento de uma nova concepção de sociedade, baseada tanto em novos valores quanto em novas práticas que foram se transformando e modificando à realidade social com o passar dos anos. A globalização acelerou e impulsionou esse processo, trazendo como consequência para o campo educacional a necessidade de repensar seus valores e modos de agir.

Nesse sentido, o currículo já não podia mais ser analisado de maneira deslocada da construção social e histórica da humanidade, tampouco podia ser

dissociado das relações de poder advindas da divisão, hierarquização e organização da sociedade. Assim,

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Tadeu, 2013, p. 14).

Conforme afirmam Moreira e Tadeu (2013), o currículo não é um documento neutro e isento de interesses, valores, ideologias, porque as pessoas que o constrói também não são. Nessa direção, Apple afirma (2013, p. 71, grifos do autor) que

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Desse modo, é importante analisar tanto o currículo quanto às disputas presentes nele, levando em consideração as relações desiguais e de poder que o documento abarca. Inclusive, no que tange às relações étnico-raciais, a composição curricular conserva uma herança colonial, deixando claro a que público ele serve.

Nessa direção, Gomes (2012) afirma que quanto maior for o acesso à educação básica e superior para as populações antes invisibilizadas ou descon sideradas do processo educativo e como sujeitos de conhecimento, maior serão as necessidades de mudanças dos currículos e práticas pedagógicas. Tendo em vista que estas pessoas “chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questio nam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias” (Gomes, 2012, p. 99).

É nesse contexto que a demanda por implementação da história e da cultura afro-brasileira e africana e das relações étnico-raciais se tornam urgentes. Com ela, também surge a necessidade de se formar professores/as reflexivos sobre as culturas silenciadas e marginalizadas nos currículos (Gomes, 2012).

Com isso, logo se tornou evidente que a relação de desigualdade e de poder na sociedade, na educação e no currículo não podiam se restringir apenas às classes sociais, mas também levar em consideração as desigualdades pautadas nas relações de gênero, de raça e de etnia.

O Brasil é um país multirracial e isso se reflete nas instituições de ensino e exige que os profissionais da educação não façam vista grossa para as tensões e conflitos inerentes às relações étnico-raciais no meio educacional. “Tratar, pois, de ensinamentos e de aprendizagens, é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder” (Silva, 2007, p. 491).

O avanço das políticas públicas e das ações afirmativas de acesso à educação no Brasil, tais como as Leis 10.639/03, 11.645/08, a política de cotas (Lei nº 12.711/2012 alterada pela Lei nº 14.723/2023), dentre outras, trouxeram consigo muitas possibilidades de estudos e pesquisas nas Instituições de Ensino Superior, no que tange às relações étnico-raciais. Dentre estas possibilidades, também surgiram questionamentos a respeito dos currículos e das práticas pedagógicas que constituem tais IES.

Nesse ínterim, ressaltamos a importância de confrontar as relações entre currículo, cultura, saber, ideologia e poder no ensino superior, a fim de se conquistar uma política educacional que contemple discussões a respeito da história e da cultura de grupos sociais que, por vezes, foram marginalizados, apagados, excluídos e violentados nas instituições de ensino e fora delas.

Para isso, enquanto profissionais da educação, precisamos questionar

[...] as categorias fundamentais que estabelecem os cânones das grandes obras, a divisão entre cultura “superior” e “inferior” e o conhecimento, supostamente “objetivo”, que marca as exclusões dentro e entre várias disciplinas (Giroux, 2003, p. 75).

Porque o texto curricular está repleto de narrativas étnicas e raciais que

[...] celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial (Silva, 2016, p. 101-102).

Sendo assim, é pertinente salientar a necessidade de um currículo que privilegie uma abordagem que busque lidar com as questões étnicas e raciais a partir de uma perspectiva social e histórica. Em outras palavras, não se trata

apenas de incluir informações superficiais sobre as diferentes culturas, histórias e identidades, trata-se de questionar e tensionar: a construção social da raça e as problemáticas advindas da formação social e histórica do Brasil; a existência de uma política de conhecimento oficial, que privilegia determinados grupos e saberes e marginalizam outros; a complexa relação entre capital cultural e capital econômico, que tende a hierarquizar as culturas; as diferentes formas de ser, estar e de viver no mundo; a relação entre saber e poder; e a necessidade urgente de mudança na prática pedagógica, no conteúdo, na organização do currículo, na avaliação da aprendizagem e nas epistemologias utilizadas, para atendermos a demanda de uma sociedade plural, como a brasileira.

Contudo, mesmo diante dessa urgência, percebemos que o ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e das relações étnico-raciais, ainda encontram dificuldades de serem implementadas nos currículos dos cursos de formação de professores/as.

Os/as docentes que ministram disciplinas sobre as questões raciais apontam que existem inúmeros desafios ao se ensinar a respeito. De acordo com Aurora, o seu maior desafio na UENF enquanto professora de EREER, “[...] é as pessoas acharem que nós vivemos numa democracia racial e que você durante o curso todo tem que ficar demonstrando que não [...]” (Aurora, professora da UENF).

A fala de Aurora demonstra um desafio significativo enfrentado por educadores que trabalham com questões étnico-raciais. Ela aponta para a persistência da crença na democracia racial, uma ideia que sugere uma convivência harmoniosa entre diferentes grupos étnicos, mas que na prática, não reflete a realidade de desigualdades e discriminações raciais vivenciadas pelos negros e indígenas (Munanga, 2005). Ao destacar que é necessário constantemente evidenciar que essa percepção é falsa durante as aulas, Aurora revela a necessidade de desconstruir esse mito e conscientizar os/as estudantes sobre a existência e perpetuação do racismo estrutural na sociedade brasileira, criando uma consciência política e histórica da diversidade, um dos princípios estabelecidos pelas DCNERER (Brasil, 2004c).

Essa análise aponta para a importância de reconhecer e enfrentar as narrativas dominantes que minimizam ou negam a existência do racismo, especialmente no contexto educacional. Docentes como Aurora enfrentam o desafio de

desconstruir essas ideias preconcebidas e promover uma compreensão mais crítica e consciente das questões étnico-raciais, contribuindo para a construção de uma educação antirracista.

Joana também considera a existência de desafios. Contudo, para ela, os desafios

[...] são muitos grandes, porque a gente [...] tem alunos em sala de aula que vão dos 18 anos a 60, 65 anos, a nossa faixa etária é bem elástica. Então, muitas pessoas aí cresceram ouvindo que não existe racismo, muitas pessoas dessas daí vieram de terceiro, quarta, antiga quinta série do Ensino Fundamental, que quando ouvia falar a palavra negro, era geralmente no livro didático, onde se mostrava os pretos sempre apanhando, fugindo e depois no tronco, fugindo ou depois que passava 1888, que passava a abolição, não se falava mais de preto na história. Então você tem muitos desafios, sobretudo, porque tocar nas relações étnico-raciais, tocar na questão do racismo é doído pra muitas pessoas [...] (Joana, Professora do ISEPAM).

A professora ainda ressalta que também há um estranhamento por parte dos/as alunos/as por ela ser uma mulher branca falando sobre racismo. Esse estranhamento é muito comum, tendo em vista que, muitas pessoas, ainda acreditam que o problema do racismo é um problema apenas dos negros, desconsiderando a perspectiva sociológica e histórica de raça.

Essa situação reflete uma percepção equivocada, na qual algumas pessoas associam automaticamente a discussão sobre racismo apenas às pessoas negras. Essa visão, também pode ser interpretada como uma deturpação do conceito de “lugar de fala”, que sugere que somente aqueles que pertencem aos grupos historicamente oprimidos têm autoridade para discutir questões relacionadas ao preconceito racial.

Segundo Ribeiro (2017, p. 47), esse equívoco é muito recorrente e por esse motivo precisamos corrigi-lo, pois ela afirma que

[...] falar a partir de lugares é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensem. Em outras palavras, é preciso, cada vez mais, que homens brancos cis estudem branquitude, cisgeneridade, masculinos. Como disse Rosane Borges [...] “saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo”.

A partir do exposto, entendemos que todas as pessoas têm lugares de fala, uma vez que estão situadas socialmente. A partir dessa perspectiva, torna-se possível debater e refletir criticamente sobre diversos temas presentes na

sociedade. É crucial que os indivíduos pertencentes aos grupos sociais privilegiados reconheçam as hierarquias geradas a partir desse posicionamento e como isso influencia diretamente na formação dos lugares dos grupos subalternizados.

Em uma sociedade como a brasileira, marcada pela herança escravocrata, as pessoas negras enfrentam o racismo do lugar de quem é alvo dessa opressão, de quem tem suas oportunidades limitadas por causa desse sistema de discriminação. Por outro lado, pessoas brancas vivenciam essa realidade do lugar de quem se beneficia dessa mesma opressão. Portanto, ambos os grupos podem e devem discutir essas questões, porém, o farão a partir de perspectivas distintas.

Assim, podemos considerar que essa perspectiva deturpada de lugar de fala desconsidera a importância da participação de todos na luta contra o racismo, independentemente da cor da pele, uma vez que o combate ao racismo é uma responsabilidade coletiva e social que requer a contribuição de todos os membros da sociedade. Ademais, a ideia de que o racismo é um problema exclusivo dos negros também pode ser desconstruída à luz das teorias sociológicas de autores como Frantz Fanon (2022), que destacam a natureza estrutural e sistêmica do racismo, afetando não apenas os indivíduos negros, mas toda a sociedade.

Além das questões já mencionadas, durante a entrevista, José apontou a existência de dois desafios básicos ao ministrar a disciplina ERER. Segundo ele, “[...] são dois tipos de desafios: desafios dos preconceitos mesmo que existe, que, muitas vezes, nem se manifestam claramente [...]” e às dificuldades de entendimento das classificações raciais e a desvinculação dos fatores biológicos a ideia de superioridade e inferioridade racial (José, Professor do ISEPAM).

João, por sua vez, pontuou que:

O grande desafio foi no sentido de uma necessidade de uma formação mesmo enquanto professor para lidar com essas temáticas, eu venho de uma graduação em História né, também uma especialização em história, que de certa forma [...] não tive, [...] na minha formação, um referencial tão direto pra discutir questões relativas a relações étnico-raciais (João, Professor do ISEPAM).

As falas dos/as professores/as evidenciam três desafios fundamentais no enfrentamento do racismo e das desigualdades étnico-raciais. José destaca a persistência dos preconceitos, que, muitas vezes, se manifestam de forma

velada e sutil, tornando-os difíceis de identificar e combater. Além disso, ele aponta para as dificuldades na compreensão das classificações raciais e na desvinculação dessas categorias de noções de superioridade e inferioridade biológica, ressaltando a necessidade de desconstrução desses estereótipos.

Por outro lado, João (professor do ISEPAM) ressalta o desafio da formação de professores/as, destacando a fragilidade de sua formação inicial, que não dispôs de referenciais que lhe desse segurança para discutir questões relacionadas às relações étnico-raciais. Sua fala aponta para a necessidade de uma formação inicial que privilegie esses debates, oferecendo uma base sólida para lidar com essas temáticas. Além disso, esse relato destaca a importância da formação continuada e aprofundada para os educadores, visando prepará-los para enfrentar as dificuldades relacionadas ao combate ao racismo e à promoção da igualdade racial no contexto educacional.

Nesse sentido, defendemos que é fundamental reconhecer a importância de uma formação adequada para o ensino das relações étnico-raciais, principalmente em uma sociedade tão marcada por desigualdades históricas e culturais como a brasileira. Um professor ou uma professora que não teve formação específica em EREER, seja na formação inicial ou continuada, pode enfrentar sérias limitações ao tentar abordar um tema tão complexo e sensível, que exige conhecimento profundo de questões históricas, socioculturais e políticas. A falta de disciplinas voltadas para o tema nas licenciaturas revela uma fragilidade no preparo docente, comprometendo a capacidade de promover uma educação antirracista e que valorize a diversidade étnico-racial. Sem a formação adequada, o/a docente pode perpetuar visões estereotipadas e simplistas, ao invés de fomentar o respeito, a compreensão crítica e o reconhecimento das contribuições dos diferentes grupos étnico-raciais em nosso país e no mundo.

Cabe salientar que ao questionarmos o coordenador e a coordenadora sobre os desafios ao se abordar as relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia, eles responderam que não existem desafios. Essa perspectiva totalmente distinta da fornecida pelos/as professores/as, pode ter relação com o fato de a coordenação não lidar diretamente com o debate sobre as relações étnico-raciais no cotidiano da sala de aula.

Ao tratar do currículo real, não podemos deixar de abordar a prática pedagógica, uma vez que ambos se complementam. Sendo assim, o currículo seria

uma forma de organizar e sistematizar o que seria aplicado em sala de aula. Enquanto “a prática pedagógica é, na verdade, atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios onde está presente a subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo” (Veiga, 1994, p. 16).

O lado teórico é representado por um conjunto de ideias constituído pelas teorias pedagógicas, sistematizado a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e de trabalho. A finalidade da teoria pedagógica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, a matéria-prima (Veiga, 1994, p. 16).

Conforme salientado acima, é preciso levar em consideração as práticas pedagógicas para compreender o currículo como um todo, pois representam o documento tangível e as reais possibilidades tanto de aprender quanto de disseminar os conhecimentos anteriormente selecionados e organizados. Portanto, as práticas pedagógicas representam o currículo vivo; aquilo que é realmente posto em prática no cotidiano da sala de aula.

Assim, para que as relações étnico-raciais sejam contempladas nas práticas pedagógicas e institucionalizadas, é imprescindível que as mesmas estejam descritas nos currículos e nos PPCs dos cursos de ensino superior, e nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) da educação básica.

Contudo, o currículo escolar é composto não apenas pelo conteúdo formalmente estabelecido nos planos de estudo, mas também por elementos não explícitos, chamado de currículo oculto. Este último engloba as mensagens, valores e normas que são transmitidos de forma implícita durante o processo de ensino e aprendizagem.

Embora os conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana e as relações étnico-raciais possam não estar explicitamente incluídos nos planos de estudo de algumas disciplinas, isso não isenta os/as professores/as de abordarem essa temática. Afinal, o racismo é um problema social, presente em diversos contextos e perpetuado por estruturas institucionais, o que torna imprescindível que as IES e os educadores assumam uma postura ativa na sua desconstrução.

Essa perspectiva emergiu durante a pesquisa de campo, por meio da resposta dos/as estudantes ao formulário, na qual José, professor da disciplina Fundamentos Antropológicos da Educação, foi citado por 6 (seis) alunos/as do

ISEPAM, como um dos docentes que ensinam sobre a temática, mesmo sem a menção explícita do assunto na ementa de tal disciplina. Isso demonstra que, mesmo quando o currículo formal não aborda questões étnico-raciais, os/as professores/as podem e devem assumir a responsabilidade de discutir a respeito em sala de aula.

Nesse sentido, ao vislumbrar e estudar as disputas existentes na construção do currículo, é preciso suscitar a sua funcionalidade e considerar como ele é posto em prática pelos profissionais da educação. Cabe salientar que ter a EREER contemplada nos documentos institucionais é um avanço importante para o sistema educacional. Contudo, para que ela seja contemplada de forma efetiva, é preciso integrá-la à prática pedagógica.

Esses exemplos evidenciam a relevância do currículo oculto na formação dos/as alunos/as e ressaltam o papel essencial dos educadores na promoção da conscientização e da reflexão sobre questões sociais, como o racismo. Ao reconhecer e incorporar a EREER em suas práticas pedagógicas, os/as professores/as não apenas enriquecem o processo educativo, mas também contribuem para a construção de uma sociedade justa e equitativa.

Nessa direção, se considerarmos que a prática pedagógica é uma prática social (Veiga, 1994), perceberemos que ela se constitui como um campo fértil de possibilidades para romper com silenciamentos históricos e desvelar novas formas de ser, poder e saber. Esse processo de fazer emergir pedagogias de combate ao racismo no currículo e nas práticas pedagógicas é fundamental para tensionar as lógicas de poder e do saber, existentes no currículo (Gomes, 2012).

Por fim, é imprescindível que as instituições de ensino promovam políticas e iniciativas que incentivem a inclusão da EREER em todos os aspectos do currículo, garantindo que essa temática seja abordada de forma abrangente e significativa em todos os níveis de ensino, conforme apontado pelas DCNERER (Brasil, 2004c). Porém, sabemos que essa falta de interesse é um reflexo do desejo da classe dominante, que para continuar no poder e manter o *status quo*, não busca a construção de um currículo que problematize as relações étnico-raciais.

Após entendermos o conceito de currículo, iremos debater sobre o lugar que as relações étnico-raciais vêm ocupando no Ensino Superior, principalmente nos cursos de licenciatura em Pedagogia pesquisados.

5.2. Onde está a EREER no curso de Pedagogia?

O curso de Pedagogia desempenha um papel crucial na formação de profissionais da educação, que serão responsáveis por ensinar conteúdos e valores às futuras gerações. Dentro desse contexto, surge uma importante questão: onde está a Educação para as Relações Étnico-Raciais no curso de Pedagogia?

De um modo geral, essa discussão não tem conseguido ocupar um lugar relevante nos currículos de graduação do País nas mais diversas áreas. Mesmo que as universidades públicas estejam passando por um momento de reestruturação dos cursos de licenciatura e de pedagogia, em função das diretrizes curriculares nacionais específicas de cada área, a diversidade étnico-racial enquanto uma questão que deveria fazer parte da formação docente continua ocupando lugar secundário (Gomes, 2008, p. 96).

Destacamos que esse lugar secundário também se expressa nas diretrizes específicas para o curso de Pedagogia (Brasil, 2006) e na BNC-Formação (Brasil, 2019). Esses documentos, que deveriam guiar a formação de futuros/as pedagogos/as, muitas vezes, não dedicam a devida atenção às relações étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira e africana.

No contexto das diretrizes curriculares específicas para o curso de Pedagogia, percebemos que a abordagem da EREER ainda é bastante superficial e pouco articulada com as demais áreas de conhecimento. Geralmente, a inclusão da temática se restringe a uma disciplina isolada, sem uma integração efetiva com as demais disciplinas do curso. Isso acaba relegando a EREER um papel secundário dentro da formação pedagógica, quando na verdade deveriam ser integradas de forma transversal em todas as áreas de estudo.

Da mesma forma, ao analisarmos a BNC-Formação, nota-se uma lacuna na inclusão de conteúdos e competências relacionadas a EREER. Embora exista uma menção genérica à promoção da equidade e da valorização da diversidade, essa abordagem não se traduz em ações concretas que efetivamente preparem os/as futuros/as pedagogos/as para lidar com as questões étnico-raciais em sala de aula, pois a palavra diversidade por si só não garante o debate sobre as relações étnico-raciais.

Nessa direção, Carth (2017, p. 6-7) alerta que

[...] a palavra diversidade precisa de complemento para revelar exatamente ao que está se referindo. Por exemplo, quando se expressa-se com a palavra diversidade destituída de um

contexto que a complemente a variedade de interpretações é imensa e sempre de resultado diferente: diversidade cultural; diversidade biológica; diversidade climática; diversidade social; diversidade sexual; diversidade étnica; diversidade econômica. Logo, alguém poderia colocar como objetivo de um documento: "Contemplar a diversidade em nossa escola.", a princípio tal objetivo ensejaria a pergunta: "Qual diversidade?" Grosso modo o uso não designado da palavra muitas vezes serve para não deixar definido o que exatamente pretende-se contemplar. Diversidade por si só não pode ser entendido como um conceito que contempla todos os grupos da diversidade étnica, por exemplo.

Carth (2017) ressalta a importância de contextualizar o termo "diversidade" para que sua aplicação seja precisa e efetiva. Ao empregar o termo sem um complemento que especifique o seu significado dentro de um determinado contexto, corre-se o risco de criar interpretações diversas e até mesmo conflitantes, haja vista que cada uma das formas de diversidade requer abordagens específicas e políticas distintas para serem contempladas de maneira adequada.

O autor alerta para o problema de utilizar o termo "diversidade" de forma genérica, sem delimitar exatamente a que aspecto da diversidade se refere. Segundo ele, isso pode levar a uma falta de clareza e precisão nas políticas e práticas que visam promover a diversidade étnico-racial em diversos contextos, incluindo instituições educacionais (Carth, 2017).

Ademais, essa falta de ênfase na EREER nos documentos oficiais reflete uma visão ainda limitada sobre a importância dessa temática na formação de professores/as (Silva, 2020; Costa, 2017). Dessa forma, é fundamental que as diretrizes curriculares e a BNC reconheçam a centralidade da EREER na prática pedagógica e garantam uma formação sólida e abrangente nesse sentido.

Para superar esse desafio, é necessário repensar as diretrizes curriculares e a BNC-Formação, incorporando de forma mais efetiva a EREER em todos os aspectos do currículo pedagógico. Isso requer um esforço conjunto de órgãos governamentais, instituições de ensino, professores/as e demais sujeitos/as envolvidos/as na área da educação, com o objetivo de promover uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista.

Por outro lado, essa revisão das diretrizes pode fazer com que as relações étnico-raciais sejam incorporadas de forma explícita nos currículos e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) do ensino superior, para que assim, elas sejam efetivamente consideradas e institucionalizadas nas práticas educacionais.

Desse modo, buscando entender o lugar ocupado pelo ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana e das relações étnico-raciais nos cursos analisados, perguntamos aos estudantes se eles/elas já haviam cursado alguma disciplina que tratasse sobre o assunto e quais foram as disciplinas. Também fizemos um levantamento com os/as professores/as, coordenadores e as ementas das disciplinas, tentando mapear quais delas promovem debates sobre os temas supracitados.

A partir das respostas dos/as discentes, observamos que: no ISEPAM, 2 (dois) alunos/as responderam que ainda não haviam cursado disciplinas com essa temática e na UENF, apenas 1 (um) respondeu não ter estudado sobre.

Tabela 20 – Disciplinas sobre EREER

Nomes das disciplinas - ISEPAM	Total
Relações Étnico-Raciais	26
Fundamentos Antropológicos da Educação	6
Educação do Campo, Indígena e Quilombola	15
Eletiva	1
Nomes das disciplinas - UENF	Total
Educação e Relações Étnico- Raciais	16

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Os dados apresentados revelam que a Pedagogia do ISEPAM possui o triplo de disciplinas que abordam as questões raciais, em relação à UENF. A disciplina "Relações Étnico-Raciais" é a mais citada pelos/as discentes, indicando que ela pode ter sido mais marcante para o processo formativo deles. Por outro lado, disciplinas como "Fundamentos Antropológicos da Educação" e "Educação do Campo, Indígena e Quilombola" também são mencionadas, embora em menor frequência. No que se refere ao termo "Eletiva" apontada por um dos estudantes, acreditamos que ele tenha se referido à disciplina "Relações Étnico-Raciais", que inicialmente era oferecida como uma matéria eletiva.

Na UENF, a disciplina "Educação e Relações Étnico-Raciais" é a única citada pelos/as alunos/as, o que indica que o curso vem abordando o tema das relações étnico-raciais de forma isolada, em disciplina específica. Acreditamos que isso é um avanço, tendo em vista que o Estado da Arte nos aponta que algumas IES ainda não implementaram o debate de forma efetiva (Freitas, 2020; Lima, 2020; Nonato, 2018; Bourguignon, 2020; Serafim, 2020, dentre outros). No entanto, seria interessante que outras disciplinas também abordassem essas questões de maneira transversal, conforme sugerem os PCNs (Brasil, 1997).

Além disso, as respostas dos coordenadores do ISEPAM e da UENF sobre as possíveis disciplinas que abordam sobre a EREER gerou uma falsa expectativa de que várias delas perpassavam pela temática, dando a entender que os cursos debatem a respeito a partir de uma abordagem transversal. Contudo, analisando as ementas das disciplinas, os resultados encontrados dialogam mais diretamente com o que foi informado pelos/as estudantes, exceto pela disciplina Fundamentos Antropológicos da Educação, que foi um caso de currículo oculto, conforme explicamos no tópico anterior. Para confirmar a nossa percepção, perguntamos aos docentes se a EREER é abordada de forma transversal no curso.

Aurora (professora da UENF) foi categórica ao afirmar que a EREER não é tratada como tema transversal no curso de Pedagogia da UENF. Para ela, isso é motivado por causa do racismo. Já Joana acredita que talvez isso aconteça, mas não de forma holística. Segundo ela, “[...] embora a gente veja né, os professores muito atuantes, muito atualizados, que a gente vê muita gente com mestrado, com doutorado, mas não sei se todas as pessoas do curso estão voltadas pra essa temática, talvez não, né?” (Joana, Professora do ISEPAM).

João também salientou que não vê a temática sendo abordada de forma transversal, pois o modo de abordar o conteúdo depende da escolha dos/as professores/as. Para ele, “[...] não há no curso de Pedagogia, [...] uma exigência [...] no sentido de você trabalhar como tema transversal, os professores talvez trabalham hoje, como citei, mas de maneira autônoma, sem uma exigência em termos curriculares [...]” (João, Professor do ISEPAM).

A esse respeito, José afirma que a transversalidade deveria ser mais comum no curso, em todas as temáticas. Entretanto, ele percebe que isso não acontece pelo excesso de carga horária dos/as professores/as do Instituto, que lecionam diferentes disciplinas, possuem várias turmas em um mesmo semestre e trabalham quase todos os dias da semana. Isso impede que a comunidade acadêmica se reúna mais “[...] para ver como estabelecer essa transversalidade”. Ele ainda pondera que “[...] o fato de nós sermos professores mais voltados só pra sala de aula, pra reprodução de conteúdo, acaba dificultando um pouco isso” (José, Professor do ISEPAM).

Concordamos com José que as condições de trabalho dos/as professores/as são um fator importante e, de fato, a sobrecarga pode dificultar a

implementação da transversalidade no ensino. No entanto, é importante destacar que, mesmo em instituições onde as condições de trabalho são melhores e há menos sobrecarga, a abordagem das relações étnico-raciais muitas vezes continua ausente, haja vista os resultados similares que obtivemos no Estado da Arte. Isso acontece porque o racismo é institucional, isto é, está enraizado nas estruturas e práticas educacionais, independente das condições de trabalho. A falta de formação adequada e a resistência a incluir essas discussões nos currículos refletem a reprodução de uma educação que ainda privilegia visões coloniais e marginaliza os saberes e experiências dos povos negros e indígenas.

Portanto, além de melhores condições de trabalho, é necessário um compromisso institucional para combater o racismo nas práticas pedagógicas e curriculares, uma vez que as análises dos/as docentes apontam para a ausência de uma abordagem transversal das relações étnico-raciais no curso de Pedagogia, tanto na UENF quanto no ISEPAM. Aurora (professora da UENF) atribui essa lacuna ao racismo estrutural presente na sociedade, sugerindo que isso influencia na falta de priorização da temática. De acordo com Fanon (2022), o racismo é um fenômeno estrutural que permeia diversas esferas sociais e isso impacta diretamente em estruturas de poder como as IES, que são responsáveis pela produção científica de conhecimento.

Por sua vez, Joana (professora do ISEPAM) destaca que, embora haja professores/as atuantes e atualizados/as, nem todos/as estão engajados/as com a temática das EREER, conforme apontado também pelo coordenador Jean (ISEPAM) quando questionamos sobre a importância atribuída pelos/as docentes às relações étnico-raciais. Essa percepção indica a necessidade de uma maior conscientização e engajamento por parte de todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo, conforme ressaltado pela LDB/96 (Brasil, 1996) e pelas DCNERER (Brasil, 2004c).

João (professor do ISEPAM) complementa essa análise, observando que a abordagem da EREER depende da escolha e autonomia dos/as professores/as, sem uma exigência curricular clara. Essa falta de diretrizes específicas para a transversalidade da EREER no currículo do curso de Pedagogia pode ser considerada uma lacuna a ser superada, uma vez que os documentos que versam sobre a implementação do ensino e da história e cultura afro-brasileira e africana não apresentam esse debate também (Brasil, 2004a, 2004b, 2004c, 2006, 2013).

José (professor do ISEPAM) ressalta os desafios práticos enfrentados pelos/as professores/as, como a sobrecarga de trabalho e a falta de tempo para discussões e planejamentos coletivos, o que dificulta a promoção da transversalidade em todo o curso. Essa questão reflete a necessidade de condições adequadas para o desenvolvimento profissional e pedagógico dos/as docentes, que não possuem tempo para se especializarem, incentivo institucional e até mesmo remuneração adequada para não precisar trabalhar em vários lugares e ter tempo para se planejar e se atualizar.

Portanto, as falas dos/as professores/as evidenciam a importância de superar os obstáculos estruturais, promover a conscientização e engajamento de todos os envolvidos no processo educativo e garantir condições adequadas para a implementação efetiva da EREER no curso de Pedagogia.

Lamentavelmente, nas faculdades de educação do País, não será difícil constatar a existência de uma estrutura curricular que sequer inclui o debate sobre as demandas históricas dos movimentos sociais pela educação. As análises presentes nas diferentes disciplinas curriculares dos currículos de licenciatura e pedagogia ainda tendem a privilegiar os conteúdos, desconectados dos sujeitos, a política educacional sob o enfoque único do Estado e seus processos de regulação, e as metodologias de ensino sem conexão com os complexos processos por meio dos quais os sujeitos aprendem. O caráter conservador dos currículos acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e étnico-racial na formação do educador(a). Assim, o estudo das questões indígena, racial e de gênero, as experiências de educação do campo, os estudos que focalizam a juventude, os ciclos da vida e os processos educacionais não-escolares deixam de fazer parte da formação inicial de professores(as) ou ocupam um lugar secundário nesse processo (Gomes, 2008, p. 97).

Conforme salientado, uma possível explicação para os obstáculos enfrentados no debate sobre a EREER pode residir na falta de sensibilização, formação adequada dos/as docentes responsáveis pela elaboração dos currículos e falta de incentivo e condições para especialização docente. Isso culmina no fato de alguns professores/as ainda não compreenderem completamente a importância da EREER e, portanto, não a incluírem de forma significativa nos planos de estudo, ainda mais se a temática não faz parte do conteúdo programático de suas disciplinas.

Além disso, questões estruturais, como a resistência institucional e a falta de recursos, também podem dificultar a inserção efetiva da EREER no curso de

Pedagogia. Sem o devido apoio e incentivo por parte das instituições de ensino, os/as professores/as podem encontrar obstáculos para desenvolver atividades e projetos que abordem essa temática de maneira eficaz.

Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (Brasil, 2004c, p. 17).

No entanto, é preciso ressaltar que a EREER não é uma opção, mas sim uma necessidade imperativa em um país marcado pela desigualdade racial e pelo racismo estrutural. Além disso, o debate da história e da cultura afro-brasileira e africana também é garantido por lei (Brasil, 1996; Brasil, 2004c). Sendo assim, os futuros profissionais da educação precisam estar preparados para lidar com essa realidade complexa e contribuir para a construção de uma sociedade justa e inclusiva.

Para garantir que a EREER e a história e da cultura afro-brasileira e africana sejam adequadamente integradas ao curso de Pedagogia, é necessário um esforço conjunto de todos os envolvidos na área da educação: desde os órgãos governamentais responsáveis pela definição das diretrizes curriculares até os/as próprios/as professores/as, alunos/as e gestores/as das IES.

É fundamental também que sejam desenvolvidas políticas e iniciativas que promovam a capacitação dos/as docentes, a revisão dos currículos e a disponibilização de recursos adequados para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana e da EREER. Somente assim será possível garantir que o curso de Pedagogia cumpra efetivamente o seu papel de formar profissionais comprometidos com a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo em todas as esferas da sociedade.

Nessa direção, Candau (2013, p. 124) afirma que é

[...] um dever democrático da educação escolar e das instituições públicas e privadas de ensino a execução de ações, projetos, práticas, novos desenhos curriculares e novas posturas pedagógicas que atendam ao preceito legal da educação como um direito social, incluindo nesse o direito à diferença.

Assim, podemos perceber que para haver a valorização e implementação da educação para as relações étnico-raciais no contexto educacional, é preciso construir uma mentalidade social contrária ao colonialismo do saber. Para isso,

o currículo deve reconhecer suas raízes na cultura, na história e nos interesses sociais que o originou (Apple, 2013).

Nesse sentido, nele não pode constar uma visão simplista do racismo, que o reduz a atitudes individuais e resume o seu combate a intervenções em datas específicas. O racismo acontece diariamente no país e é parte de uma matriz estrutural, institucional e discursiva e deve ser tratado como tal. Buscando romper com a estrutura racista e/ou simplista de currículo, o mesmo deve "[...] centrar-se na discussão das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo. É claro que as atitudes racistas individuais devem ser questionadas e criticadas, mas sempre como parte da formação social mais ampla do racismo" (Silva, 2016, p. 103). Kilomba (2020, p. 13) afirma que "só quando se reconfiguram as estruturas de poder é que as muitas identidades marginalizadas podem também, finalmente, reconfigurar a noção de conhecimento".

Entendendo o currículo como campo de disputa e considerando uma perspectiva ampla que vai além do que está prescrito no documento, analisando as entrevistas, as respostas aos formulários e os PPCs, concluímos que o lugar ocupado pela EREER nos cursos de Pedagogia da UENF e do ISEPAM é um lugar secundário, não atravessando toda a formação em Pedagogia, uma vez que essa temática aparece em disciplinas específicas. No ISEPAM a situação é mais complexa do que na UENF, já que o debate sobre a EREER e a história e a cultura afro-brasileira e africana, poucas vezes, se faz presente em eventos e não aparece em projetos de pesquisa e extensão.

É inegável o avanço alcançado ao longo dos anos com a inclusão de uma disciplina específica em ambas as instituições, da implementação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas na UENF e do Olhares África Brasil no ISEPAM, se levarmos em consideração que antes essas temáticas sequer apareciam no currículo.

Desse modo, podemos concluir que assim como apontado por Régis e Basílio (2018, p. 37), nas IES pesquisadas, em especial no ISEPAM, "o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira é realizado, geralmente, por meio de ações pontuais e isoladas". Salientamos ainda que o ensino da temática ocorre de forma pontual, a partir de práticas pedagógicas isoladas e à margem do currículo hegemônico (Régis, 2011).

É fundamental destacar que consideramos que é imprescindível a existência de disciplinas específicas sobre EREER. Contudo, salientamos que discussões com tamanha complexidade não devam acontecer apenas em uma disciplina isolada, mas sim ser um tema que atravessasse todo o curso de Pedagogia, permeando todas as dimensões do ensino e da prática pedagógica.

Esse pensamento é ratificado pela Resolução CNE/CP 01/2004, que institui as DCNERER. Nessa direção, o documento salienta que a inserção de conteúdos sobre as relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura deve acontecer de duas formas: I) por meio de atividades acadêmicas comuns a todos os cursos (disciplinas, seminários, estágios, etc.) e II) por meio de atividades especificadas de cada curso, que permitam o aprofundamento e a abordagem de determinados temas de cada área do conhecimento (Brasil, 2004b).

Acreditamos que para aumentar a possibilidade de reformulação do currículo, com o intento de incorporar a EREER de forma transversal, é essencial que os/as docentes possuam a formação adequada. Isso exige não apenas uma reestruturação do curso, mas também um repensar profundo sobre o nível de conhecimento e engajamento dos/as professores/as com essa temática. Investir na formação dos/as docentes do ensino superior pode favorecer uma reestruturação curricular que integre a EREER como um eixo central em diversas disciplinas, promovendo uma abordagem mais ampla e crítica das questões étnico-raciais em toda a licenciatura em Pedagogia.

Nesse contexto, as IES deveriam proporcionar aos discentes o contato com a história e cultura afro-brasileira e africana, não só por meio das aulas, mas também a partir de eventos, pesquisa e extensão, conforme já vem acontecendo na UENF, por exemplo, devido a presença e as ações do NEABI e de alguns professores/as engajados/as com a questão racial no Brasil. No entanto, ao analisar o currículo do curso de Pedagogia do ISEPAM, constatamos uma lacuna na inclusão sistemática da EREER, conforme apontado por Régis e Basílio (2018).

Por outro lado, não podemos deixar de considerar que os dois cursos, tanto da UENF quanto do ISEPAM, passaram por mudanças positivas, no que se refere a inclusão das relações étnico-raciais e da história e da cultura afro-brasileira e africana em seus currículos, desde a implementação da Lei nº 10.639/03 até os dias atuais.

Na UENF, em 2012, a disciplina Educação e Relações Étnico-Raciais foi oferecida como optativa, permitindo aos estudantes que desejarem aprofundar-se nos estudos dessa área. Além disso, nesse mesmo ano, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) foi criado, desempenhando um papel fundamental na promoção da diversidade étnico-racial e na disseminação do conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena. A partir de 2017, para atender as atualizações impostas pela Resolução CNE/CP 02/2015 (Brasil, 2015), a disciplina supracitada se tornou obrigatória no curso de Pedagogia da universidade. O que consideramos uma evolução significativa para o curso e para a formação dos/as cursistas.

Precisamos destacar que desde a sua criação, o NEABI promove ações contínuas, por meio de debates e eventos que ocorrem o ano todo. Além disso, o Núcleo intervém nas ações da universidade, como o todo, atuando em representações em comissões, na organização do curso sobre heteroidentificação e na criação de todo processo de heteroidentificação, entre outras. O NEABI também produz material didático pedagógico, fruto dos eventos, como a Rede de Conversas, por exemplo.

No ISEPAM, uma das mudanças identificadas foi a criação do projeto “Olhares África-Brasil”, em 2008. O Olhares foi idealizado pela professora Joana, e é um evento realizado uma vez ao ano, com o objetivo de debater, fora da sala de aula, sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena no Instituto. Ao longo de 12 edições²⁵, ele se tornou uma importante iniciativa para debater e promover reflexões sobre as questões étnico-raciais para a comunidade do ISEPAM e demais interessados.

Porém, infelizmente, devido ao desinteresse institucional, mesmo com várias tentativas da Joana de incluí-lo na agenda do ISEPAM, o projeto ainda não recebeu o destaque merecido. Isso se reflete na ausência de menção a ele no PPC do curso e na inclusão recente do mesmo no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), em 2023.

Destacamos que essa realidade não é exclusiva do Instituto, uma vez que os estudos de Régis e Basílio (2018), Régis (2011), Jesus (2018) e Costa (2013),

²⁵ O Olhares nasceu em 2008 e no início ficou alguns anos sem ser realizado, voltando a compor a rotina acadêmica do Instituto no ano de 2012. Essa informação foi obtida na entrevista realizada com Joana, idealizadora do Projeto.

apontam que muitos cursos de licenciatura só estão de acordo com a legislação devido a iniciativa de profissionais engajados na luta antirracista e nos movimentos sociais.

No que concerne a disciplina de Relações Étnico-Raciais, observamos alguns avanços, uma vez que nos três primeiros anos do curso, elas não faziam parte do grupo de disciplinas, sendo introduzida como eletiva, em 2012, oferecendo aos alunos/as a oportunidade de explorar essa temática de forma mais aprofundada.

De acordo com Joana (Professora do ISEPAM), a disciplina de Relações Étnico-Raciais era oferecida de forma eletiva, no 7º período, mas possuía caráter obrigatório, porque não havia a oferta de outra disciplina para os/as estudantes no mesmo período. Em outras palavras, podemos dizer que a disciplina não era obrigatória, mas na ausência de outras eletivas, os/as estudantes tinham que cursá-la, pois não havia outra possibilidade de escolha. Nesse sentido, eles precisavam passar pela disciplina para completar os créditos necessários à sua formação.

No entanto, a partir de 2019, com a implementação de uma nova matriz curricular, essa disciplina passou a ser ministrada no 3º período, como componente obrigatório, deixando de ser denominada como "eletiva". Essa mudança no posicionamento da disciplina no currículo do curso de Pedagogia atende às demandas dos/as estudantes, que há anos consideravam o penúltimo período do curso tarde demais para abordar uma temática tão relevante, segundo relato da Joana.

No novo arranjo curricular, a disciplina foi inserida em um momento mais oportuno do curso, permitindo que os/as estudantes abordem as relações étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena de forma mais abrangente e integrada em seus estudos ao longo do curso. Inclusive, permite que os/as discentes possam considerar pesquisar sobre essas questões em seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

Ao longo deste tópico, pudemos observar as mudanças significativas ocorridas nos cursos de Pedagogia pesquisados, desde a implementação de disciplinas específicas até a criação de eventos e grupos de estudo voltados para as relações étnico-raciais. No entanto, fica evidente que ainda há um longo caminho a percorrer, pois apesar dos avanços, ainda persistem desafios. Desafios

estes que não estão descolados das questões políticas, das disputas ideológicas e das tensões que perpassam as instituições.

Nesse sentido, ainda será preciso lutar para se alcançar: a inserção da EREER e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana de forma transversal no currículo; um maior comprometimento institucional com a EREER e a superação de obstáculos, como o desinteresse e a resistência das IES em tratar com seriedade o racismo. Portanto, é fundamental continuar trabalhando para promover uma educação mais inclusiva, equitativa e comprometida com a valorização da diversidade étnico-racial em todas as suas dimensões.

5.3. A EREER como uma política de combate ao racismo

Conforme explicitado acima, a história e a cultura dos negros em diáspora, por muito tempo, estiveram excluídas do contexto educacional, consequência de séculos de escravidão, que deixou muitas marcas na sociedade, resultando na desigualdade social e racial que temos no Brasil.

Considerando o papel fundamental dos sistemas de ensino para o desenvolvimento do país como um todo e também no que se refere a construção de uma sociedade justa e equitativa, acreditamos e defendemos a educação formal como um dos pilares estruturantes para engendrar uma mentalidade antirracista no povo brasileiro.

Ademais, a educação formal se configura como um campo fértil para discussões sobre a participação das populações negras na construção do Brasil; sobre as formas como o racismo opera em nossa sociedade e as marcas causadas por ele; e sobre a luta dos movimentos sociais por direitos, em especial, do Movimento Negro. Tratar sobre esses assuntos durante a formação dos/as estudantes é uma das formas de colocar a EREER em prática.

De acordo com Silva (2007, 490),

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em 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. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo

capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos.

Atualmente, na busca por formar pessoas comprometidas em reconhecer e valorizar a história dos afro-brasileiros e africanos e de outros grupos marginalizados ao longo da história do Brasil, temos um vasto aparato legal e políticas educacionais. Fruto de muita luta, diálogo e resistência a promulgação das leis 10.639/03, 11.645/08, 14.723/23 e etc., consiste em um grande passo no caminho da garantia da EREER nas instituições de ensino.

Sabemos que apenas esses aparatos legais não bastam. No entanto, é inegável que estas e outras políticas de ações afirmativas propiciaram a mudança na cor das universidades e escolas brasileiras e tensionam os currículos, PPCs e práticas pedagógicas, exigindo mudanças quanto a representação de suas identidades, história e cultura nos materiais didáticos, de apoio, nas práticas pedagógicas e nas ações institucionais. Inclusive, tais documentos legais foram fundamentais para termos a inclusão de disciplinas específicas sobre EREER nos currículos analisados.

Buscando compreender o impacto dessa mudança na vida e na formação dos/as estudantes, perguntamos aos docentes se eles percebem alguma mudança nos/as alunos/as após cursarem a disciplina. As respostas obtidas serão elencadas a seguir.

Eu vou destacar uma mudança que eu percebo de uma forma geral, são mudanças pessoais [...]. Os estudantes, muitos, começaram a se autodeclarar negro a partir do momento que começou a cursar a disciplina. [...] **uma colega** estava comentando isso “Nossa **Aurora**, depois dessa disciplina, como nós percebemos as meninas, por exemplo, com seus cabelos crespos andando pelos corredores e antes nós não víamos isso”. Então isso é um dos aspectos que nos chama a atenção né, dentro desse contexto de mudança, de mudanças físicas mesmo, de mudanças pessoais (Aurora, Professora da UENF, grifos nossos para preservar a identidade dos sujeitos).

Aurora ainda afirma que essas mudanças impactam na prática desses/as alunos/as, pois alguns egressos/as mais próximos, entram em contato para falar que estão utilizando os conceitos que foram aprendidos na disciplina em suas aulas e na escolha dos materiais que serão utilizados. Nesse sentido, ela percebe que os/as egressos/as conseguem entender, por exemplo,

[...] que os brinquedos não podem ser só um tipo de brinquedo, que contemple só uma raça, só a raça branca, bonecos louros, bonequinhas do cabelo liso louros, olhos azuis, tem que ter outro tipo de brinquedo na Educação Infantil também, já que a gente tá falando do lúdico né e da Literatura Infanto-juvenil, então na Universidade eles conseguiram aprender isso e aprender e levar pra sua prática pedagógica (Aurora, Professora da UENF).

[...] muitos alunos quando entram eles dizem [...]. Ah, antes eu não sabia que cor que eu era [...]. Às vezes o aluno pergunta isso: “Professora, que cor que eu sou?” Aí eu falo assim: “Você se identifica como? Como é que você se vê?” Porque a gente tem a autodeclaração, então não sou eu que ou dizer como você é, se você é preto, se você é branco, se você é amarelo [...]. E o interessante que quando chega ao final, muitas vezes, eles falam assim: “Professora, eu antes não me via, não sabia me identificar, mas agora depois de ler tanta coisa, depois de tantas discussões, eu acho que sou preta. Eu me identifico como negra”. Então, isso é uma mudança! Do cabelo também às vezes, [...] você vê que nos primeiros dias o aluno tá com o cabelo mais lisinho e depois isso vai mudando [...]. Agora mesmo, nesse último semestre, eu tive uma aluna assim: No primeiro dia ela estava com o cabelo bem lisinho e na segunda semana logo, na semana seguinte ela estava com o cabelo todo o trançado e aí eu falei “Nossa, tá com o cabelo diferente! Cabelo todo trançado, tá muito bonito!” Aí ela falou assim: “A aula me levou a uma mudança.” Então, eu achei interessante (Joana, Professora do ISEPAM).

Então, como eu te disse né, é a primeira experiência que eu estou tendo com a disciplina, em si, e ainda não deu tempo de ter o resultado digamos, desse meu trabalho, a gente ainda tá em curso né, então talvez essa avaliação eu consiga fazer no final do semestre [...] (João, Professor do ISEPAM).

[...] eu não tenho uma percepção muito nítida, assim, não, tenho alguma percepção, não só em relação a essas disciplinas, mas em relação a outras [...] (José, Professor do ISEPAM).

A partir do exposto, percebemos que os/as professores/as que trabalham diretamente com a disciplina sobre EREER e que possuem mais tempo de experiência, são os que mais percebem os impactos do estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana e das relações étnico-raciais na formação dos/as estudantes, mesmo que muitas mudanças sejam físicas, conforme disseram Aurora e Joana.

Além disso, as falas delas destacam a influência positiva da abordagem das relações étnico-raciais no ambiente acadêmico, especialmente no curso de Pedagogia. Elas observam uma mudança significativa no autorreconhecimento dos/as estudantes, que passam a se identificar racialmente e a valorizar sua própria herança étnica e racial. Essa mudança reflete não apenas em uma

conscientização pessoal, mas também em mudanças físicas e até mesmo na prática pedagógica dos/as egressos/as, como evidenciado por Aurora (professora da UENF), que relatou que seus ex-alunos/as usam de materiais e abordagens que contemplam a diversidade étnico-racial em suas práticas pedagógicas.

Joana (professora do ISEPAM) reforça a ideia do autorreconhecimento ao relatar casos de alunos/as que passaram por um processo de autoaceitação e valorização de sua identidade racial, expressa não apenas em palavras, mas também em mudanças físicas, como no estilo de cabelo. Essas transformações demonstram como a discussão sobre as relações étnico-raciais pode ter um impacto profundo na vida e na identidade dos/as estudantes, sendo uma política essencial no combate ao racismo.

Nesse sentido, percebemos que quando os conteúdos não são tratados a partir de uma perspectiva colonial e estereotipada, as relações étnico-raciais podem contribuir para a vida pessoal e profissional de estudantes, impactando na construção positiva de sua identidade étnica, no aumento da autoestima e em sua prática pedagógica, após ser formado como profissional da educação.

No entanto, é importante ressaltar que nem todos/as os/as professores/as têm uma percepção clara dessas mudanças, como indicado pelas falas de João e José (professores do ISEPAM). Isso pode ter relação com o fato de João ter assumido a disciplina pela primeira vez, não tendo nem seis meses de experiência com a mesma; e por José não ter lecionado diretamente a disciplina EREER, mencionando as relações étnico-raciais por iniciativa própria, em Fundamentos Antropológicos da Educação.

Por mais que este trabalho esteja fortemente vinculado à formação em Pedagogia, acreditamos que o ideal seria que a EREER se estendesse para outras áreas, desde as ciências exatas até o campo jurídico e da saúde, por exemplo. Isso possibilitaria a ampliação do debate sobre as relações étnico-raciais para outras áreas de formação, podendo contribuir para criar uma consciência coletiva antirracista mais abrangente. Ainda mais, se levarmos em consideração que o alcance da igualdade racial é uma tarefa de todos e não somente daqueles que se identificam com grupos étnico-raciais marginalizados ao longo da história, tais como os negros (Monteiro, 2006).

Para Azevedo e Reis (2022, p. 145-146),

[...] já é um grande avanço o fato de muitas instituições de ensino superior no Brasil possuir Neabis (UFAM, UFPA, UFPE, UNICENTRO, UFFS etc.), grupos de estudos e pesquisas afro-brasileiros e coletivos negros estudantis, além de alguns cursos contarem com a disciplina Educação e Relações Étnico-Raciais. Isso demonstra que algumas instituições já desenvolvem ações que mudaram e, ainda, tentam mudar a realidade da população negra e a representação de sua história e de sua cultura nos processos formativos.

No entanto, ao analisarmos as publicações acerca da temática (Monteiro, 2006; Gomes, 2008; Munanga, 2005), percebemos que a realidade supracitada não é uma regra, mas uma exceção. Dito de outra forma, observamos que essas experiências ainda são tímidas e isoladas, ou seja, só acontecem em algumas instituições que se comprometeram com a função social da universidade de reduzir as desigualdades. Em outros casos, também podemos identificar ações solitárias e individuais de alguns profissionais da educação e estudantes, que, na maioria das vezes, são pessoas negras (Jesus, 2018; Costa, 2013).

Cabe reforçar que o contexto político anterior (2016 a 2021) não foi favorável aos avanços necessários para a implantação da EREER como uma política educacional que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, tendo em vista os retrocessos engendrados desde o Golpe de 2016. Contudo, essa realidade não nos exime da responsabilidade de tensionarmos o debate acerca das relações étnico-raciais nas IES, visando galgar um espaço maior nas agendas políticas e institucionais e nos cursos oferecidos por essas instituições.

No entanto, a partir de 1 de janeiro de 2023, testemunhamos uma mudança significativa no cenário político com a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Desde então, têm sido implementadas ações e iniciativas governamentais destinadas a reparar os danos causados nos últimos seis anos pelos governos Temer e Bolsonaro. Essas medidas buscam reconstruir e estabelecer órgãos responsáveis pela promoção de políticas públicas sociais que foram interrompidas anteriormente ou sequer existiam, como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (SECADI-MEC), o Ministério dos Povos Indígenas, o Ministério da Igualdade Racial, o Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, entre outros.

Acreditamos que esse novo contexto político possa contribuir significativamente para a implementação de uma educação que inclua as relações étnico-

raciais em todos os níveis e modalidades de ensino, criando assim um ambiente propício para o desenvolvimento de uma sociedade justa e equitativa, que reconheça e valorize a sociodiversidade característica do nosso país.

É importante destacar que para a EREER cumprir sua função no combate ao racismo, as IES precisam se debruçar na revisão dos currículos e PPCs de seus cursos, periodicamente. Nesta revisão, as instituições devem identificar os traços do colonialismo e do euro-usa-centrismo (Walsh, 2010) em seus documentos e práticas, a fim de tensioná-los e buscar formas de romper com a lógica estrutural-colonial e euro-usa-cêntrica-racial.

Além disso, é fundamental que as IES ofereçam condições para institucionalizar estas discussões, seja por meio da tríade pesquisa-ensino-extensão e/ou por meio da criação ou fortalecimento de grupos de estudos, Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs), Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) e grupos correlatos. Também é preciso trazer para dentro do sistema educacional as epistemologias e saberes há séculos marginalizados, excluídos e silenciados nos processos educativos. Para falar sobre as epistemologias, no próximo tópico discutiremos sobre o perigo de se utilizar sempre as mesmas vertentes epistemológicas no curso de Pedagogia.

5.4. O perigo de uma história única: as epistemologias utilizadas nos cursos analisados

A colonização do saber é produto de um longo período colonial que continuou e continua reproduzindo lógicas sociais, econômicas, cognitivas, políticas, de existência que foram pensadas e implementadas durante o processo de colonização e que perduram até os dias atuais (Wynter, 2003 apud Costa; Torres; Grosfoguel, 2020).

A relação entre o regime escravista, a desvantagem socioeducacional e a persistência do Estado brasileiro em reverberar a ideia de democracia racial, afeta a diáspora africana e seu povo, na contemporaneidade. A despeito disso, temos a colonialidade do poder e do saber como constructos sociais.

De acordo com Quijano (2005), a colonialidade do conhecimento se refere ao paradigma europeu de pensamento que torna aquilo que advém do homem branco digno de apreciação, excluindo e marginalizando tudo que dessa

perspectiva se distancia. Conforme apontado pelo autor, nesse contexto de exclusão encontram-se as mulheres, os africanos, os não praticantes de religião cristã, os indígenas e todos os povos e costumes que não representam, bem como não reproduzem os padrões eurocêntricos de ser, poder e saber.

Entretanto, engana-se quem acredita que esse é um processo harmonioso e silencioso. A hegemonia da produção e disseminação do conhecimento gera no “outro” um sentimento de revolta e insatisfação que traz à tona o movimento de luta e resistência à colonização do saber.

O currículo que traz uma perspectiva colonial reverbera a monocultura e expande os padrões europeu e, mais recentemente, o norte americano de poder pelo mundo. Esse paradigma acaba por difundir uma concepção de fazer ciência e produzir conhecimento, que por conseguinte naturaliza a ideia de superioridade racial acadêmica dos europeus (Quijano, 2002) e norte americanos em detrimento de outros povos que vivem fora deste contexto geocultural.

Nesse íterim, o único ser que possuiria uma episteme digna de ser disseminada seria o homem branco, cis, heteronormativo. Os demais, não correspondem aos padrões desejáveis e por isso têm seus conhecimentos e modos de ser, de poder e de saber negados ao longo dos anos. Esse processo se denomina epistemicídio.

A morte epistemológica se dá de diversas formas: pela negligência, pelo silenciamento, pela exclusão, pela marginalização, pela subjugação e/ou pela dizimação de corpos, história, cultura e de conhecimentos daqueles tidos como “o outro”, isto é, cujo corpo e conhecimento são de povos de raças e etnias não-brancos.

Segundo Sueli Carneiro (2005), o epistemicídio se configura como um dos instrumentos mais eficazes de dominação étnico-racial, tendo em vista que ele

[...] é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (Carneiro, 2005, p. 97).

Ainda de acordo com a autora, o epistemicídio é “um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de

realizar as capacidades intelectuais” (Carneiro, 2005, p. 97). Assim cunhado, o termo permite o entendimento das múltiplas e complexas formas de exclusão vivenciadas pelos negros no sistema educacional e na sociedade como um todo (Carneiro, 2005).

Mas o que a formação de professores/as tem a ver com isso? Fundado conforme a sociedade moderna e constituinte da educação escolar (Art. 21 da LDB - Lei Nº 9.394/1996), o ensino superior acaba fazendo parte do processo de legitimação do conhecimento universal ao privilegiar e supervalorizar aquele advindo, em sua grande maioria, da Europa e dos Estados Unidos da América.

As universidades ocidentalizadas, desde o início, internalizaram as estruturas racistas/sexistas criadas pelos quatro genocídios/epistemicídios do século XVI. Essas estruturas eurocêtricas de conhecimento se tornaram consensuais. Considera-se normal haver homens ocidentais de cinco países que produzem o cânone de todas as disciplinas daquela universidade. Não há um escândalo nisso, é tudo um reflexo da naturalização das estruturas epistêmicas racistas/sexistas de conhecimento que imperam no mundo moderno e colonial (Grosfoguel, 2016, p. 43).

Segundo Mignolo (2003), o homem branco tem passe livre para nomear e classificar, decidir os padrões comportamentais e de conhecimento dignos de serem universalizados, desqualificar e excluir tanto outras epistemologias quanto outros saberes, além de legitimar o euro-usa-centrismo (Walsh, 2010) como único caminho possível e aceitável, criando uma história única.

De acordo com Adichie (2019), privilegiar apenas uma perspectiva histórica e epistemológica é extremamente perigoso. Ao adotarmos uma única perspectiva como verdade absoluta, acabamos por ignorar outras narrativas e experiências. Para a autora, “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (Adichie, 2019, p. 26).

Logo, ao discutir a licenciatura, é essencial reconhecer que a educação não deve ser limitada por uma única visão de mundo. Assim como no livro de Adichie (2019), em que a autora explora as consequências de se privilegiar uma única perspectiva dos fatos, a formação docente precisa incorporar uma variedade de vozes, experiências e conhecimentos. A história única, quando aplicada à educação, pode perpetuar desigualdades, marginalizar grupos minoritários e reforçar ideologias dominantes. Em outras palavras, “A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento

da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos” (Adichie, 2019, p. 27-28). Se observarmos bem, é isso que o colonialismo fez e continua a fazer nas sociedades que foram colonizadas.

Nesse cenário, os profissionais da educação desempenham um papel fundamental na construção da identidade e na formação dos mais novos. Portanto, é crucial que eles sejam expostos a diferentes perspectivas, teorias e abordagens durante sua formação. Isso não apenas enriquece seu repertório pedagógico, mas também os capacita a reconhecer e combater preconceitos, estereótipos, além de promover o respeito a diversidade étnico-racial e o combate ao racismo e a discriminação.

Como Adichie (2019) nos lembra, é importante ouvir várias histórias para ampliar nossa compreensão do mundo. Dessa forma, os educadores devem estar abertos a diferentes pontos de vista e experiências, pois somente através da diversidade de vozes e narrativas podemos construir uma educação verdadeiramente transformadora.

Nesse sentido, a partir da pesquisa de campo, buscando compreender quais são as epistemologias utilizadas e como a EREER é mencionada no currículo dos cursos de Pedagogia da UENF e do ISEPAM, fizemos a análise do PPC de cada curso e concluímos que os dois documentos não possuem uma abordagem pormenorizada de EREER, ou seja, não trazem em seu texto o entendimento do que consideram como EREER.

A maior ocorrência do termo “relações étnico-raciais” está vinculada aos documentos legais, que expressam em seu título ou em seu texto o debate sobre esse assunto. Cabe salientar, que todos os dois cursos possuem disciplinas específicas que debatem sobre as relações étnico-raciais.

A UENF possui uma disciplina, intitulada Educação e Relações Étnico-raciais, de caráter obrigatório, com carga horária de 68h. A disciplina é ofertada aos estudantes do 5º (quinto) período. Já o ISEPAM, possui duas disciplinas obrigatórias, uma voltada para as Relações Étnico-raciais (de mesmo nome) e outra que se destina a falar sobre a Educação Escolar do Campo, Quilombola e Indígena, cada uma com carga horária de 60h, sendo ofertadas no 3º (terceiro) e no 7º (sétimo) períodos, respectivamente. Quanto às disciplinas optativas, não foi possível analisar a incidência da EREER, uma vez que elas não estão descritas nos PPCs.

Enquanto a UENF disponibiliza uma única disciplina sobre a Educação e Relações Étnico-raciais, com carga horária de 68 horas, o ISEPAM oferece duas disciplinas obrigatórias. Uma delas, especificamente voltada para as Relações Étnico-raciais, e outra que aborda a Educação Escolar do Campo, Quilombola e Indígena. Essa distribuição permite que os/as estudantes do ISEPAM tenham a oportunidade de explorar diferentes aspectos das relações étnico-raciais, considerando não apenas a dimensão educacional, mas também a dimensão territorial e cultural.

Ao comparar as abordagens da UENF e do ISEPAM, percebemos que a oferta de mais de uma disciplina para debater as relações étnico-raciais é de extrema importância para uma discussão mais profunda sobre o tema. Nesse sentido, o ISEPAM, por ter duas disciplinas, possui um maior potencial para um aprofundamento nos debates ao longo do curso, mesmo cada uma delas possuindo carga horária menor do que a ERE da UENF.

Dessa forma, a destinação de mais de uma disciplina para debater as relações étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira e africana não apenas amplia o tempo dedicado ao estudo desses assuntos, mas também pode possibilitar uma análise mais detalhada e contextualizada das questões envolvidas. Isso pode contribuir para uma formação mais crítica e consciente dos futuros profissionais da educação, preparando-os para lidar de forma mais eficaz e sensível com a diversidade étnico-racial presente na sociedade.

Cabe destacar, que consideramos pouco, destinar 60h para debater sobre três modalidades de educação tão complexas e com tantas especificidades. Entretanto, é melhor ter 60h para ensinar especificamente sobre as modalidades de ensino, do que ter 68h para debater sobre as relações étnico-raciais e a educação escolar quilombola e indígena.

Também notamos a presença de algumas referências vocabulares condizentes com a ERE nos dois PPCs, como: raça, racial/raciais, racismo, diversidade étnico-racial, étnico-racial, identidade racial, desigualdade racial, discriminação racial, negro/a, afro-brasileiro/a, africano/a e África.

Algo que mais nos chamou a atenção, foi o fato da palavra “diversidade”, aparecer com recorrência nos PPCs. Em ambos os documentos, o termo diversidade, geralmente, se apresenta sem complemento. Segundo Carth (2017), essa é uma fragilidade comumente difundida, inclusive em documentos legais.

Quanto à diversidade racial, no PPC do ISEPAM, o termo aparece uma única vez na ementa da disciplina Relações Étnico-raciais. Na UENF, a diversidade racial, sequer é citada no documento. Em vez disso, a diversidade cultural também é amplamente citada.

Já a palavra “raça”, aparece três vezes no PPC da UENF, duas na ementa da disciplina ERER e uma no conteúdo da disciplina Currículo. No documento do ISEPAM, o termo não é mencionado. Ambos os PPCs possuem os termos “racial/raciais”, “racismo” e “étnico-racial”, principalmente nas ementas das disciplinas específicas que compreendem a ERER. Contudo, no Projeto Pedagógico da UENF, a palavra racismo é mencionada uma única vez.

Pesquisando sobre o vocábulo “identidade racial”, identificamos que ele não aparece nos PPCs. No entanto, a palavra “identidade” é mencionada diversas vezes, vinculada a ideia de identidade profissional e institucional. Em relação à “desigualdade racial”, o termo aparece somente uma vez, no PPC da UENF, na disciplina ERER. No Projeto da Pedagogia do ISEPAM, ele não é citado. O mesmo acontece com a “discriminação racial”. Todavia, essa referência vocabular recebe mais de 10 (dez) menções no texto da UENF.

Nos PPCs a palavra negro/a também é mencionada. Na universidade ela só aparece na disciplina ERER, enquanto no Instituto ela é citada na ERER e quando o documento informa os tipos de ingresso para candidatos negros pelas cotas raciais. Já os termos “afro-brasileiro/a” e “africano/a” são aludidos no PPC da UENF, tanto na disciplina ERER quanto nas menções aos documentos legais. O mesmo acontece no ISEPAM, entretanto, a disciplina em que os termos aparecem é Educação Escolar do Campo, Quilombola e Indígena.

Por fim, a palavra “África” é citada poucas vezes nos Projetos Pedagógicos de Cursos. Na UENF ela aparece 4 (quatro) vezes, sendo 1 (uma) na disciplina ERER e 3 (três) na disciplina Prática Pedagógica III – Brinquedoteca. Acreditamos que a aparição do termo nesta última disciplina, pode ter relação com o fato de Aurora lecionar e ter criado a ementa dessa disciplina. No PPC do ISEPAM, a única vez que a palavra aparece é em Relações Étnico-raciais.

Assim como pesquisa realizada por Silva (2022, p. 17), também percebemos que as aparições de alguns desses termos foram ínfimas e, por vezes, só apareciam nas ementas, bibliografias ou objetivos das disciplinas específicas

sobre EREER, “demonstrando dificuldades para interpenetrar o currículo de forma transversal e interdisciplinar”.

Por meio da análise realizada, é possível afirmar que embora os PPCs possuam disciplinas específicas sobre a EREER, o debate destas temáticas acaba se restringindo apenas a essas disciplinas, “sem se ramificar pela organização dos distintos componentes que compõem a matriz curricular do curso” (Silva, 2022, p. 18). Além disso, também observamos que esses referenciais vocabulares aparecem muito mais vinculados às ementas das disciplinas específicas, do que em todo o PPC.

Porém, consideramos que:

Garantir o estudo transversal e interdisciplinar da EREER implica em dinamizar o compromisso com essa perspectiva educacional para todo o corpo docente das IES. Tal projeção, teoricamente ideal, encontra-se distante das evidências encontradas (Silva, 2022, p. 18).

Silva (2022) sugere que há uma lacuna entre o ideal proposto pelas diretrizes educacionais e a implementação efetiva das práticas pedagógicas no contexto acadêmico. Essa distância entre teoria e prática destaca a necessidade de um maior engajamento e esforço por parte das instituições de ensino e do corpo docente em promover uma abordagem mais abrangente e integrada da EREER em todos os aspectos do currículo e da prática educacional.

Nesse íterim, destacamos que a ínfima recorrência de alguns termos e a inexistência de outros, evidencia a dificuldade que as instituições de ensino possuem em nomear os problemas da desigualdade racial, afinal reconhecê-los implicaria em promover atitudes pedagógicas de combate ao racismo, conforme expressa as DCNERER (Brasil, 2004c).

Isso se dá porque, no Brasil, os conhecimentos corporificados nos currículos possuem uma vertente predominantemente eurocêntrica e norte americana devido ao processo de colonização pelos portugueses e o impacto histórico e cultural dos Estados Unidos, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, que consolidou sua posição como um epicentro do conhecimento científico e tecnológico.

Desse modo, podemos compreender a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana e da EREER como uma tentativa de inserir a abordagem antirracista nos currículos tanto da educação básica quanto

da formação de professores/as, porque tratar desses assuntos exige a busca de estratégias que se contraponham ao euro-usa-centrismo (Walsh, 2010). É necessário criar uma nova consciência docente que consiga refletir sobre as culturas e os povos silenciados tanto nos currículos quanto nas práticas pedagógicas ao longo dos anos.

A abordagem das questões étnico-raciais na Educação Básica depende muito da formação inicial de profissionais da educação. Eles ainda precisam avançar para além dos discursos, ou seja, se por um lado, as pesquisas acadêmicas em torno da questão racial e educação são necessárias, por outro lado precisam chegar à escola e sala de aula, alterando antes os espaços de formação docente (Monteiro, 2006, p. 128).

Monteiro (2006) reitera que é preciso refletir sobre os espaços de formação de professores/as, assim como acompanhar se as Instituições de Ensino Superior têm incluído a pauta das questões étnico-raciais em seus currículos e práticas pedagógicas.

Ao longo do tempo, as lutas dos movimentos negros e as normativas legais têm reivindicado uma outra postura das universidades ocidentalizadas, as quais têm incorporado uma vertente epistêmica racista/sexista/colonizadora em seus cursos. Sendo assim, evidencia-se a necessidade da “existência de currículos que sejam construídos em uma ótica plural, se colocando contra a inferiorização dos saberes oriundos de Outros grupos invisibilizados frente ao cânone moderno/colonial” (Passos, 2019, p. 200).

Constituir novos lugares de fala no currículo, é legitimamente decolonial ao teorizar e praticar um projeto político, epistemológico e ético que expõe as motivações, os fundamentos e as heranças do processo moderno/colonial, como as colonialidades, enquanto cicatrizes que perduram, através de suas múltiplas esferas (Passos, 2019, p. 200).

Para superar a perspectiva colonizadora de conhecimento e de mundo, assim como romper com epistemologias hegemônicas, faz-se necessário que as instituições de ensino — sobretudo as universidades, que são uma das responsáveis por produzir e disseminar a ciência — desnaturalizem, por meio de seu currículo e de suas práticas pedagógicas, a hierarquização de conhecimento em virtude de origens étnicas e raciais.

Sendo assim, além de identificar que a EREER não permeia outras disciplinas dos cursos de Pedagogia, exceto as específicas, analisando os referenciais teóricos apontados nas bibliografias do ementário, também percebemos que

ambos os cursos privilegiam, em sua maioria, autores do gênero masculino e de cor branca. Essa realidade revela um padrão de silenciamento e marginalização dos autores negros nas universidades e no campo científico, culminando no epistemicídio da população negra e na invalidação desse povo enquanto produtores de conhecimento.

Os autores negros apenas aparecem com mais frequência, nas disciplinas específicas, um reflexo do engajamento e da militância das professoras Aurora (UENF) e Joana (ISEPAM) na luta antirracista e ativa participação no NEABI. Cabe salientar, que a referência a autoras negras é ainda mais ínfima nos currículos analisados, evidenciando o racismo e o sexismo no âmbito acadêmico, indo de encontro aos estudos de Ferreira, Teixeira e Ferreira (2022) e Teixeira (2006).

Outro ponto que deve ser destacado é que no campo da Antropologia, Sociologia e da Filosofia, os autores negros são ainda menos citados, em especial, as mulheres negras. Nesse sentido, foi nítido o privilégio a um padrão euro-usa-cêntrico (Walsh, 2010), que desconsidera a produção acadêmica brasileira e de outros países fora do eixo Europa-Estados Unidos da América. Além disso, os planos de ensino também reforçam a segregação com base na raça e no gênero. Essa tendência é fruto de um ensino superior masculino e branco (Oliveira, 2006), fato que reflete diretamente nas escolhas curriculares e nas epistemologias valorizadas nas IES.

De acordo com Oliveira (2006, p. 25), “[...] tanto homens brancos como mulheres brancas encontram-se nessa condição em torno de três vezes mais que os seus parceiros do mesmo sexo negros”. Nessa perspectiva, “o lugar da docência, no Ensino Superior, aparece como um reduto, um lugar longínquo, quase impossível a chegada de outros sujeitos que não sejam do perfil étnico racial branco e gênero masculino” (Euclides, 2017, p. 10).

O apagamento de epistemologias negras, indígenas, femininas, dentre outras, não apenas limita a compreensão das realidades locais, regionais e nacionais, mas também perpetua uma hegemonia cultural e epistemológica que marginaliza as vozes e os conhecimentos daqueles que foram historicamente silenciados, acarretando na disseminação de uma história única. Ao negligenciar a contribuição de autores brasileiros e de outras regiões do mundo, inclusive do contexto não-ocidental, as instituições de ensino superior perpetuam uma visão

distorcida e incompleta da sociedade, comprometendo a construção de uma educação plural e comprometida com a realidade.

Nesse sentido, acreditamos que ao longo do processo de formação das sociedades, “As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (Adichie, 2019, p. 32).

Assim, é necessário problematizar e tensionar os espaços de poder que não privilegiam outras formas de ser, poder e saber (Quijano, 2005), confrontando o colonialismo, que tende a deslegitimar as raças e etnias que não atendem aos padrões do homem branco (Munanga; Gomes, 2006). Vale destacar que “[...] não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade” (Munanga, 2005, p. 15).

Desse modo, percebemos que além de desafiar o conteúdo dos currículos, a proposta de fortalecer uma pedagogia antirracista confronta a distribuição institucional do poder no ensino superior, o qual foi um pouco modificada pelas ações afirmativas e pela luta dos movimentos sociais, em especial o Movimento Negro, que possibilitaram aos estudantes negros/as o acesso e a permanência nas IES.

Sendo assim, não se pode pensar em formação docente sem levar em conta os contextos sociais e culturais de produção de poder. Precisamos deixar de lado a adoção de modelos de currículo e de prática pedagógica que não tragam questões relacionadas às lutas por direitos fundamentais e à resistência de grupos sociais que não atendem aos padrões instituídos como socialmente aceitos.

A cultura e o poder regem as questões de identidade e da diferença no ensino superior (Giroux, 2003). Desse modo, uma política educacional que vise contemplar a diversidade étnico-racial presente na sociedade leva a sério a relação entre a cultura e o poder, bem como as implicações “para conectar o trabalho dentro da universidade com as lutas mais amplas que ocorrem na sociedade, destituindo a supremacia dos modelos centristas de administração da diversidade” (Giroux, 2003, p. 78).

Nesse contexto de rearranjo do processo formativo, o Parecer CNE/CP 03/2004 ressalta que os sistemas de ensino em seus diferentes níveis converterão as necessidades da população negra em ações afirmativas ao criarem iniciativas que visem à reparação, ao reconhecimento e à valorização da história e da cultura afro-brasileira. Essas medidas que repudiam o “preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, conforme previsto no Art. 3º da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), devem ser compartilhadas na formação de professores/as com vistas a redução da desigualdade social e racial, o combate ao racismo e o empreendimento da reeducação das relações étnico-raciais (Brasil, 2004a).

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (Brasil, 2004a, p. 5).

Em consonância com o Parecer (Brasil, 2004a), acreditamos que tanto o reconhecimento quanto a valorização dos saberes e conhecimentos da população negra implicam ética e politicamente o respeito a este grupo e à sua cultura. Dessa maneira, um dos pressupostos da educação pautada na abordagem antirracista é o reconhecimento de grupos que foram marginalizados ao longo da história como sujeito de direito e ator social.

Sendo assim, os cursos de licenciatura em Pedagogia deveriam suscitar habilidades, conhecimentos e atitudes de questionamento crítico em relação às injustiças, às desigualdades, às relações de poder e às discriminações nos/as alunos/as, com o objetivo de que essas práticas reverberem futuramente na educação básica, por meio destes/as sujeitos/as em formação.

As lutas pela educação superior de qualidade se alinharam às dos movimentos sociais por inclusão (acesso e permanência) de grupos socialmente excluídos. Nesse contexto de resistências e avanços das políticas de ações afirmativas, alguns setores das universidades foram levados a criar um lugar receptivo aos diferentes saberes (individuais e coletivos), às múltiplas identidades, à diversidade em suas políticas e práticas tanto de currículo quanto de formação,

tornando-as mais democráticas e reflexiva a respeito da lógica colonial impregnada nas IES brasileiras (Alves; Nascimento, 2018).

Com isso, tendo a Sociologia do Currículo como base epistemológica para o exame das relações entre currículo e estrutura social, currículo e relações de poder, currículo e cultura, currículo e controle social, etc., intencionamos, com este debate, transgredir a ordem existente sobre esse documento, disseminando epistemologias negras para a construção de novos cânones e problematizando a hegemonia, assim como a naturalização da superioridade europeia e norte americana no campo do saber.

Segundo Apple (2013), onde o controle sobre a informação e a supressão do pensamento crítico são comuns, a propagação de ideias que desafiam o *status quo* representa uma ameaça direta à autoridade estabelecida. Para ele, as ideias são muito poderosas, tendo em vista que podem inspirar resistência, fomentar a conscientização e catalisar movimentos de mudança social. Além disso, “espalhá-las em contextos autoritários é um ato subversivo, às vezes, perigoso, e, ao mesmo tempo, absolutamente essencial” (Apple, 2013, p. 67).

O ensino sobre as relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira e africana se alinha profundamente com a visão de Apple (2013) sobre o poder das ideias e a necessidade de disseminá-las, especialmente em contextos onde a informação é controlada e o pensamento crítico é suprimido. Abordar questões étnico-raciais em ambientes educacionais desafia o *status quo*, confrontando narrativas dominantes e desmontando estruturas de poder opressivas. Essa prática é essencial para inspirar resistência e promover a conscientização sobre a desigualdade racial, bem como para catalisar movimentos de mudança social. Em contextos autoritários, onde essas discussões podem ser vistas como subversivas e perigosas, ensinar sobre relações étnico-raciais torna-se um ato crucial de resistência. É uma forma de empoderar indivíduos e comunidades, permitindo-lhes reconhecer e questionar as injustiças sistêmicas, e trabalhar coletivamente para uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

De acordo com Gomes (2008, p. 104), para se contemplar a EREER no currículo

[...] faz-se necessário mais do que o reconhecimento da ação dos africanos(as) escravizados e dos negros e negras brasileiros como sujeitos históricos e sociais e a inclusão desse debate nos processos e práticas de formação docente. Para tal, somos

desafiados a realizar uma mudança epistemológica, no campo da formação de professores(as) no Brasil, que vá além das velhas dicotomias entre o escolar e o não-escolar, o político e o cultural, o instituído e o instituinte, ainda presentes em vários currículos e práticas de formação de professores.

Gomes (2008) destaca a necessidade de uma transformação profunda no paradigma da formação de professores/as no Brasil. Ela ressalta que não basta apenas reconhecer a contribuição dos africanos escravizados e dos negros brasileiros como agentes históricos e sociais, nem incluir esse debate de forma superficial nos processos de formação docente. A autora ainda argumenta que é preciso promover uma mudança epistemológica que ultrapasse as antigas dicotomias entre o escolar e o não-escolar, o político e o cultural, o instituído e o instituinte. Isso sugere a necessidade de uma abordagem mais integrada na formação de professores/as, que reconheça a complexidade das relações sociais, culturais e políticas que permeiam a educação e a sociedade como um todo.

Por fim, acreditamos e defendemos que oferecer aprofundamento no campo das relações étnico-raciais deve ser um compromisso ético e político que deve estar explícito no PPC de cursos que se intencionam antirracistas. Nesse sentido, as IES devem providenciar a inclusão “de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana”. Seja em seus documentos normativos ou de planejamento, tais como: estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino” (Brasil, 2004c, p. 24).

Ao assumir essa responsabilidade, a comunidade acadêmica deve reestruturar o currículo dos cursos, de modo a contemplar diversas epistemologias e visões de mundo, rejeitando a história única. Para realizar essa transformação estrutural no campo da ERE, é preciso promover uma proposta de currículo que contemple a educação para as relações étnico-raciais obrigatoriamente. Além disso, é necessário que ela seja institucionalizada pela gestão das IES e que perpassasse todo o currículo (disciplinas, eventos, pesquisa, etc.), sendo um projeto político, pedagógico e social assumido pela comunidade acadêmica e escolar.

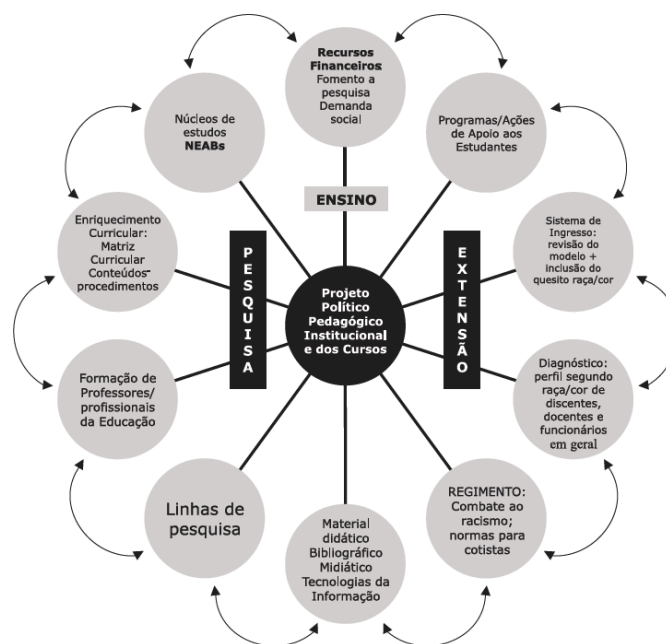
5.5. A EREER para além de uma disciplina específica

No contexto da educação brasileira, é fundamental reconhecer que a inclusão da educação para as relações étnico-raciais não se resume a uma simples adição de novos conteúdos aos currículos escolares. Trata-se de uma ampla transformação que visa expandir o olhar para a diversidade cultural, racial, social e econômica do país.

Com isso, ao incorporar as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, dos descendentes de asiáticos, bem como dos africanos e europeus, as escolas assumem o compromisso de promover uma educação mais inclusiva e plural.

O Artigo 26-A, inserido na Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996), não apenas demanda a inclusão de novos temas, mas também exige uma reflexão profunda sobre as relações étnico-raciais, as práticas pedagógicas, os métodos de ensino, as condições de aprendizagem e os objetivos da educação oferecida pelas instituições de ensino (Brasil, 2004c). Nesse sentido, é essencial compreender que a EREER transcende o âmbito de uma disciplina específica, sendo um convite para repensar e transformar toda a prática educativa.

Essa transformação requer, para além do ensino da EREER, a inclusão dela na agenda institucional, sendo o ponto de partida para a “Organização de centros de documentação, bibliotecas, midiatecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afrodescendentes” e o incentivo a pesquisas acadêmicas orientadas “por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira” (Brasil, 2004c, p. 24), conforme apontada por Monteiro (2006, p. 133) na figura que ilustra o processo de circularidade de inserção das DCNERER nas IES.

Figura 18 – Processo de circularidade de inserção das Diretrizes nas IES

Fonte: Monteiro (2006, p. 133).

Assim como Monteiro (2006), também acreditamos que o ponto inicial para a implementação das DCNERER é o projeto político pedagógico, institucional e dos cursos, que se conecta a outros espaços, tempos, instâncias e aspectos das IES, todos igualmente importantes.

Ao organizar os itens, propositalmente, de forma circular (um dos valores da africanidade) e orbitando em volta do centro, Monteiro (2006) indica que não deve haver uma hierarquia entre eles, mas sim relações de dependência, interdependência, inter-relação e articulação simultânea, ou seja, movimento de troca e partilha. Sendo assim, todos os elementos devem girar em torno do centro (onde se encontram o PPC e o PPI), interagindo com eles, transformando-os e impulsionando-os. Além disso, os esforços para incluir as Diretrizes precisam estar alinhados com outras políticas educacionais relacionadas ao ensino superior.

Nesse sentido, para saber se as IES atendem a demanda instituída pelas DCNERER, perguntamos aos sujeitos/as da pesquisa se as instituições contam com laboratórios e/ou bibliotecas que possuem materiais didático-pedagógicos e de apoio que versam sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana.

Sobre essa questão Jean (coordenador do ISEPAM) e os professores/as da mesma IES, João e Joana, não souberam responder. Somente José (professor do ISEPAM) afirmou que esses materiais existem e que ele já fez uso.

Contudo, ele salientou que não se sentiu completamente satisfeito ao manipular tais materiais.

Essa realidade não foi diferente entre os/as alunos/as, conforme podemos observar no gráfico abaixo.

Gráfico 15 – Existência de materiais didático-pedagógicos no ISEPAM



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Analizando o gráfico 15, observamos que 30 (trinta) estudantes não souberam responder se a instituição possui materiais didático-pedagógicos e de apoio que versam sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana. Cabe ressaltar que das 5 (cinco) pessoas que disseram ter conhecimento da existência desses materiais, apenas 1 (um) afirmou ter manipulado e se sentiu satisfeito ao fazê-lo.

Os dados acima revelam uma dificuldade no atendimento à demanda de organizar materiais de apoio e documentos que divulguem as relações étnico-raciais, conforme estabelecido pelas DCNERER. A incapacidade do coordenador Jean (ISEPAM) e de João e Joana (professores do ISEPAM), em responder sobre a presença desses materiais, sugere uma falta de consciência ou de conhecimento sobre a existência ou importância desses recursos educacionais.

Essa realidade, também pode indicar a possibilidade de problemas na qualidade ou na acessibilidade desses recursos, uma vez que apenas José (professor do ISEPAM) relatou conhecimento e utilização dos materiais, expressando um baixo nível de satisfação com os mesmos.

Os resultados adquiridos com base nas respostas dos/as alunos/as corroboram com essa situação, tendo em vista que um número significativo de estudantes não soube responder sobre a presença desses materiais na instituição.

Contudo, também não podemos deixar de considerar que existem outros fatores que podem impactar no distanciamento da comunidade acadêmica da

biblioteca. De acordo com Almeida Júnior (2012), as bibliotecas públicas no Brasil enfrentam uma série de desafios que as impedem de realizar sua missão de servir à comunidade e oferecer condições adequadas. Em vez de serem espaços inclusivos, elas acabam se tornando instituições excludentes, como destacado pelo autor. Essa situação é apontada como uma das razões para a diminuição do número de usuários nas bibliotecas.

Além disso, as bibliotecas são frequentemente percebidas como locais regidos por normas rígidas, regulamentos e restrições. Bebidas e alimentos são proibidos devido ao risco de sujar ou danificar os livros, enquanto bolsas e pertences pessoais devem ser deixados em guarda-volumes, muitas vezes controlados por funcionários da biblioteca. Esse ambiente controlado pode afastar potenciais frequentadores e contribuir para a imagem negativa das bibliotecas como espaços pouco acolhedores e flexíveis (Almeida Júnior, 2012).

Não obstante, as bibliotecas das IES, frequentemente não conseguem se estabelecer como espaços atrativos e acolhedores para os/as alunos/as e membros da comunidade acadêmica. Uma das razões para isso é a falta de profissionais adequados para atender às necessidades do público, já que, muitas vezes, as equipes das bibliotecas das IES são reduzidas, o que pode resultar em longos períodos de espera e falta de assistência individualizada para os usuários.

Ademais, também há IES que não possuem profissionais com formação adequada, pois, não é raro encontrar funcionários em desvio de função ou com redução de carga horária, sendo direcionados para a biblioteca acadêmica, o que limita sua eficácia na prestação de serviços de qualidade. Essa falta de pessoal qualificado pode contribuir para uma experiência negativa para os usuários, dificultando o acesso aos recursos e serviços disponíveis na biblioteca e diminuindo seu potencial como um ambiente de aprendizado e pesquisa dentro da instituição.

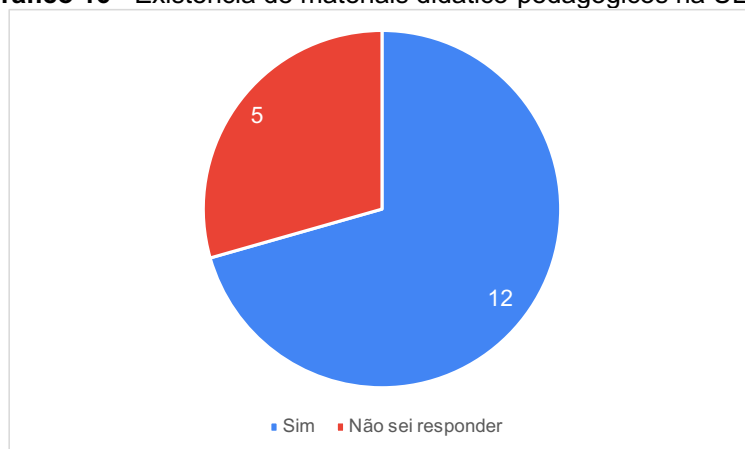
Como pesquisadora, também encontrei dificuldades de acessar a biblioteca para ter acesso aos Trabalhos de Conclusão de Curso e precisei buscar, com a professora Joana (professora do ISEPAM), junto a Secretaria Acadêmica as fichas de encaminhamento de defesa de monografias para mapear os TCCs que contemplam as relações étnico-raciais.

Nesse sentido, com base nessa análise, observamos a necessidade urgente de medidas para melhorar a inclusão e a representatividade da história e

cultura afro-brasileira e africana no ambiente acadêmico do ISEPAM, incluindo o fornecimento adequado de materiais didáticos e pedagógicos. Isso é essencial para promover uma educação antirracista.

Na UENF, essa realidade é bem diferente. A coordenadora Ana e a professora Aurora, informaram que esses materiais existem. Porém, Ana nunca os manipulou e por esse motivo, não teria como expressar o nível de satisfação em relação a eles. Já a professora Aurora se declarou satisfeita ao utilizar os materiais disponíveis. Em relação aos estudantes, a maioria respondeu que a universidade dispõe desse material.

Gráfico 16 - Existência de materiais didático-pedagógicos na UENF



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Analisando os dados coletados, identificamos que dos 12 (doze) discentes que sabiam da existência dos materiais didático-pedagógicos e de apoio sobre a EREER, apenas 1 (um) informou não ter feito uso desses materiais. Dentre os outros 11 (onze), 5 (cinco) demonstraram estar muito satisfeitos e 6 (seis) se disseram satisfeitos com os materiais. Acreditamos que essa realidade tenha relação com a Brinquedoteca Tupânãriké, localizada no *campus* da universidade e a inclusão da disciplina Prática Pedagógica III – Brinquedoteca, no currículo da Pedagogia.

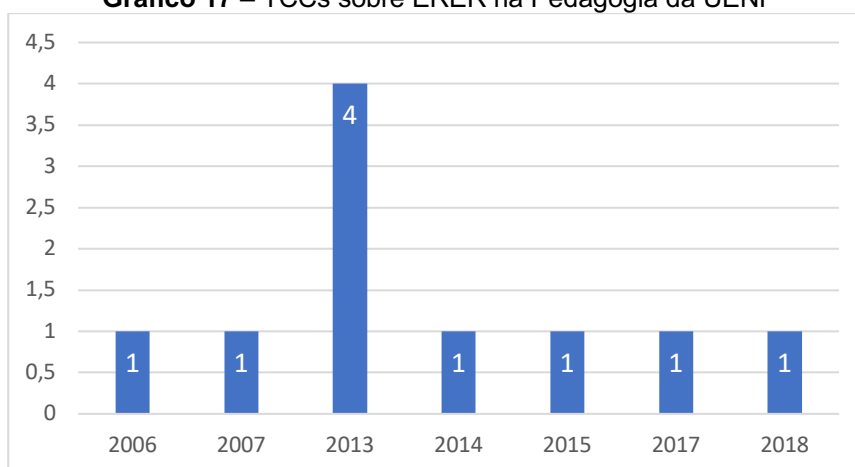
A brinquedoteca é um ambiente aberto para a comunidade local e regional, que atende crianças das redes públicas e privadas de Educação Infantil (de 3 a 5 anos) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (de 6 a 8 anos). Aqui, as crianças são incentivadas a participar de atividades lúdicas que promovem a leitura, a brincadeira, a dramatização e a expressão por meio da música, artes plásticas, artes cênicas e diferentes tipos de jogos e atividades recreativas (UENF, 2022).

Já a disciplina, aborda sobre a relação dos jogos, brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, observando as distinções regionais, culturais e históricas dos jogos e brincadeiras. Além disso, a disciplina é ministrada por Aurora, que também atua na EREER. Na entrevista, percebemos que ela inclui o viés étnico-racial também nessa disciplina, que, por sua vez, vai impactar na disponibilização de materiais didático-pedagógicos que contemplem as relações étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira e africana.

Outro aspecto que achamos importante observar é a incidência de pesquisas de TCCs sobre a EREER, em especial após a implementação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003). Na UENF, o mapeamento dos TCCs foi realizado com base na biblioteca digital de trabalhos acadêmicos da universidade.

Ao fazermos o levantamento, identificamos a existência de 25 (vinte e cinco) trabalhos vinculados ao Centro de Ciências do Homem (CCH), sendo 8 (oito) de Pedagogia; 2 (dois) de Ciência da Educação; 3 (três) de Administração Pública e 12 (doze) de Ciências Sociais. Para este momento, iremos nos ater aos trabalhos da Pedagogia e da Ciência da Educação.

Gráfico 17 – TCCs sobre EREER na Pedagogia da UENF



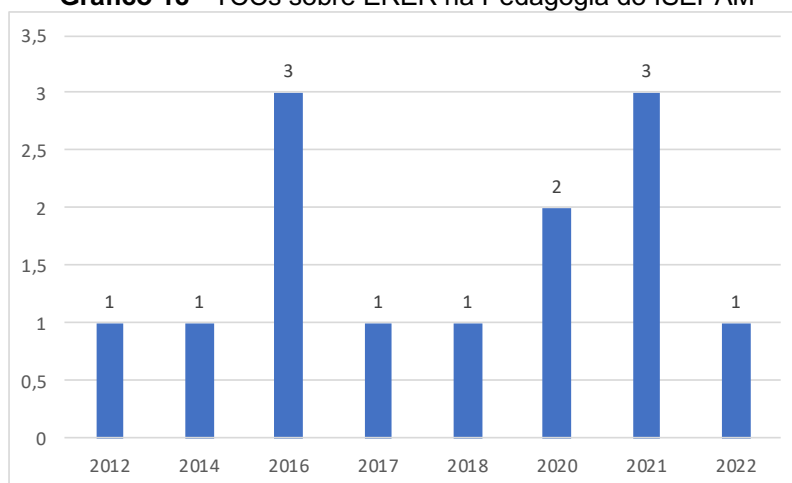
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Os dois trabalhos defendidos em 2006 e 2007, respectivamente, correspondem ao período em que o curso era chamado de Ciência da Educação. O gráfico 17 nos mostra que há uma maior recorrência de trabalhos com essa temática em 2013, uma década após a inclusão do Art. 26-A na LDB/96 (Brasil, 1996). Também podemos perceber que existem algumas lacunas temporais, onde as relações étnico-raciais não aparecem no campo da pesquisa de TCC, que são: de 2003 a 2005; de 2008 a 2012; 2016 e de 2020 a 2023.

Outra questão importante é que a professora Aurora aparece mais vezes como orientadora das pesquisas sobre a EREER, totalizando 4 (quatro) TCCs, o que pode indicar seu reconhecimento e expertise na área, além de sua disponibilidade para orientar os/as alunos/as interessados nesse campo específico de estudo. Em segundo lugar, temos uma docente com 2 (dois) TCCs orientados e os outros 4 (quatro) ficaram divididos entre diferentes orientadores/as.

A realidade do ISEPAM foi similar ao da UENF. Por meio da análise dos documentos de encaminhamento das monografias, identificamos 13 (treze) trabalhos defendidos desde a formação da primeira turma, em 2012, até o ano de 2023.

Gráfico 18 - TCCs sobre EREER na Pedagogia do ISEPAM



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Com base no gráfico acima, concluímos que já no ano da formação da primeira turma (2012) identificamos um TCC que contemplava o tema. O segundo trabalho a respeito foi no ano. Em 2013, 2015, 2019 e 2023 não houve nenhum TCC apresentado com tema relacionado a EREER. Os anos que mais tiveram publicações foram: 2016 e 2021, com três TCCs cada e 2020 com dois trabalhos.

Como já era de se esperar, a professora Joana é a que mais aparece como orientadora, com 3 (três) trabalhos. Em segundo lugar encontra-se uma docente com 2 (duas) orientações. Os demais ficaram compartilhados entre 8 (oito) professores/as, sendo 1 (um) trabalho para cada.

O último dado que cabe salientar é a incidência de eventos sobre a EREER nas IES, essa informação foi obtida por meio das entrevistas e da pesquisa nas redes sociais e no *site* das instituições. Nesse levantamento, observamos que na instituição que conta com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas,

há uma maior frequência de eventos relacionados a EREER, chegando a pelo menos um evento a cada dois meses. Já no ISEPAM, que não possui NEABI ou núcleos/grupos correlatos, identificamos apenas a existência do Olhares África-Brasil, que ocorre uma vez a cada ano, em novembro, para celebrar o mês da Consciência Negra.

A frequência de eventos e ações no campo da EREER na UENF evidencia a relevância e o impacto positivo desse núcleo na promoção do conhecimento e na luta antirracista dentro do ambiente acadêmico. Desse modo, podemos afirmar que o NEABI desempenha um papel fundamental ao fornecer um espaço dedicado à reflexão, ao debate e à disseminação de informações sobre a história, a cultura e as questões pertinentes às populações afro-brasileiras e indígenas. Além disso, sua atuação contribui para a formação de uma comunidade acadêmica mais consciente sobre as desigualdades étnico-raciais. Ao promover eventos e atividades que abordam as EREER e a história e cultura afro-brasileira e africana, o NEABI fortalece o seu compromisso com a diversidade étnico-racial, a equidade e a valorização das diferentes culturas presentes na sociedade brasileira.

5.6. O papel de Núcleos de Pesquisa na construção de uma educação antirracista: o caso do NEABI/UENF e do Olhares África-Brasil

Neste tópico, exploraremos o papel fundamental dos Núcleos de Pesquisa, projetos e grupos correlatos na construção de uma educação antirracista, com foco especial no caso do NEABI/UENF e do Olhares África-Brasil. Estes, apesar de possuírem organizações e estruturas distintas, representam importantes iniciativas acadêmicas que buscam promover a conscientização, a reflexão e a ação em prol da igualdade racial e da valorização da cultura afro-brasileira e indígena no contexto educacional e social. Ao analisar suas práticas, desafios e contribuições, visamos oferecer reflexões valiosas sobre como ações como estas podem desempenhar um papel transformador na promoção de uma educação mais inclusiva, diversa e antirracista.

Os NEABs surgem entre os anos 1980 e 1990, momento de enfraquecimento da ditadura militar e efervescência do movimento negro no Brasil. No

entanto, esses núcleos se consolidam, especialmente, a partir dos anos 1990, junto ao processo de redemocratização do país e criação de políticas educacionais que visavam atender essa nova demanda.

Nos anos 1980 e 1990 foram criados Núcleos de Estudos Afro-brasileiros, com essa denominação ou correlata, voltados para o estudo do racismo e das relações raciais: CEAB/UCG (1983), NEAB/UFAL (1983), NEAB/UFMA (1985), NEN/UFSC (1986), PENESB/UFF (1995), NEAB UFSCar (1995), E NEAB/UDESC (1995). Estes núcleos, em sua maioria, foram fundados e dirigidos por docentes/pesquisadores(as)/ativistas negros(as) (Ratts, 2009, p. 6-7).

Conforme afirma Ratts (2009), o estabelecimento destes núcleos nas universidades resultou na criação do movimento negro de base acadêmica. Vale destacar que os NEABs e NEABIs se organizam em rede, fazendo parte da Rede Nacional de NEABs, “chamado de Consórcio Nacional dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros do Brasil (CONNEABs), ligado à Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) (Reis *et al.*, 2021, p. 7).

O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (NEABI/UENF) é um núcleo de estudos e pesquisa que há 12 anos

se reúne para formar pessoas e qualificar o debate acerca das relações étnico-raciais com o intuito de promover ações de educação, intervenção social, buscando a transformação das estruturas de desigualdade para assim combater e superar o racismo (Reis *et al.*, 2021, p. 6).

Ao longo de sua trajetória, o NEABI/UENF atuou em diversas frentes, buscando atender as normativas que visam a reparação histórica das desigualdades e dos problemas gerados pela escravidão (Reis *et al.*, 2021). Sendo assim, o núcleo esteve à frente da implementação do processo de heteroidentificação para os cursos de graduação presenciais da universidade, ofertando cursos de formação para atuação em bancas de heteroidentificação e participando da criação dos documentos e procedimentos pertinentes a todo o processo.

Durante a pandemia da Covid-19, o núcleo também arrecadou, organizou e distribuiu cestas básicas para famílias periféricas de Campos dos Goytacazes-RJ. Além disso, desde a sua criação, o NEABI apoia produções acadêmicas de graduação, mestrado e doutorado que discutem sobre as relações étnico-raciais, atua na oferta de disciplinas com esse viés para os cursos de graduação e da pós-graduação da universidade, organiza de eventos sobre ações afirmativas,

racismo e ERER, possui um dossiê que contempla os dez anos do núcleo (Reis *et al.*, 2021), dentre tantas outras ações.

Para Santos (2023), o NEABI/UENF desempenha um papel significativo no fortalecimento das identidades e subjetividades negras, sendo um instrumento essencial para promover a igualdade racial no ambiente universitário, impulsionando as ações afirmativas e promovendo o combate ao racismo. Assim, esse núcleo se torna peça-chave em qualquer política pública governamental relacionada ao tema e, principalmente, se destaca como espaço de resistência e combate ao persistente racismo estrutural e institucional que ainda permeia a sociedade e esses ambientes específicos.

Atualmente, o NEABI conta com um projeto de extensão que leva o debate sobre as cotas raciais para uma escola pública do campo do município de Campos dos Goytacazes-RJ. Além do mais, o projeto também tem o objetivo de acolher e conhecer os/as estudantes cotistas da universidade, buscando compreender suas demandas para promover futuras ações de combate ao racismo na intramuros.

Diante disso, podemos perceber que o NEABI UENF, tem nitidamente procurado adequar-se ao cumprimento do que prevê a legislação, como já dito, atribui a tal núcleo a prerrogativa de promover e ampliar as diversas ações afirmativas e dialogar com outras instituições acerca do racismo e das desigualdades raciais no Brasil, exercendo essa função para além dos muros da UENF, o que consequentemente catalisa o seu alcance e insurge com um viés estritamente pedagógico para a sociedade, despertando interesses nos estudantes e cidadãos locais que, a partir desse conhecimento podem passar a se interessar pela temática racial, ou seja, há o cumprimento da socialização de saberes emancipatórios que envolvem as relações raciais no Brasil (Santos, 2023, p. 65-66).

No entanto, apesar de todas essas conquistas, Santos (2023) salienta que o núcleo ainda enfrenta o desafio da invisibilidade, especialmente dentro do ambiente acadêmico. Desse modo, é crucial reconhecer que todos, inclusive o NEABI/UENF, estão sujeitos a essas formas de discriminação, até mesmo dentro da própria universidade da qual faz parte e contribui ativamente para o seu projeto educacional.

Este cenário é amplamente influenciado pelo racismo estrutural e institucional, que permeiam não apenas as estruturas acadêmicas, mas também a sociedade em geral. Isso se reflete, inclusive, na falta de interesse institucional em

ofertar e disponibilizar um espaço físico ao núcleo, quando foi solicitado, no ano de 2023, que até hoje está vinculado às salas das coordenadoras do NEABI.

Para atender essas demandas, após contribuir incansavelmente com a implementação da heteroidentificação, o núcleo, na figura da coordenadora, buscou um diálogo junto à gestão de 2019 a 2023. A resposta obtida foi a de que o NEABI deveria se institucionalizar, segundo as regras da universidade, mesmo que esses núcleos já fossem institucionalizados e conveniados ao CONNEABs. Segundo o ex-reitor (gestão de 2019 a 2023), só após realizar esse feito, a conversa seria retomada.

Também não há repasse de verba para o núcleo, para que suas ações continuem sendo ofertadas, sob a mesma alegação, segundo e-mail recebido em 14 de dezembro de 2023 às 14h15: “De ordem do Reitor, informamos que a regulamentação do NEABI como núcleo (Resolução CONSUNI 06/2019), deve preceder as solicitações em nome do núcleo. Quanto à agenda do Reitor para reuniões, informamos que neste ano não será mais possível” (Reitoria da UENF, 2023, s.p.).

Ao analisarmos os dados da pesquisa, identificamos que o Núcleo não é percebido pelos/as participantes, como parte da estrutura institucional. Por outro lado, a gestão do curso de Pedagogia se vale das ações do NEABI para afirmar a existência de atividades de combate ao racismo e que abordam as relações étnico-raciais no curso. Nessa mesma perspectiva, a reitoria, quando necessário, utiliza o NEABI para suprir as demandas institucionais, mas não destina verbas para manter o funcionamento do Núcleo.

Contudo, agora que a UENF está sob novo comando desde janeiro de 2024, temos percebido uma maior abertura para o atendimento da demanda do espaço físico, pois já foi solicitado, por parte da reitoria, a verificação de salas disponíveis para comportar o NEABI. Porém, torná-lo um núcleo institucionalizado de acordo com os padrões da UENF, tem sido uma grande empreitada enfrentada pela coordenação e pelo grupo de trabalho com esse fim, desde o ano passado.

Embora essa realidade exista, e isso exija um comprometimento e um engajamento ainda maior dos seus integrantes no cumprimento das ações antirracistas, isso não desmerece o núcleo, que há 12 anos segue existindo e (re)existindo dentro da universidade. Ao contrário, essas situações servem de

incentivo para o NEABI seguir na luta contra o racismo e pela equidade nos espaços de poder e acesso aos bens fundamentais (saúde, educação, emprego, etc.).

Isso ficou ainda mais claro por meio da análise das respostas da coordenadora do curso de Pedagogia e da professora Aurora. Porém, é importante pontuar que o NEABI, apesar de toda sua contribuição para a universidade e estar fortemente vinculado ao prédio do Centro de Ciências do Homem (CCH) – mesmo prédio da licenciatura em Pedagogia, ele sequer é mencionado no PPC do curso.

Cabe destacar, que quando se trata do ISEPAM, essa realidade também não é diferente, haja vista que o racismo estrutural e institucional tem um braço forte nas instituições de ensino, especialmente as de nível superior. Isso se expressa no Instituto, pois o mesmo não possui NEAB, NEABI ou núcleo de pesquisa correlato.

Vale destacar que as DCNERER (Brasil, 2004c, p. 23) definem que os sistemas educacionais e as instituições de ensino devem providenciar a

Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial.

Essa medida foi estabelecida com o objetivo de se implementar o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana de modo que ele promova uma “mudança de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais” (Brasil, 2004c, p. 20).

Mesmo diante desse cenário, na tentativa de divulgar e ampliar as discussões sobre as relações étnico-raciais no Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert, principalmente para os/as discentes da Pedagogia, foi criado o Projeto Olhares África-Brasil, no ano de 2008.

A partir de 2012, o projeto “passou a ser desenvolvido junto à disciplina Relações Étnico-Raciais e Educação”, que na época era ministrada no 7º período do curso de Pedagogia do ISEPAM (Vasconcelos; Azevedo; Moura, 2021, p. 298). Nesse período, o Projeto também estreitou laços com o NEABI/UENF, acreditando que essa ação conjunta poderia contribuir para a organização de proposições mais assertivas e efetivas no combate ao racismo e na promoção

da ERER. Ainda nesse mesmo ano, aconteceu a primeira edição do Olhares em parceria com o NEABI, realizado no espaço físico do ISEPAM.

Sendo assim, o evento passou a acontecer sempre em novembro, em dois dias para toda a escola, como um resultado do trabalho desenvolvido ao longo do semestre com as turmas em sala de aula. Além disso, o evento também é aberto à participação da comunidade, tornando o OLHARES um projeto de extensão (Vasconcelos; Azevedo; Moura, 2021, p. 298).

Desde então, a cada ano, o Olhares vem debatendo sobre assuntos pertinentes e importantes para o combate ao racismo, contando com a participação de pesquisadores/as negros/as, indígenas e que possuam estudos relevantes que contemple as relações étnico-raciais.

O projeto também conta com um livro que recebe seu nome, que possui 6 (seis) artigos escritos pelos palestrantes que participaram das edições do evento de 2008 a 2015. Todos que participaram das 5 (cinco) edições do evento foram convidados, porém apenas alguns enviaram suas contribuições. O livro foi lançado na 9ª Bienal do livro da cidade de Campos dos Goytacazes-RJ (Vasconcelos; Azevedo; Moura, 2021; Vasconcelos, 2016).

Nesse sentido, por meio da pesquisa de campo, constatamos a importância do projeto Olhares África-Brasil para a instituição, para o curso de Pedagogia e para o fortalecimento das ações de combate ao racismo. As contribuições que o evento proporciona vão desde o estímulo às pesquisas de TCC com a temática das relações étnico-raciais, a ampliação do debate em torno da ERER, a criação de espaços representativos para os/as estudantes negros e indígenas, até o fortalecimento da identidade étnico-racial destes sujeitos.

A partir dos trabalhos realizados em ambas as instituições conseguimos que aqueles que desejam expressar suas dores, desabafos, o racismo sofrido a cada dia, os seus “traumas” e as suas perspectivas, possam ser ouvidos e vistos, como sugere Fanon (2020). Falar desse racismo do cotidiano é fundamental, o que já caracterizamos como expressão de si (Vasconcelos; Azevedo; Moura, 2022, p. 308).

Porém, como nem tudo são flores, por meio das entrevistas e da análise do PPC do curso de Pedagogia do ISEPAM, averiguamos que fora o projeto Olhares, a IES não possui outras iniciativas de combate ao racismo. Ademais, podemos afirmar que o Olhares, é mais uma iniciativa da professora Joana, do que da instituição. Isso fica ainda mais evidente quando ouvimos, nas reuniões

do NEABI, os relatos da docente em relação às dificuldades enfrentadas para a organização do evento, que acontece somente uma vez no ano.

Ao participar da organização do Olhares África-Brasil desde 2020, pude perceber de perto o desafio que é para realizá-lo. Dentre as dificuldades, podemos destacar a falta de engajamento por parte do corpo docente na organização do evento, a escassez de materiais (canetas, bloquinhos, pastas) para dar aos inscritos e palestrantes, a carência de transporte para buscar os palestrantes, a falta de pessoas para emitir os certificados, dentre outras questões.

Um outro ponto que cabe salientar é que, apesar de estarmos caminhando para a décima terceira edição do evento, até 2023, ele não estava registrado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Além disso, ele não é mencionado no Projeto Pedagógico de Curso da Pedagogia, o que evidencia que o projeto está à margem da agenda institucional. Mesmo assim, o Olhares África-Brasil “resiste e continua sendo um espaço diferenciado para aqueles que a História tentou calar” (Vasconcelos; Azevedo; Moura, 2021, p. 310).

Transitando entre as duas IES e participando ativamente da organização das ações de combate ao racismo tanto no ISEPAM quanto na UENF, podemos concluir que há similaridades nos desafios enfrentados por todos aqueles que lideram as iniciativas e debates sobre a EREER e a história e cultura afro-brasileira e africana.

A pesquisa realizada também nos mostrou que ter o NEABI ou núcleos correlatos nas instituições de ensino superior é fundamental para o fortalecimento da luta antirracista e para a disseminação dos debates com a pauta étnico-racial. Isso fica explícito ao contabilizarmos as ações e produções realizadas e os resultados positivos obtidos ao longo dos anos.

Apesar do destaque dado pelas DCNERER (Brasil, 2004c) a relevância dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros no que concerne a implementação das relações étnico-raciais e do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, percebemos que esses núcleos nem sempre fazem parte das IES e quando fazem, sofrem com a invisibilidade causada pelo racismo estrutural e institucional.

Nesse sentido, acreditamos que mudar essa realidade seja um processo lento e difícil. Porém, defendemos que se faz necessário uma ampla divulgação das DCNERER (Brasil, 2004c) e das atribuições que ela determina para os

sistemas de ensino e os estabelecimentos educacionais, buscando sua implementação.

Baseado nos dados obtidos, percebemos que o NEABI e o Olhares, embora possuam dinâmicas e organização diferentes, desempenharam e desempenham um papel fundamental na conscientização da comunidade acadêmica e no combate ao racismo dentro e fora das instituições. Além disso, eles também contribuem para o desenvolvimento de práticas educacionais antirracistas, visando construir uma sociedade justa e equitativa.

Cabe ressaltar que o impacto positivo dos dois não se restringe apenas ao campo da educação, mas se estende para outros setores da sociedade brasileira e para a vida pessoal e profissional dos sujeitos que são atravessados pelos debates e ações promovidas por eles. Eles ainda demonstram, de forma destacada, como a educação pode ser uma ferramenta poderosa na promoção do respeito e da valorização da diversidade étnico-racial e no enfrentamento do racismo, oferecendo um modelo inspirador para iniciativas similares.

Falando especificamente do NEABI, podemos afirmar que ele é mais do que apenas um espaço acadêmico, se configurando como uma porta aberta para o fortalecimento de identidades negras, um ambiente de conexão com diferentes pessoas que compartilham experiências semelhantes, cujas identidades são atravessadas pelo racismo e pelas questões sociais que tentam constantemente marginalizar nosso fenótipo e nossa identificação étnica e racial.

No NEABI, é possível observar que os seus integrantes e/ou adeptos a causa encontram apoio na luta e compreensão das dores e dos conflitos em que somos acometidos por causa do racismo, algo fundamental em uma sociedade que constantemente nos desafia. Assim, o núcleo se estabelece como um ponto de apoio, uma base sólida para fortalecer as redes de apoio e as pessoas que estão a frente da luta antirracista.

Destacamos ainda, que em um mundo onde enfrentamos diariamente o racismo estrutural, é essencial ter um lugar para chamar de seu. Um lugar onde possamos compartilhar nossas dores, angústias, alegrias e conquistas. Dessa forma, o NEABI se constitui como um verdadeiro quilombo dentro da universidade, um local onde podemos construir e fortalecer nossas redes de apoio mútuo.

Participar do NEABI é mais do que simplesmente frequentar reuniões ou organizar eventos, é fazer parte de uma comunidade que se apoia e se entende, é uma forma de resistência e de encontrar alívio em meio às lutas diárias, nesse ambiente hostil, que é a universidade. Ainda mais para mulheres negras, que se posicionam como tal e que pesquisam sobre relações étnico-raciais.

Por fim, para mim, que iniciou o doutoramento e com uma semana teve que se isolar por conta da pandemia da Covid-19, sendo levada a cursar a maior parte da pós-graduação remotamente, o NEABI foi um suporte vital. As reuniões eram momentos de acolhimento, de verificar como cada um estava bem e de nos apoiarmos mutuamente. Além do mais, esses momentos eram fundamentais para ocuparmos a cabeça, pensando ações para se desenvolver, visando a promoção do acesso a debates sobre a EREER e a história e cultura afro-brasileira e africana no espaço acadêmico.

Assim, enxergo o trabalho que fazemos aqui, como um ato político de resistência, acolhimento e apoio para todos que dele necessitam. Ou seja, um refúgio fundamental para preservar nossa saúde mental e nos fortalecermos em meio aos problemas que enfrentamos na sociedade e na universidade por causa do racismo e demais formas de preconceitos e discriminação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira e africana busca compreender as desigualdades e injustiças resultantes do racismo e da discriminação racial, bem como promover debates sobre a igualdade, a diversidade e o respeito entre os diferentes grupos étnicos e raciais.

Atualmente, o Brasil conta com uma vasta legislação criada pelo governo federal que tem por objetivo a promoção da igualdade e o respeito à diversidade étnico-racial no sistema educacional, tais como as leis 10.639/03 e 11.645/08; as DCNERER, o Plano Nacional de implementação das DCNERER, as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais, dentre outros. No entanto, somente a legislação não tem sido suficiente para a implementação do debate sobre as questões étnico-raciais nos currículos escolares e da formação para o magistério.

Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo analisar o impacto da obrigatoriedade do ensino das relações étnico-raciais e da história e da cultura afro-brasileira e africana, instituída pelas DCNERER (2004c), nos currículos, nas práticas pedagógicas de professores/as e nos Projetos Pedagógicos de Curso de duas licenciaturas em Pedagogia, na modalidade presencial, em duas instituições públicas (UENF e ISEPAM) da cidade de Campos dos Goytacazes-RJ. Sendo assim, esta pesquisa se propôs a verificar como essa legislação, que visa promover a valorização e o reconhecimento das contribuições africanas e afro-brasileiras na formação da sociedade brasileira, tem sido incorporada e operacionalizada na organização curricular e nas práticas pedagógicas dessas instituições.

A análise também buscou identificar a presença de disciplinas que abordam as relações étnico-raciais nas matrizes curriculares e ementas dos cursos investigados, observando o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Além disso, avaliamos se as bibliotecas e laboratórios das instituições possuem materiais didático-pedagógicos adequados e conhecemos as práticas pedagógicas adotadas pelos/as professores/as.

Por meio dos dados obtidos, percebemos que mesmo após duas décadas da publicação das DCNERER (Brasil, 2004c), os cursos analisados ainda

encontram dificuldades quanto a implementação das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira em seus currículos e práticas pedagógicas. Nessa direção, os resultados apontam para uma implementação parcial e segmentada dessas DCNERER (Brasil, 2004c), evidenciando a necessidade de um maior esforço para integrar essas temáticas de forma transversal e interdisciplinar em todo o processo formativo dos/as futuros/as pedagogos/as.

Nesse sentido, observamos que as discussões aparecem de forma isolada, sem uma integração com outras áreas do conhecimento, como Sociologia, Antropologia e Filosofia. Essa segmentação impede uma abordagem mais ampla e contínua sobre as questões étnico-raciais ao longo da formação em Pedagogia.

Dessa forma, a hipótese inicial foi confirmada, uma vez que as epistemologias negras e os autores negros aparecem de forma restrita às disciplinas específicas e são praticamente ausentes em outros componentes curriculares. É claro que a presença de uma disciplina específica dedicada ao tema representa um avanço significativo. Contudo, ela é insuficiente para promover o ensino da ERER de forma holística.

No entanto, é inegável que a implementação das DCNERER (Brasil, 2004c) impactou positivamente os cursos de licenciatura em Pedagogia, mesmo que as alterações tenham demorado a ocorrer e outras mudanças ainda estejam em curso. Esse impacto fica evidente ao identificarmos, nas matrizes curriculares, nas ementas das disciplinas e nas práticas pedagógicas adotadas nos cursos investigados, a presença de disciplinas obrigatórias, que contemplam epistemologias negras ao tratarem das questões étnico-raciais.

Constatamos também que, apesar do cumprimento formal das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, através da inclusão dessas disciplinas específicas, há uma lacuna significativa na integração dessas temáticas nos demais componentes curriculares e nas epistemologias usadas ao longo do curso. Nesse sentido, identificamos que nas disciplinas de Sociologia, Antropologia e Filosofia, por exemplo, não há uma menção à perspectiva Africana. Desse modo, acreditamos que o cumprimento formal, sem uma verdadeira integração, limita a profundidade e a eficácia do ensino das relações étnico-raciais.

No que diz respeito aos materiais pedagógicos e de apoio, verificamos que no ISEPAM há uma presença insuficiente de obras e recursos que promovam o conhecimento e a valorização das epistemologias negras. Além disso, também observamos que havia uma certa dificuldade da comunidade acadêmica em acessar a própria biblioteca que, de acordo com a coordenação, não abria com regularidade e não possuía horários fixos. Esse *déficit* de materiais é fruto da negligência histórica em relação à produção intelectual afro-brasileira e africana.

Já na UENF, percebemos que essa realidade é um pouco diferente, haja vista a existência da brinquedoteca, que possui materiais em condições satisfatórias para o ensino da EREER e da história e cultura afro-brasileira e africana. Isso se dá pela atuação de Aurora enquanto professora da EREER e da disciplina Prática Pedagógica III - Brinquedoteca e seu engajamento com a causa racial.

No que concerne às práticas pedagógicas adotadas por professores/as dos cursos pesquisados, identificamos que, embora existam iniciativas individuais por parte de alguns docentes, há uma falta de orientação e apoio institucional para a implementação efetiva dessas práticas. Nesse sentido, podemos inferir que a promoção do debate sobre as relações étnico-raciais não é considerada uma responsabilidade pedagógica de todos.

Isso fica nítido ao observarmos a falta de interesse, por parte do corpo docente, em atuar coletivamente no combate ao racismo, refletindo na dificuldade de conseguir apoio de colegas e verba da IES para realização de eventos e ações sobre a EREER. Parte disso tem a ver com a pouca representatividade negra nos espaços de poder no ensino superior, que é composto majoritariamente por homens brancos. Além disso, apesar do racismo ser um problema social, ele ainda é comumente visto como um problema apenas de pessoas negras, fazendo com que muitas pessoas brancas se sintam isentas dessa responsabilidade.

Assim, as ações antirracistas e o debate sobre as relações étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira e africana ficam a cargo de iniciativas isoladas de docentes envolvidos com a causa, que fazem das suas aulas um ambiente fértil para combater o racismo e toda forma de discriminação. Identificamos que, no ISEPAM, essa iniciativa isolada também acontece em uma disciplina que não traz em sua ementa o debate sobre a EREER, como é o caso de Fundamentos

Antropológicos da Educação, que foi mencionada por 6 (seis) alunos/as como uma das disciplinas que contemplam as questões étnico-raciais.

Essa atitude, evidencia que a ausência de menção explícita à educação das relações étnico-raciais na ementa de uma disciplina não exime a responsabilidade ética e política dos/as professores/as em abordar essa temática. A formação integral de futuros/as pedagogos/as requer que os/as docentes se comprometam com a inclusão e valorização das questões étnico-raciais, mesmo que estas não estejam formalmente descritas nos documentos curriculares oficiais.

No que concerne as epistemologias negras, percebemos que quando elas se faziam presentes, estavam confinadas às disciplinas específicas, sendo os autores negros pouco mencionados nos demais componentes curriculares, especialmente as autoras negras. Dessa forma, o currículo ainda tem reproduzido uma lógica euro-usa-cêntrica (Walsh, 2010), que reverbera uma história única no campo científico.

Também podemos afirmar que o racismo estrutural e institucional deixa marcas nas IES, operando diretamente em seus currículos, práticas pedagógicas e no cotidiano institucional. Essas marcas se manifestam de diversas formas, como: a pouca participação dos/as estudantes, professores/as e coordenadores em eventos sobre relações étnico-raciais; a inconsistência ou a pouca frequência desses eventos nas IES; na dificuldade em reconhecer a luta antirracista como uma responsabilidade institucional de todos e no racismo que ocorre intramuros que não é investigado e combatido, e sim “abafado”.

Ao longo da pesquisa de campo, observamos mudanças significativas nos cursos de Pedagogia investigados, desde a implementação de disciplinas específicas até a criação de eventos e grupos de estudos voltados para as relações étnico-raciais. No entanto, também identificamos que ainda há um longo caminho a ser percorrido para a implementação das DCNERER nas instituições pesquisadas.

Apesar dos avanços, percebemos que alguns desafios ainda existem com relação a adoção do ensino da ERE e da história e cultura afro-brasileira e africana nos cursos de Pedagogia. Os desafios identificados são: a falta de integração transversal e/ou interdisciplinar da temática no currículo; a necessidade de maior comprometimento institucional na luta antirracista e a superação de obstáculos, como o desinteresse e a resistência das instituições de ensino

superior em tratar o racismo com a seriedade necessária. Nesse sentido, podemos afirmar que a discussão sobre as questões raciais nesses cursos, ainda ocupa um lugar secundário e subalterno.

Contudo, mesmo que a UENF e o ISEPAM reproduzam o racismo estrutural e institucional e sofram as influências do peso do ranço colonial arraigado no município de Campos dos Goytacazes-RJ, a falta de engajamento institucional com a EREER não é uma exclusividade destas unidades educacionais. Afirmamos isso, pois por meio do Estado da Arte, identificamos que isso acontece com bastante recorrência, em diferentes instituições do país, públicas e privadas.

Portanto, é essencial continuar trabalhando para promover uma educação antirracista, equitativa e comprometida com a valorização da diversidade étnico-racial em todas as suas dimensões. Já que, conforme salientado pelos/as sujeitos/as da pesquisa, o estudo sobre a EREER exerce uma influência positiva no autorreconhecimento dos/as estudantes, que passam a se identificar racialmente e a valorizar sua própria herança étnica, nas mudanças físicas, principalmente no cabelo dos/as estudantes, influenciando na escolha dos temas sobre os TCCs e na prática pedagógica dos/as egressos/as. Essas mudanças evidenciam que a EREER é uma política de combate ao racismo e uma ferramenta poderosa para a transformação das estruturas sociais.

A pesquisa realizada também nos mostrou a importância de se ter um Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas na IES ou núcleos correlatos. Nesse sentido, afirmamos que o NEABI/UENF e do Olhares África-Brasil, são fundamentais para o fortalecimento da luta antirracista e para a disseminação dos debates com a pauta étnico-racial, que talvez não seriam promovidas amplamente, se não fosse por meio deles.

Contudo, mesmo com o destaque dado pelas DCNERER (Brasil, 2004c) para a relevância da implantação desses núcleos nos estabelecimentos de ensino, percebemos que eles nem sempre fazem parte das IES, como é o caso do ISEPAM, e quando fazem, sofrem com a invisibilidade causada pelo racismo estrutural e institucional.

Um outro ponto que gostaríamos de destacar é a falta de política de acompanhamento dos/as egressos/as e de estatísticas institucionais sobre a comunidade acadêmica com o recorte de gênero e raça. É inadmissível que instituições

públicas, reconhecidas como referência no campo educacional em Campos dos Goytacazes-RJ e de grande importância para o desenvolvimento regional, não disponham de dados que permitam não apenas conhecer o perfil de seus profissionais e estudantes, mas também elaborar políticas públicas adequadas para atender às demandas de suas respectivas comunidades acadêmicas.

Acreditamos que a coleta de dados estatísticos com essas especificidades é essencial para reivindicar políticas públicas que promovam uma educação superior justa, igualitária e adaptada às necessidades particulares de cada grupo que compõem a comunidade acadêmica. Portanto, destacamos a importância e a urgência de as instituições realizarem esse levantamento de dados, a fim de desenvolver políticas públicas e ações afirmativas que garantam o acesso e a permanência de estudantes e servidores/as nas IES públicas.

Nesse sentido, com base neste estudo, ressaltamos a necessidade de um comprometimento maior das instituições de ensino em integrar as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais, visando uma educação mais inclusiva e representativa da diversidade racial brasileira.

Além disso, também defendemos que, para que haja uma transformação efetiva na formação humana e docente de futuros/as pedagogos/as, é necessário que a discussão sobre as relações étnico-raciais permeie todo o processo formativo de maneira interdisciplinar e transversal, promovendo uma formação mais completa para que os futuros profissionais da educação possam trabalhar a ERE e a história e cultura afro-brasileira e africana de forma segura e com base em epistemologias afro-centradas.

Consideramos que a formação em Pedagogia se coloca como um campo propício para esses debates, tendo em vista a abrangência da formação em Pedagogia, que se destina a formar professores/as, pedagogos/as, coordenadores/as, gestores/as, orientadores/as, supervisores/as, e etc. Isso permite que estes/as profissionais estejam em diversas modalidades e níveis do sistema educacional, fato que possibilita pensar a diversidade étnico-racial a partir de diferentes perspectivas, e implementar uma educação antirracista desde os processos burocráticos até projetos pedagógicos e sua aplicação em sala de aula.

Acreditamos que mudar essa realidade seja um processo lento e difícil. Porém, defendemos que se faz necessário uma ampla divulgação das DCNE-RE (2004c) e das atribuições que ela determina para os sistemas de ensino e

os estabelecimentos educacionais. Feito isso, será necessária uma força tarefa com o objetivo de se obter a sua implementação nos cursos de licenciatura como um todo.

Ressaltamos que atuar no campo da ciência, enquanto uma mulher negra que pesquisa sobre as relações étnico-raciais não é tarefa fácil. Na verdade, é um ato de resistência constante, pois a todo tempo somos levadas a nos questionar sobre a relevância da nossa pesquisa, por causa do descrédito e falta de apoio da IES, fruto do racismo institucional.

Ao longo do doutoramento, enfrentamos uma série de dificuldades que vão além daquelas enfrentadas por outros colegas. As cobranças e solicitações descabidas foram constantes. Inclusive, tivemos que lutar para permanecer com a mesma orientadora (uma mulher negra) já na reta final da pesquisa, pelo fato dela ter sido cedida para outro órgão. Essa pressão adicional não apenas afeta a nossa saúde mental e física, como também nos desmotiva a seguir na carreira acadêmica.

Além das cobranças, a falta de recursos para a pesquisa é um obstáculo significativo. As áreas de estudo que abordam questões raciais, frequentemente são negligenciadas em termos de financiamento, tornando difícil a realização de pesquisas aprofundadas e de qualidade. Sem o apoio financeiro necessário, nós, pesquisadoras, temos que lutar para obter os materiais, ferramentas e tempo necessários para conduzir os estudos. Essa falta de recursos não só atrasa o progresso das pesquisas, mas também diminui o impacto potencial que essas investigações poderiam ter na sociedade.

As solicitações infundadas também são um problema recorrente. Muitas vezes, somos convocadas a justificar a relevância de nossos trabalhos repetidamente, algo que não é exigido de nossos pares em outras áreas de pesquisa. Essa necessidade constante de legitimação consome tempo e energia que poderiam ser dedicados ao desenvolvimento da pesquisa. Além disso, a falta de reconhecimento pelo valor intrínseco de suas contribuições cria um ambiente de trabalho desmotivador e excludente.

Portanto, é crucial que as instituições públicas reconheçam essas dificuldades e trabalhem ativamente para criar um ambiente mais inclusivo e de apoio. Realizar o levantamento de dados específicos sobre a realidade de pesquisadoras negras em suas comunidades acadêmicas é um passo fundamental para

entender melhor as nossas necessidades e desenvolver políticas públicas que promovam a equidade e a justiça dentro do ambiente acadêmico. Somente assim, poderemos avançar rumo a uma sociedade verdadeiramente equitativa, onde todas as vozes sejam ouvidas e valorizadas.

Além disso, entre 2016 e 2022, vivenciamos um desmonte das políticas educacionais e de combate ao racismo, que impactaram diretamente as IES e, consequentemente, a produção de conhecimento e os currículos educacionais. As políticas educacionais criadas nos governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022), produziram currículos de caráter tecnicista e esvaziado, influenciando diretamente nas discussões sobre a EREER, tanto na educação básica quanto no ensino superior. A exemplo disso, temos a BNCC e a BNC-formação.

Entretanto, a partir de 2023, esse cenário político mudou, trazendo a esperança de que a EREER seja tratada pelo governo federal com a seriedade que ela precisa para que seja implementada em diversos níveis e modalidades de ensino. Apesar de todas as dificuldades, haja vista a composição política da câmara e do senado.

Por fim, vale salientar que este estudo não deve ser considerado como algo acabado, mas sim como mecanismo para suscitar novas reflexões e questionamentos acerca da formação em Pedagogia para as relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGUM, Fernanda Serafim. **A memória da formação docente em Campos dos Goytacazes**: o caso da Escola Normal (1947-1954). *Revista Vértices*, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 13, n. 3, p. 189-204, set./dez. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.5935/1809-2667.20110033>>. Acesso em: 01 mar. 2024.

ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no programa de educação intercultural da UFPE/CAA - curso de licenciatura intercultural**. Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2017.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALVES, Rita de Cássia Dias Pereira; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. **As políticas afirmativas no currículo, na formação universitária**: a presença na UFRB. In: GARCIA, Maria de Fátima; SILVA, José Antonio Novaes da. (Orgs.). *Africanidades, afrobrasilidades e processo (des)colonizador: contribuições à implementação da Lei 10.639/03*. João Pessoa: Editora UFPB, 2018, p. 50-73.

AMORIM, Diego. **Líderes religiosos de Campos relatam ataques e ameaças de traficantes a terreiros**. Extra, 2019. Disponível em: <<https://extra.globo.com/casos-de-policia/lideres-religiosos-de-campos-relatam-ataques-ameacas-de-trafficantes-terreiros-23938758.html>>. Acesso em: 01 mar. 2024.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

APPLE, Michel. **Ideologia e Currículo**. 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michel. **Repensando ideologia e currículo**. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; TADEU, Tomaz. (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 49-69.

ASCOM. Assessoria de Comunicação. **UENF está entre as 100 melhores universidades da América Latina**. ASCOM/UENF, 2022. Disponível em: <<https://uenf.br/portal/noticias/uenf-esta-entre-as-100-melhores-universidades-da-america-latina/>>. Acesso em: 18 mar. 2024.

ASSAII. Assessoria de Assuntos Internacionais e Institucionais. **Portfólio**. Campos dos Goytacazes: ASSAI/UENF, 2022. Disponível em: <<https://uenf.br/reitoria/assaii/files/2022/07/PORTFOLIO-EM-PORTUGUES-comprimido-para-o-site-1.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2024.

AZEVEDO, Samara Moço. **Pedagogia e diversidade cultural**: diretrizes para uma nova formação. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem. Campos dos Goytacazes, 2018.

AZEVEDO, Samara Moço; REIS, Maria Clareth Gonçalves. **Relações étnico-raciais no Brasil**: reflexões sobre a formação de professores/as. SOUSA, Ana

Lúcia de; ANJOS, Hildete Pereira dos; SILVA, Renata Maldonado da (Orgs.). Políticas educacionais e diferenças: diálogos interdisciplinares. Boa Vista: Editora da UFRR, 2022, p. 131-150.

BARARUA, Marcus Vinicius Valente. **A formação dos docentes de História e a Lei nº 11.645/2008**: mudanças de perspectivas no trato da temática indígena no ensino de história (2008-2018). Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Universidade Federal do Pará. Pará, 2020.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Metodologia da Pesquisa**: monografia, dissertação e tese. São Paulo: Atlas, 2004.

BOURGUIGNON, Priscila Rodrigues de Almeida. **As relações étnico-raciais no currículo do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2015**. Brasília, 2 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 12 de setembro de 2015.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SEPPIR, 2004c.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. **Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. D.O.U. 19 de maio de 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1/2004**. Seção 1, p.11. D.O. U. de 22 de junho de 2004b.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 02, de 31 de janeiro de 2007. **Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2007.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024. **Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola – PNEERQ**. Brasília: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-470-de-14-de-maio-de-2024-559544343>>. Acesso em: 05 jun. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 mai. 2020.

BRASIL. Resolução n. 7, de 7 de dezembro de 2018. **Estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regimenta o disposto na meta 12.7 da lei n.13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 out. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Nicelma Josenila Costa de. **Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais**: estudo sobre as produções científicas do período de 2003-2013. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

CAMARGO, Marysson Jonas Rodrigues. **Estudos sobre a educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de química**: a experiência do Coletivo Ciata. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Química. Universidade Federal de Goiás. Goiás, 2018.

CANDAU, Vera Maria. Et al. **Educação em direitos humanos e formação de professores (as)**. São Paulo: Cortez, 2013.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser.** (Tese de doutorado). Feusp, São Paulo, 2005, p. 339. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/001465832>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

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

CARTH, John Land. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais (afro-brasileira, quilombola, cigana).** Brasília: MEC, SECADI, 2017. Disponível em: <<http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação.** Repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena:** implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil). Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Minas Gerais, 2015.

COSTA, Elenice Rosa. **As questões étnico-raciais e o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana no contexto de escolas municipais da cidade de Viçosa/ MG.** Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto. Minas Gerais, 2013.

COSTA, Ieda Maria da. **Educação, diversidade e formação de professores: relações étnico-raciais na proposta pedagógica de cursos de Pedagogia de instituições de ensino superior sul-mineiras.** Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do Sapucaí. Minas Gerais, 2017.

CUNHA, Christina Vital da. **Oração de Traficante.** Uma Etnografia. Rio de Janeiro: Garamond, 2015.

D'ADESKY, Jacques. **Uma breve História do Racismo:** Intolerância, Genocídio e Crimes contra a Humanidade. Rio de Janeiro: Cassará Editora, 2022.

DE CASTRO, Sonia Lopes; MARTINEZ, Silvia Alicia. **A emergência de escolas normais no Rio de Janeiro do século XIX:** Escola Normal do Município da Corte e Escola Normal de Campo. *Revista Brasileira de História de Educação*, v. 7, n. 3, set-dez, 2007, p. 53-77.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **Introduction:** The discipline and practice of qualitative research. In: _____ (Eds.). *The Sage Handbook of qualitative research*. 4. Ed. Thousand Oaks: Sage, 2005. P. 1-32.

EUCLIDES, Maria Simone. **Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias:** desafios e conquistas. Tese (doutorado), Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em História. Fortaleza, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/26901>>. Acesso em: 07 mai. 2024.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra.** Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; MACEDO, Elenice Fontoura de Paula. **A feminização do magistério em Minas Gerais (1860-1910):** política, legislação e dados estatísticos. In: Congresso Brasileiro de História da Educação da SBHE, 3, 2004, Curitiba. Anais... Curitiba, 2004. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo5/478.pdf>>. Acesso: 26 ago. 2016.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** Didática e Prática de Ensino. In: _____. Interdisciplinaridade. Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI) – Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade – v. 1, n. 6- especial (abril. 2015) – São Paulo: PUCSP, 2015, p. 9-17.

FERREIRA, Edimara Maria; TEIXEIRA, Karla Maria Damiano; FERREIRA, Marco Aurelio Marques. **Prevalência racial e de gênero no perfil de docentes do ensino superior.** *Revista Katálisis*, v. 25, n. 2, p. 303–315, maio 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rk/a/LvwKpGwBpzfTFtZkS3MygsL/#>>. Acesso em: 05 mai. 2024.

FERREIRA, Michele Guerreiro. **Educação das relações étnico-raciais e prática curricular de enfrentamento do racismo na UNILAB.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FLORENTINO, Manolo; MACHADO, Cacilda. **Famílias e mercado:** tipologias parentais de acordo ao grau de afastamento do mercado de cativos (Séc XIX). *Afro-Ásia*, Salvador, n. 24, p. 51-70, 2000.

FREITAS, Emerson de Melo. **Política curricular de ação afirmativa:** uma avaliação sobre o processo de implementação no Instituto Federal do Ceará. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas. Universidade Federal do Ceará. Ceará, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais.** V. 10, n. 1, p. p.41–62, 2010. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil.** In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (orgs.). *Metodologia da pesquisa qualitativa em educação*. Petrópolis: Vozes, 2010. P. 29-38.

GAUDIO, Eduarda Souza. **Perspectiva negra decolonial:** a insurgência de intelectuais negros/as em cursos de Pedagogia de universidades do Sul do Brasil. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/222083>>. Acesso em: 22 jun. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **A diversidade étnico-racial na escola: entre o conhecimento produzido e o conhecimento necessário**. *Educação & Sociedade*, v. 35, n. 129, 141-156, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **A Questão Racial na Escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03**. In: MOREIRA, Antônio Flávio, CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: *Educação anti-racista: Caminhos Abertos pela lei 10.639*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório**. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 07 dez. 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 167–182, jan. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. *Portal Geledés*, São Paulo, 27 de agosto de 2011. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-lei-10-63903-2/>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr, 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2020.

GRION, Aline Oliveira. **Olhando para as práticas e aprendendo com quem faz: compreensão do fazer da educação antirracista a partir da análise das narrativas de educadores**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação – Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

GROSGOUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemiocídio do longo século XVI**. *Revista Sociedade e Estado*, Vol. 31, n. 1, Janeiro/Abril, 2016, p. 25-49. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>> Acesso em: 18 fev. 2021.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/imagens/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. *Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica*, n. 41, 2019, p. 1–12.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2022.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2020**: principais resultados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em: 26 abr. 2022.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2020**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022a. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em: 26 set. 2022.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2020**: Notas Estatísticas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022b.

INSTITUTO ALANA. **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Instituto Alana, 2023.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada. **Atlas da Violência 2020**: principais resultados. Ipea: 2020.

ISEPAM, Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muiyaert. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Campos dos Goytacazes: ISEPAM, 2022.

ISP, Instituto de Segurança Pública. **Dossiê crimes raciais 2020**. Rio de Janeiro: ISP, 2020.

ISP, Instituto de Segurança Pública. **Intolerância religiosa**: estado do Rio teve 34 registros de ultraje a culto em 2023. Rio de Janeiro: ISP, 2024. Disponível em: <<https://www.isp.rj.gov.br/node/826>>. Acesso em: 22 fev. 2024.

ISP, Instituto de Segurança Pública. **ISP divulga dados sobre discriminação em razão da sua etnia, raça, cor, classe social, sexualidade ou por intolerância religiosa**. São Paulo: ISP, 2022. Disponível em: <<https://www.isp.rj.gov.br/node/323>>. Acesso em: 22 fev. 2024.

J3NEWS. **Educação Escolar Quilombola em fase de implantação em Campos.** J3News, Campos dos Goytacazes, 14 de outubro de 2023. Educação. Disponível em: <<https://j3news.com/2023/10/14/educacao-escolar-quilombola-em-fase-de-implantacao-em-campos/>>. Acesso em: 22 fev. 2024.

JESUS, Jeobergna de. **As relações étnico-raciais na formação inicial dos licenciandos de Ciências Biológicas, Química e Física da Universidade Estadual de Santa Cruz – Bahia.** Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Universidade Estadual de Santa Cruz. Bahia, 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LAMEGO FILHO, Alberto. **O Homem e o Brejo.** Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Conselho Nacional de Geografia, 1945.

LEWIS, Liana. **Prefácio.** In: MORAES, Fabiana. (org.). No país do racismo institucional: dez anos de ações do GT Racismo no MPPE. Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2013, p. 11-13.

LIMA, Adimilson Marinho de. **Feminização do trabalho docente.** In: XXVIII Simpósio Nacional de História. Florianópolis, 27 a 31 de julho de 2015. Disponível em: <https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548945030_59015b7bd36c8fc038ee6a08466d2345.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.

LIMA, Jeniffer Regina Rodrigues de. **Educação e relações étnico-raciais: formação docente em curso de filosofia da UFMT.** Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Mato Grosso, 2020.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Educação superior em tempos de ajustes neoliberais e regressão de direitos.** *Revista Katálisis*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 513-524, set./dez. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-02592019v22n3p513>>. Acesso em: abr. 2021.

LIMA, Lana Lage da Gama. **Rebeldia negra e abolicionismo.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

LIPPOLD, Walter Günther Rodrigues. **A África no curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul:** possibilidades de efetivação da Lei 11.645/2008 e da Lei 10.639/2003: um estudo de caso. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2008.

LOPES, Ana Lucia. **Caminhos de descaminhos da inclusão:** o aluno negro no sistema educacional. Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em Ciência Social. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARTINEZ, Silvia Alicia; BOYNARD, Maria Amélia. **Atrás da Casa-Grande:** memória, gênero e espaço escolar da Escola Normal de Campos (1894-1954). In: Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação: Educação escolar em perspectiva histórica. Curitiba, 2004.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

MEC, Ministério da Educação. **MEC inicia questionário Diagnóstico Equidade pelo Simec**. Portal do MEC, Brasília, 21/03/2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/mec-inicia-questionario-diagnostico-equidade-pelo-simec>>. Acesso em: 28 mai. 2024.

MEDEIROS, Carlos Alberto. **Na lei e na raça**: legislação e relações raciais, Brasil-Estados Unidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **Povos Indígenas e a Lei Nº. 11.645**: (in) visibilidades no ensino da História do Brasil. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida, DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost, XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Orgs.). Povos Indígenas & Educação. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MELO, Waldelilo Santos de; REIS, Maria Clareth Gonçalves; MARTINEZ, Silvia. **Relações étnico-raciais em produções acadêmicas sobre Angra dos Reis, RJ**. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 14, n. 39, p. 220-250, maio 2022. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1389>>. Acesso em: 22 jun. 2022.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira. et al. (orgs). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 9-30.

MONTEIRO, Rosana Batista. **Licenciaturas**. In: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006, p. 123-138.

MORAES, Fabiana. (org.). **No país do racismo institucional**: dez anos de ações do GT Racismo no MPPE. Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; TADEU, Tomaz. **Sociologia e teoria crítica do currículo**: uma introdução. In: _____ (Orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 13-47.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Apresentação**. In: _____ (Org.). Superando o Racismo na escola. 2ª ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 15-20.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: BRANDÃO, André Augusto P. (org.). Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EdUFF, 2004, p. 16-34.

NASCIMENTO, Daniela Araujo do. **A temática étnico-racial em projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em Letras do Rio de Janeiro**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Rio de Janeiro, 2017.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem**: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social*, v. 19, n. 1, p. 287–308, jun. 2007.

NONATO, Gleides Ander. **Formação inicial de professores para a diversidade étnico-racial nas licenciaturas em Letras e Pedagogia em duas IES mineiras**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Minas Gerais, 2018.

OSCAR, João. **Escravidão e Engenhos**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1985.

PASSOS, Clara Araújo Dos. **O currículo frente à insurgência decolonial**: constituindo outros lugares de fala. *Cadernos de Gênero e Tecnologia*, Curitiba, v.12, n. 39, p. 196-209, jan./jun. 2019. Disponível em: <<http://periodicos.ut-fpr.edu.br/cgt>>. Acesso em: 10 jan. de 2021.

PEREIRA, Walter Luiz Carneiro de Mattos; PESSOA, Thiago Campos. **Silêncios atlânticos**: sujeitos e lugares praieiros no tráfico ilegal de africanos para o Sudeste brasileiro (c.1830 – c.1860). *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol 32, nº 66, p. 79-100, janeiro-abril, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2178-14942019000100005>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende. **BNC para formação docente**: um avanço às políticas neoliberais de currículo. *Série-Estudos*, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1463>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

PIROLA, Ricardo Figueiredo. **Escravos e rebeldes na justiça imperial**: dois casos de assassinatos senhoriais em Campos dos Goytacazes (RJ), 1873. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 52, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21879>>. Acesso em: 22 fev. 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005.

RATTS, Alex. **Encruzilhadas por todo percurso**: individualidade e coletividade no movimento negro de base acadêmica. In: PEREIRA, Amauri Mendes; SILVA, Joselina da.(org.). Movimento negro brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

REIS, Maria Clareth Gonçalves *et al.* **Dez anos do NEABI da UENF**: produção de conhecimentos e outras possibilidades no combate ao racismo estrutural. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as*

(ABPN), vol. 14, n. 39, p. 5–17, mar-maio, 2022. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1379>>. Acesso em: 10 abr. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Rafaela Machado. **O negro e seu mundo: vida e trabalho no pós-abolição em Campos dos Goytacazes (1883-1893)**. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política). Programa de Pós-graduação em Sociologia Política, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2012.

RIZZO, Jakellinny Gonçalves de Souza. **A formação inicial de professores e as implicações para a educação das relações etnicorraciais nos cursos de Pedagogia de MS**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados. Mato Grosso do Sul, 2018.

ROSA, Silvana Costa Santa. **A formação de professores indígenas em ciências da natureza, na região norte do Brasil: algumas reflexões**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal de Sergipe. Sergipe, 2018.

RUSSO, Kelly; DINIZ, Edson Araújo. **Trajetórias indígenas na universidade: O direito ao ensino superior no Rio de Janeiro**. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona/USA, v. 28, n. 73, p. 1-25, Dossiê Especial: Educação e Povos Indígenas: Identidades em Construção e Reconstrução. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/4708/2438>>. Acesso em: 26 abr. 2022.

SANTOS, Carlos Alberto Ivanir dos; DIAS, Bruno Bonsanto; SANTOS, Luan Costa Ivanir dos. **II Relatório sobre Intolerância Religiosa: Brasil, América Latina e Caribe**. 1. Ed. Rio de Janeiro: CEAP, 2023. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384250>>. Acesso em: 01 mar. 2024.

SANTOS, Claudio Fernando Lima dos. **Construção de subjetividades negras nos espaços acadêmicos: o estudo dos NEABs**. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/64616/64616.PDF>>. Acesso em: 01 fev. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143–155, jan. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>>. Acesso em: 01 fev. 2024.

SERAFIM, Nadia Juliana Rodrigues. **Cultura imaterial e diversidade étnico-racial da serra na formação docente: pelos caminhos do congo e da folia de reis**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Espírito Santo, 2020.

SILVA, Anderson Luiz Barreto da. **Comunidades tradicionais de terreiro em Campos dos Goytacazes:** territórios em conflito. *Boletim Paulista de Geografia*, nº 104, jul.-dez. 2020, p. 227-251. Disponível em: <<https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/2036/1632>>. Acesso em: 01 mar. 2024.

SILVA, Bárbara Rainara Maia. **Educação Infantil e relações étnico-raciais:** contribuições do curso de Pedagogia da UFC para a formação docente. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará. Ceará, 2020.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Políticas de formação de professores:** construindo resistências. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 23, p. 307-320, jul./out. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22420/rde.v12i23.857>>. Acesso em: abr. 2021.

SILVA, Mariana Martha de Cerqueira. **A educação das relações étnico-raciais em cursos de Pedagogia.** *Cadernos do Instituto de Sociologia da Universidade do Porto*, n. 2, 2022, p. 12-19. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Cadernos-ISUP_1/article/view/12937>. Acesso em: 01 mar. 2024.

SILVA, Osório Peixoto. **500 anos dos Campos dos Goytacazes.** Campos dos Goytacazes: Fundação Cultural Jornalista Oswaldo Lima, 2004.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3, v. 63, p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares.** *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018.

SILVA, Tassia Fernanda De Oliveira. **A dimensão étnico-racial na formação inicial de professores/as:** reflexões a partir da licenciatura em Letras da UNEB. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural. Universidade do Estado da Bahia. Bahia, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SIQUEIRA, Edmundo. **Restaurando a verdade sobre o Índio:** onde está a estátua, como saiu do trevo e por quê. *Folha 1*, Campos dos Goytacazes, 27 de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.folha1.com.br/_conteudo/2020/11/blogs/edmundo_siqueira/1267739-restaurando-a-verdade-sobre-o-ndio-onde-esta-a-estatua-como-saiu-do-trevo-e-por-que.html>. Acesso em: 22 fev. 2024.

SOARES, Márcio de Souza. **Presença africana e arranjos matrimoniais entre os escravos.** *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 52, p. 75-90, jan./jun. 2010. Disponível em: <revistas.ufpr.br/historia/article/download/24110/16136>. Acesso em: 18 mar. 2023.

SOBRINHO, Karine Silva. **Jovem indígena terena de Mato Grosso do Sul:** identidade, formação e trajetória. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Mato Grosso do Sul, 2016.

SOUZA, Alan Fernandes de. **Formação de professores nos cursos de Letras para ensinar literatura**: desafios para a implementação da lei 10.639/03. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia. Bahia, 2015.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **A presença negra no magistério**: aspectos quantitativos. In: DE OLIVEIRA, Iolanda (org.). *Cor e Magistério*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: EDUFF, 2006, p. 10-50.

UENF, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Campos dos Goytacazes: UENF, 2022.

VASCONCELOS, Vera Lúcia; AZEVEDO, Samara Moço; MOURA, Sergio Arruda de. **Olhares África-Brasil e NEABI/UENF**: (re) educando para as relações étnico-raciais. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, vol. 14, n. 39, p. 295–312. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1393>>. Acesso em: 01 fev. 2024.

VASCONCELOS, Vera Lúcia. **Apresentação**. In: VASCONCELOS, Vera Lúcia, ARRUDA, Sérgio Arruda de (Org.). *Olhares África –Brasil*. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro: Fundação Cultural jornalista Oswaldo Lima, 2016, p. 7-11.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 1994.

VIANNA, Cláudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência**. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 17/18, 2002, p. 81-103. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-83332002000100003>>. Acesso em: 01 set. 2014.

WALSH, Catherine. **Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras?** Reflexiones en torno a las epistemologias decoloniales. *Nômaditas*, n. 26, abr. 2007, Universidad Central - Colômbia. Disponível em: <<https://www.re-dalyc.org/pdf/1051/105115241011.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

WEISS, C. H. **Evaluation**. 2.ed. Upper Saddle River: Prentice-Hall, 1998.

XAVIER, Libânia Nacif. **A Construção social e histórica da profissão docente**. *Rev. Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 827-849, out/dez. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900002>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – LISTA DE TRABALHOS DO ESTADO DA ARTE²⁶

Título	Nome do/a autor/a	Ano	UF	Universidade	Tese ou Dissertação	PPG
As contribuições das estratégias de ensino para a educação das relações étnico-raciais na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)	Adelmária Ione dos Santos	2020	Rio Grande do Sul	Universidade do Vale do Taquari	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Ensino
Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira	Adilbênia Freire Machado	2014	Bahia	Universidade Federal da Bahia	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação
Músicas e Práticas Musicais Africanas nos Cursos de Licenciatura em Música na Bahia	Ailton Mario Nascimento	2020	Bahia	Universidade Federal da Bahia	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Música
Formação de professores nos cursos de letras para ensinar literatura: desafios para a implementação da lei 10.639/03	Alan Fernandes De Souza	2015	Bahia	Universidade do Estado da Bahia	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
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 etnicorraciais	Aldelice Nascimento Silva	2015	Bahia	Universidade Federal da Bahia	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade
A formação de docentes para a educação das relações étnico-raciais no município de Pitanga/PR: percursos da lei 10.639/03	Alessandra Lopes de Oliveira Castellini	2016	Paraná	Universidade Estadual do Centro-Oeste	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação
Olhando para as Práticas e Aprendendo Com Quem Faz: Compreensão do Fazer da Educação Antirracista a Partir da Análise das Narrativas de Educadores	Aline Oliveira Grion	2017	Rio de Janeiro	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação – Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
Estudo da decolonialidade na educação do campo: abordagens da temática étnico-racial em uma licenciatura da UFRRJ	Alyne Fonseca Bessa	2020	Rio de Janeiro	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação – Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

²⁶ Os trabalhos grifados em Amarelo, são os que abordam a temática indígena. Já os com letras azuis, são os que se referem ao curso de pedagogia como campo de estudo.

Caminhos de descaminhos da inclusão: o aluno negro no sistema educacional (2006)	Ana Lucia Lopes	2006	São Paulo	Universidade de São Paulo	Tese	Programa de Pós-graduação em Ciência Sociais
A implementação da lei nº 10.639/03 em cursos de formação de professores: o discurso institucional da UFMG	Audrey Michele Nogueira	2017	Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social
Educação infantil e relações étnico-raciais: contribuições do curso de Pedagogia da UFC para a formação docente	Bárbara Rainara Maia Silva	2020	Ceará	Universidade Federal do Ceará	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação
Educação das Relações Étnico-Raciais e Formação de Pedagogas(os): visão dos/as discentes e docentes de um curso de Pedagogia na modalidade a distância	Carla Fernandes Chiericatti	2014	Minas Gerais	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica
A construção da identidade de estudantes afro-brasileiros/as e suas experiências acadêmico-universitárias em cursos de licenciatura da UFPEL	Cátia Simone Ribeiro Barcellos	2006	Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Pelotas	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação
Relações étnico-raciais na formação inicial de professores de química do IFES	Chislei Bruschi Loureiro	2018	Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional
Olhar para a diversidade: representações do professor pedagogo em formação	Cristian Nesi Martins	2019	Paraná	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Letras
Racismo Antinegro no português brasileiro e uma proposta de avaliação para professores de PLE	Daniel Lucas Alves da Silva	2018	São Paulo	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
A temática étnico-racial em projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em letras do Rio de Janeiro	Daniela Araujo do Nascimento	2017	Rio de Janeiro	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais
Impasses e possibilidades do pensamento decolonial no ensino superior: o caso de uma universidade colombiana	Denise Gonçalves da Cruz	2019	São Paulo	Universidade Federal de São Carlos	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação
A formação docente na licenciatura em matemática da UFG: a colonização/decolonização do conhecimento no currículo na perspectiva das relações étnico-raciais	Devaneide Barbosa De Sousa	2020	Goiás	Universidade Federal de Goiás	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática
A implantação da lei 10639/03 e as recepções da temática étnico-racial entre professoras	Edson Nobrega De Souza	2017	Rio de Janeiro	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais

Formação docente e relações étnico raciais na educação: reflexões sobre identidade afrodescendente dos alunos da faculdade Zumbi dos Palmares	Elane Silva Campos	2016	São Paulo	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura
As questões étnico-raciais e o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana no contexto de escolas municipais da cidade de Viçosa/ MG	Elenice Rosa Costa	2013	Minas Gerais	Universidade Federal de Ouro Preto	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação
Políticas de ações afirmativas e educação das relações étnico-raciais no ensino superior: um estudo de caso na UFRPE	Elida Roberta Soares de Santana	2019	Pernambuco	Universidade Federal Rural de Pernambuco	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades
A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no programa de educação intercultural da UFPE/CAA - curso de licenciatura intercultural	Eliene Amorim De Almeida	2017	Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco	Tese	Programa de Pós-graduação em Educação
Educação para as Relações Étnico-raciais nos currículos de formação de professores/as de Química: Uma análise dos cursos de licenciatura em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	Elis Afini da Silva	2020	Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica
Narrativas que tecem redes de conhecimento sobre a Lei 10.639/03 no currículo do curso de Pedagogia do INES	Elizabeth De Souza Gomes Souza	2019	Rio de Janeiro	Universidade Federal Fluminense	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação
Política curricular de ação afirmativa: uma avaliação sobre o processo de implementação no Instituto Federal do Ceará	Emerson de Melo Freitas	2020	Ceará	Universidade Federal do Ceará	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas
“Tia, existe flor preta?”: educar para as relações étnico-raciais	Erika Jennifer Honorio Pereira	2015	Rio de Janeiro	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação
Relações Étnico-Raciais nos Textos Curriculares: Disputa Discursiva no Processo de Significação	Estela Correa Silva	2015	Rio de Janeiro	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação
Narrativas de Thereza Santos: contribuições para a educação das relações étnico-raciais	Evaldo Ribeiro Oliveira	2008	São Paulo	Universidade Federal de São Carlos	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação

Narrativas de resistência e a formação de memórias docentes: da inteireza de letramentos e de movimentos em linguagem decolonial da licenciatura em educação do campo da UFRRJ	Fabricia Vellasquez Paiva	2018	Rio de Janeiro	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação – Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
Super-heróis negros e negras: referências para a educação das relações étnico-raciais e ensino da história e cultura afro-brasileira e africana	Fernanda Pereira da Silva	2018	Rio de Janeiro	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais
A educação das relações étnico-raciais no currículo de um curso de Pedagogia: percursos, contribuições e desafios.	Flavia Paola Felix Meira	2018	Minas Gerais	Universidade Estadual de Minas Gerais	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação
A formação contínua de professores de Geografia para implementação da lei federal nº 10.639/03 a partir de um projeto de pesquisa-ação	Flavio Guimaraes Diniz	2014	Rio de Janeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação
Formação inicial de professores para a diversidade étnico-racial nas licenciaturas em letras e Pedagogia em duas IES mineiras	Gleides Ander Nonato	2018	Minas Gerais	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação
Arcabouço jurídico normativo pedagógico da lei federal 10.639/2003 na universidade federal de Uberlândia: avanços e limites	Glenio Oliveira da Silva	2013	Minas Gerais	Universidade Federal de Uberlândia	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação
Processos identitários de jovens negros e negras do curso de licenciatura em Pedagogia na UFRPE campus Recife	Graça Elenice dos Santos Braga	2016	Pernambuco	Universidade Federal Rural de Pernambuco	Dissertação	Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades
A Síncopa-TV por uma educação antirracista: experimentações audiovisuais na formação de professores	Graziele Alves de Lira	2019	Rio de Janeiro	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação – Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
Os impactos da Lei 10.639/03 na constituição curricular do curso de Licenciatura em Geografia: A Faculdade de Formação de Professores (FFP) UERJ em foco (2006 a 2015)	Hugo Da Silva Ferrao	2018	Rio de Janeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação
Educação, diversidade e formação de professores: relações étnico-raciais na proposta pedagógica de cursos de Pedagogia de instituições de ensino superior sul-mineiras	Ieda Maria Da Costa	2017	Minas Gerais	Universidade do Vale do Sapucaí	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação

Recordar é preci[o]so: memórias da cultura afro-brasileira no proesp/letras no polo de Alagoinhas-BA	Iramayre Cassia Ribeiro Reis	2015	Bahia	Universidade do Estado da Bahia	Dissertação	Programa De Pós-Graduação em Crítica Cultural
Questões étnico-raciais e a Educação: um currículo multicultural que reconstrua práticas pedagógicas centradas na diferença e na justiça social	Irene Aparecida Ávila	2010	Minas Gerais	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação
Educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades no curso de Pedagogia da UFSCar	Ivanilda Amado Cardoso	2016	São Paulo	Universidade Federal de São Carlos	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação
Ôkôtô: dança desobediente afrocentrada, caminhos para a formação em dança no ensino superior sob os estudos das relações étnico-raciais brasileiras	Jadiel Ferreira dos Santos	2018	Bahia	Universidade Federal da Bahia	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Dança
A Formação inicial de professores e as implicações para a educação das relações etnicorraciais nos cursos de Pedagogia de MS	Jakellinny Gonçalves de Souza Rizzo	2018	Mato Grosso do Sul	Universidade Federal da Grande Dourados	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação
Educação e relações étnico-raciais: formação docente em curso de filosofia da UFMT	Jeniffer Regina Rodrigues de Lima	2020	Mato Grosso	Universidade Federal de Mato Grosso	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação
As Relações Étnico-Raciais Na Formação Inicial Dos Licenciandos De Ciências Biológicas, Química E Física Da Universidade Estadual de Santa Cruz - Bahia	Jeobergna de Jesus	2018	Bahia	Universidade Estadual de Santa Cruz	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências
Educadoras Negras: Construções Docentes de Raça e de Gênero	Joanna de Ângelis Lima Roberto	2014	Rio de Janeiro	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
Exu e a descolonização da docência: religiosidade afro-brasileira, cinema e a formação de professores(as)	Joao Augusto dos Reis Neto	2019	Minas Gerais	Universidade Federal de São João del-Rei	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares
Karingana wa Karingana: brincadeiras e canções africanas	Jussara Alves da Silva	2019	Minas Gerais	Universidade Federal de Juiz de Fora	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação
Jovem indígena terena de Mato Grosso do Sul: identidade, formação e trajetória	Karine Silva Sobrinho	2016	Mato Grosso do Sul	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação
O romper do silêncio histórico da questão racial no Ensino Superior de Biologia	Kelly Meneses Fernandes	2015	Rio de Janeiro	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação – Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

Formação de professores e a lei 10.639/03: um diálogo possível?	Kelly Xavier Madaleny	2016	Rio de Janeiro	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação – Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
Educação das relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura em educação física no Mato Grosso do Sul	Leandro De Souza Silva	2019	Mato Grosso do Sul	Universidade Federal da Grande Dourados	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação
A lei 10.639/03 e sua implementação nas licenciaturas em geografia da UEL e UEM	Leticia Maria Bozelli	2018	Paraná	Universidade Estadual de Maringá	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Geografia
A Formação do pedagogo para a educação das relações étnico-raciais negras	Lídia da Silva Cruz Ribeiro	2014	Goiás	Universidade Estadual de Goiás	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias
Diversidade cultural na formação do pedagogo	Lidia kadlubitski	2010	Paraná	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação
As questões étnico-raciais nas histórias em quadrinhos reflexões educativas na formação docente	Livia Maria Serafim Duarte Oliveira	2016	Paraíba	Universidade Estadual da Paraíba	Dissertação	Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores
Jogo mancala como possibilidade de implementação da lei 10639/03 no curso de licenciatura em educação física do IFCE campus Juazeiro do Norte	Luciano Das Neves Carvalho	2019	Rio de Janeiro	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
Histórias da África e dos africanos na escola. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular.	Luiz Fernandes de Oliveira	2010	Rio de Janeiro	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Tese	Programa de Pós-graduação em Educação
Contos da África anglófona: uma proposta para o desenvolvimento da competência intercultural crítica na formação de professores de inglês no Brasil	Marcelle Feigol Guil	2018	Rio Grande do Norte	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
A formação dos docentes de história e a lei nº 11.645/2008: mudanças de perspectivas no trato da temática indígena no ensino de história (2008-2018)	Marcus Vinicius Valente Bararua	2020	Pará	Universidade Federal do Pará	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
A educação das relações étnico-raciais: olhares na formação docente em ensino de ciências/química	Maria Camila Lima Brito de Jesus	2017	Sergipe	Universidade Federal de Sergipe	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática

Invasão / ocupação da UFRGS: diálogo com docentes de cursos de licenciaturas sobre Programa de Ações Afirmativas e Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER	Maria Conceição Lopes Fontoura	2017	Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação
Resistência negra no círculo de cultura sociopoético: pretagogia e produção didática para implementação da lei 10.639/03 no PROJOVEM urbano.	Maria Kellynia Farias Alves	2015	Ceará	Universidade Federal do Ceará	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação
A formação no curso de Pedagogia após a aprovação da Lei nº 11.645/2008: estudo de caso – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus Frederico Westphalen	Marta Marques	2019	Rio Grande do Sul	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação
Estudos sobre a educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de química: a experiência do Coletivo Ciata	Marysson Jonas Rodrigues Camargo	2018	Goiás	Universidade Federal de Goiás	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Química
Educação das relações étnico-raciais e prática curricular de enfrentamento do racismo na UNILAB	Michele Guerreiro Ferreira	2018	Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco	Tese	Programa de Pós-graduação em Educação
A formação inicial para a escola básica na licenciatura em letras – língua portuguesa, campus Belém/UFPA	Mirna Monaliza Braga Santos	2019	Pará	Universidade Federal do Pará	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
A formação de professores/as de arte em educação para as relações étnico-raciais: interrogando os currículos de licenciatura em teatro	Monique Priscila de Abreu Reis	2017	São Paulo	Universidade Federal de São Carlos	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação
Cultura imaterial e diversidade étnico-racial da serra na formação docente: pelos caminhos do congo e da folia de reis	Nadia Juliana Rodrigues Serafim	2020	Espírito Santo	Instituto Federal de Educação, Ciência E Tecnologia do Espírito Santo	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades
As Relações Étnico-Raciais Na Formação Inicial De Pedagogos	Natalia do Carmo Reis	2017	São Paulo	Universidade Federal de São Paulo	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação
Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais: estudo sobre as produções científicas do período de 2003-2013	Nicelma Josenila Costa De Brito	2018	Pará	Universidade Federal do Pará	Tese	Programa de Pós-graduação em Educação
Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de	Oswaldo Mariotto Cerezer	2015	Minas Gerais	Universidade Federal de Uberlândia	Tese	Programa de Pós-graduação em Educação

professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil)						
Educação das relações étnico-raciais e decolonialidade na formação de professoras (es) de ciências naturais: reflexões sobre identidade étnico-racial, direitos humanos e ensino	Pollyana Santos Coelho	2020	Sergipe	Universidade Federal de Sergipe	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
As relações étnico-raciais no currículo do curso de licenciatura em educação física da Universidade Federal do Rio de Janeiro	Priscila Rodrigues De Almeida Bourguignon	2020	Rio de Janeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social
A pesquisa na formação docente e a temática étnico-racial: uma análise dos TCCs do curso de Pedagogia da FACP/UFU	Rafaela Rodrigues Nogueira	2016	Minas Gerais	Universidade Federal de Uberlândia	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação
As relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em educação física das instituições de ensino superior do sistema ACADE	Renata Righetto Jung Crocetta	2014	Santa Catarina	Universidade do Sul de Santa Catarina	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação
A imagem da escola pública produzida pelos alunos do curso de Pedagogia da UFRRJ	Roberta Ferreira Sandim Soares	2019	Rio de Janeiro	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação – Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da resolução CNE/CP 01/2004	Rosana Batista Monteiro	2010	São Paulo	Universidade Federal de São Carlos	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação
Formação de professores e relações étnico-raciais em escolas públicas de Guanambi-BA	Selma Maria Batista De Oliveira	2016	Bahia	Universidade do Estado da Bahia	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural
A formação de professores indígenas em ciências da natureza, na região norte do Brasil: algumas reflexões	Silvana Costa Santa Rosa	2018	Sergipe	Universidade Federal de Sergipe	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
Formação de professores e ensino de história da África e cultura afro-brasileira e africana: saberes e práticas	Sonia Maria Soares De Oliveira	2016	Ceará	Universidade Estadual do Ceará	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação
A dimensão étnico-racial na formação inicial de professores/as: reflexões a partir da licenciatura em letras da UNEB	Tassia Fernanda De Oliveira Silva	2013	Bahia	Universidade do Estado da Bahia	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural

Geografias de cinema: contribuições ao ensino da história e cultura do negro-afro-descendente	Thiago De Alencar Izabel	2014	Paraná	Universidade Estadual de Londrina	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Geografia
Formação de professores: a reestruturação do programa especial de formação pedagógica de docentes do CEFET-MG à luz da resolução 02/2015 do conselho nacional de educação.	Valdete dos Reis Barbosa	2017	Minas Gerais	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica
O curso de Pedagogia e a diversidade étnico-racial: trilhando caminhos	Vanessa Mantovani Bedani	2006	São Paulo	Universidade Federal de São Carlos	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação
Formação de professores para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais	Vanessa Regina Eleuterio Miranda	2018	Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social
Políticas de educação no Brasil: desafios e possibilidades educacionais das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana	Vera Lúcia Sanson Cadini	2008	Rio Grande do Sul	Universidade de Passo Fundo	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação
Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de Pedagogia	Verônica Moraes Ferreira	2018	São Paulo	Universidade de São Paulo	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação
Formação inicial e identidade docente de licenciandos em Educação do campo: um estudo no vale do paraíba paulista	Walquíria Fernandes Audi	2015	São Paulo	Universidade de Taubaté	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano
A África no curso de licenciatura em história da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: possibilidades de efetivação da Lei 11.645/2008 e da Lei 10.639/2003 : um estudo de caso	Walter Günther Rodrigues Lippold	2008	Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Dissertação	Programa de Pós-graduação em Educação
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Formação Docente: um estudo de caso da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos legais	Zilmar Santos Cardoso	2016	Rio de Janeiro	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Tese	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento Social
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa **As Relações Étnico-Raciais nos Currículos e nas Práticas Pedagógicas adotadas em Cursos de Pedagogia da Cidade de Campos dos Goytacazes-RJ**, cuja pesquisadora responsável é **Samara Moço Azevedo**, inscrita no CPF nº **XXXXXXXX**, aluna de Doutorado do **Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais (PPGPS)** da **Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF**, matrícula **XXXXXXXX**, sob orientação da Profa. Dra. Maria Clareth Gonçalves Reis.

O objetivo do trabalho é analisar o impacto da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de licenciatura em pedagogia na modalidade presencial de instituições públicas de ensino superior da cidade de Campos dos Goytacazes-RJ. O(A) Sr(a) está sendo convidado porque poderá colaborar para o enriquecimento desta pesquisa, possibilitando o alcance do objetivo proposto.

A importância deste estudo consiste em gerar conhecimento para entender e problematizar sobre as relações étnico-raciais na formação de professores, mais especificamente nos cursos de pedagogia, e pensar e viabilizar práticas antirracistas no cotidiano escolar, em diversos níveis e modalidades de ensino, visando atender a plena implementação do Art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96).

O(A) Sr(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável a qualquer tempo para esclarecimentos e/ou informações adicionais pelo endereço de e-mail **samara.xxxx@xxxxxx.com** ou pelo telefone: **(DDD) XXXXX-XXXX**.

Rubricas:

(Participante)

(Pesquisador)

19:52APL/apl

Av. Alberto Lamego, 2000 - Parque Califórnia - Campos dos Goytacazes/ RJ - CEP: 28013-602
Tel.: (22) 2739-7281 - Fax: (22) 2739-7281 - e-mail: pgps-cch@uenf.br

UNIVERSIDADE PÚBLICA DE QUALIDADE – DIREITO DO CIDADÃO, DEVER DO ESTADO



Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento Social
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais

O(A) Sr(a). não terá nenhuma despesa ao participar desta pesquisa e tem plena liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento.

Caso aceite participar, sua participação consiste em responder um roteiro de entrevista pré-elaborado com o intuito de coletar dados suficientes para alcançar o objetivo desta pesquisa. Garantiremos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

Os dados serão utilizados única e exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, podendo ser publicados posteriormente.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu representante legal, e pela pesquisadora responsável, ficando uma via com cada um.

Declaro que entendi o objetivo do trabalho e o benefício de minha participação na pesquisa, e concordo em participar.

Campos dos Goytacazes-RJ, _____ de _____ de 20____.

Nome do(a) Participante: _____

Assinatura: _____

Pesquisadora Responsável: Samara Moço Azevedo

Assinatura: _____

19:52APL/2014

Av. Alberto Lamego, 2000 - Parque Califórnia - Campos dos Goytacazes/ RJ - CEP: 28013-602
Tel.: (22) 2739-7281 - Fax: (22) 2739-7281 - e-mail: pgps-cch@uenf.br

UNIVERSIDADE PÚBLICA DE QUALIDADE – DIREITO DO CIDADÃO, DEVER DO ESTADO

APÊNDICE C – FORMULÁRIO DO GOOGLE PARA COORDENADORES/AS



Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento Social
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais

Pesquisa com Coordenadores/as do Curso de Pedagogia

Identificação

1. Nome Completo *

O nome aqui preenchido só será utilizado para fins de identificação da pesquisadora. Informamos que a identidade dos participantes serão preservadas, conforme previsto na RESOLUÇÃO CNS N° 466 de 2012: "III.2.i - As pesquisas, em qualquer área do conhecimento envolvendo seres humanos, deverão (...)prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros; (...)".

2. Idade * Marcar apenas uma oval.

- ☐ 20 a 30
☐ 31 a 40
☐ 41 a 50
☐ 51 a 60
☐ 61 a 70
☐ 71 ou mais

3. Gênero * Marcar apenas uma oval.

- ☐ Feminino
☐ Masculino
☐ Prefiro não responder
☐ Outro: _____



Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento Social
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais

4. Como você se autodeclara? * *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Preto/a
- ☐ Pardo/o
- ☐ Branco/a
- ☐ Indígena
- ☐ Amarelo/a

Formação Profissional

5. Qual sua formação acadêmica? *

Atuação Profissional

6. Em qual instituição você trabalha? * *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ UENF
- ☐ ISEPAM

7. Há quanto tempo trabalha nesta instituição? * *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ De 1 a 5 anos
- ☐ De 6 a 10 anos
- ☐ De 11 a 15 anos
- ☐ De 16 a 20 anos
- ☐ De 21 a 30 anos
- ☐ 31 anos ou mais

8. Há quanto tempo trabalha na área da educação? * *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ De 1 a 5 anos
- ☐ De 6 a 10 anos
- ☐ De 11 a 15 anos
- ☐ De 16 a 20 anos
- ☐ De 21 a 30 anos
- ☐ 31 anos ou mais

9. Há quanto tempo atua no Ensino Superior? * *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ De 1 a 5 anos
- ☐ De 6 a 10 anos
- ☐ De 11 a 15 anos
- ☐ De 16 a 20 anos
- ☐ De 21 a 30 anos
- ☐ 31 anos ou mais

10. Você tem experiência na Educação Básica? * *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim *Pular para a pergunta 12*
- ☐ Não *Pular para a pergunta 13*

Experiência na Educação Básica

10.1. Há quanto tempo você atua ou atuou na Educação Básica? * *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ De 1 a 5 anos
- ☐ De 6 a 10 anos
- ☐ De 11 a 15 anos
- ☐ De 16 a 20 anos
- ☐ De 21 a 30 anos
- ☐ 31 anos ou mais

Atuação Profissional

11. Você tem experiência na Pós-Graduação? * *Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim *Pular para a pergunta 14*

☐ Não *Pular para a pergunta 16*

Pós-Graduação

11.1. Há quanto tempo você atua ou atuou na Pós-graduação? * *Marcar apenas uma oval.*

☐ Menos de 1 ano

☐ De 1 a 5 anos

☐ De 6 a 10 anos

☐ De 11 a 15 anos

☐ De 16 a 20 anos

☐ De 21 a 30 anos

☐ 31 anos ou mais

11.2. Em qual(ais) curso(s) você atua ou atuou na Pós-graduação? *

Pode marcar mais de uma opção. *Marque todas que se aplicam.*

☐ Mestrado

☐ Doutorado

☐ Especialização

Atuação Profissional

12. Há quanto tempo atua no curso de pedagogia? * *Marcar apenas uma oval.*

☐ Menos de 1 ano

☐ De 1 a 5 anos

☐ De 6 a 10 anos

☐ De 11 a 15 anos

☐ De 16 a 20 anos

☐ De 21 a 30 anos

☐ 31 anos ou mais

13. Há quanto tempo atua na coordenação do curso de pedagogia? * *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ De 1 a 5 anos
- ☐ De 6 a 10 anos
- ☐ De 11 a 15 anos
- ☐ De 16 a 20 anos
- ☐ De 21 a 30 anos
- ☐ 31 anos ou mais

14. Você coordena algum projeto de pesquisa? * *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim *Pular para a pergunta 19*
- ☐ Não *Pular para a pergunta 20*

Projeto de Pesquisa

14.1. Qual(is) projeto(s) de pesquisa você coordena? *

Engajamento Social

15. Você participa de algum movimento social e/ou algum Núcleo ou Grupo de Estudos (ex: Grupo de Estudos, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, etc.)? *Marcar apenas uma oval.* *

- ☐ Sim *Pular para a pergunta 21*
- ☐ Não

Engajamento Social 2

15.1. Marque qual (is) movimento(s) social(ais) e/ou Núcleo/Grupo de Estudos * que você participa. *Marque todas que se aplicam.*

- ☐ Movimento Negro
- ☐ Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígenas
- ☐ Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
- ☐ Outro: _____

15.2. Há quanto tempo você participa desses movimentos sociais e/ou Núcleo/Grupo de Estudos? *Marcar apenas uma oval.* *

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ De 1 a 5 anos
- ☐ De 6 a 10 anos
- ☐ De 11 a 15 anos
- ☐ De 16 a 20 anos
- ☐ De 21 a 30 anos
- ☐ 31 anos ou mais

Engajamento Social 3

16. Você acredita que a sua participação em movimentos sociais e/ou Grupos/Núcleos de estudos contribuem ou podem contribuir para a sua prática profissional? *Marcar apenas uma oval.* *

- ☐ Sim
- ☐ Talvez
- ☐ Não
- ☐ Não sei responder

O curso de pedagogia

17. O curso de pedagogia está de acordo com o Art. 26-A da LDB/1996 (Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08)? "Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena." (BRASIL, 1996). Texto retirado da Lei n. 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Marcar apenas uma oval.* *

- ☐ Sim
- ☐ Não *Pular para a pergunta 26*
- ☐ Não sei responder *Pular para a pergunta 26*

Mudanças no Curso

17.1 Houve alguma mudança no curso para atender estas legislações? * *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei responder

O curso de pedagogia

18. Você acredita que o Art. 26-A da LDB/96 traz temáticas pertinentes e transformações para a formação do aluno? *
"Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena." (BRASIL, 1996). Texto retirado da Lei n. 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Marcar apenas uma oval.*
- ☐ Sim
- ☐ Talvez
- ☐ Não
- ☐ Não sei responder
19. O curso de Pedagogia conta com disciplinas que versam sobre as relações étnico-raciais? *
Marcar apenas uma oval.
- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei responder
20. Você acha importante abordar a temática das relações étnico-raciais no curso de pedagogia? *
Marcar apenas uma oval.
- ☐ Sim
- ☐ Talvez
- ☐ Não
- ☐ Não sei responder
21. As relações étnico-raciais são tratadas como um tema transversal no curso? *
Marcar apenas uma oval.
- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei responder
22. Os professores percebem a importância de se trabalhar as relações étnico-raciais no curso de pedagogia? *
Marcar apenas uma oval.
- ☐ Sim
- ☐ Talvez
- ☐ Não
- ☐ Não sei responder

23. Já aconteceu alguma situação de racismo ou algum conflito que remeteu as relações étnico-raciais na instituição? *Marcar apenas uma oval.* *

- ☐ Sim
- ☐ Talvez
- ☐ Não
- ☐ Não sei responder

Biblioteca/Laboratório

24. Na biblioteca e/ou laboratório existem materiais didático-pedagógicos e de apoio que versam sobre a história e a cultura afro-brasileira? *Marcar apenas uma oval.* *

- ☐ Sim *Pular para a pergunta 33*
- ☐ Não *Pular para a pergunta 35*
- ☐ Não sei responder *Pular para a pergunta 35*

Biblioteca/Laboratório - Materiais

24.1. Você já fez uso ou já manipulou esses materiais didático-pedagógicos e de apoio que versam sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana? *Marcar apenas uma oval.* *

- ☐ Sim *Pular para a pergunta 34*
- ☐ Não *Pular para a pergunta 35*
- ☐ Não sei responder *Pular para a pergunta 35*

Biblioteca/Laboratório - Satisfação

24.2. Qual seu nível de satisfação com esses materiais? ** Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Muito Satisfeito/a
- ☐ Satisfeito/a
- ☐ Pouco Satisfeito/a
- ☐ Insatisfeito/a
- ☐ Muito Insatisfeito/a
- ☐ Indiferente

A instituição

25. A instituição que você trabalha promove eventos sobre as relações étnico-
raciais? *Marcar apenas uma oval.* *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei responder

26. Com que frequência a instituição que você trabalha promove eventos
sobre as relações étnico-raciais? *Marcar apenas uma oval.* *

- ☐ Sempre
- ☐ Quase sempre
- ☐ As vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca
- ☐ Não sei responder

27. Você participa das ações e eventos promovidos com a temática das
relações étnico-raciais? *Marcar apenas uma oval.* *

- ☐ Sempre
- ☐ Quase sempre
- ☐ As vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca
- ☐ Não sei responder

28. Você acredita que a participação em eventos com essa temática pode
contribuir para a sua prática profissional? *Marcar apenas uma oval.* *

- ☐ Acredito
- ☐ Talvez
- ☐ Não Acredito
- ☐ Indiferente
- ☐ Não sei responder

APÊNDICE D – FORMULÁRIO DO GOOGLE PARA PROFESSORES/AS



Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento Social
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais

Pesquisa com Professores/as do Curso de Pedagogia

Identificação

1. Nome * (O nome aqui preenchido só será utilizado para fins de identificação da pesquisadora. Informamos que as identidades dos participantes serão preservadas, conforme previsto na RESOLUÇÃO CNS N° 466 de 2012.)

2. Idade * *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 20 a 30
☐ 31 a 40
☐ 41 a 50
☐ 51 a 60
☐ 61 a 70
☐ 71 ou mais

3. Gênero * *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Feminino
☐ Masculino
☐ Prefiro não responder
☐ Outro: _____

4. De acordo com as categorias do IBGE, como você se autodeclara? * *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Preto/a
☐ Pardo/o
☐ Branco/a
☐ Indígena
☐ Amarelo/a



Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento Social
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais

Formação Profissional

5. Qual sua formação acadêmica? * (Coloque aqui os cursos de graduação, mestrado, doutorado, especialização e as respectivas instituições.)

Atuação Profissional

6. Em qual instituição você trabalha? * *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ UENF
☐ ISEPAM

7. Há quanto tempo trabalha nesta instituição? * *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Menos de 1 ano
☐ De 1 a 5 anos
☐ De 6 a 10 anos
☐ De 11 a 15 anos
☐ De 16 a 20 anos
☐ De 21 a 30 anos
☐ 31 anos ou mais

8. Há quanto tempo trabalha na área da educação? * *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Menos de 1 ano
☐ De 1 a 5 anos
☐ De 6 a 10 anos
☐ De 11 a 15 anos
☐ De 16 a 20 anos
☐ De 21 a 30 anos
☐ 31 anos ou mais

9. Há quanto tempo atua no Ensino Superior? * *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Menos de 1 ano
☐ De 1 a 5 anos
☐ De 6 a 10 anos
☐ De 11 a 15 anos
☐ De 16 a 20 anos
☐ De 21 a 30 anos
☐ 31 anos ou mais

10. Você tem experiência na Educação Básica? * *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim *Pular para a pergunta 11*
☐ Não *Pular para a pergunta 12*

11. Há quanto tempo você atua ou atuou na Educação Básica? * *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Menos de 1 ano
☐ De 1 a 5 anos
☐ De 6 a 10 anos
☐ De 11 a 15 anos
☐ De 16 a 20 anos
☐ De 21 a 30 anos
☐ 31 anos ou mais

12. Você tem experiência na Pós-Graduação? * *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim *Pular para a pergunta 13*
☐ Não *Pular para a pergunta 15*

13. Há quanto tempo você atua ou atuou na Pós-graduação? * *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Menos de 1 ano
☐ De 1 a 5 anos
☐ De 6 a 10 anos
☐ De 11 a 15 anos
☐ De 16 a 20 anos
☐ De 21 a 30 anos
☐ 31 anos ou mais

14. Em qual(ais) curso(s) você atua ou atuou na Pós-graduação? *

Pode marcar mais de uma opção. Marque todas que se aplicam.

☐ Mestrado

☐ Doutorado

☐ Especialização

☐ Outro: _____

15. Há quanto tempo atua no curso de pedagogia? * *Marcar apenas uma oval.*

☐ Menos de 1 ano

☐ De 1 a 5 anos

☐ De 6 a 10 anos

☐ De 11 a 15 anos

☐ De 16 a 20 anos

☐ De 21 a 30 anos

☐ 31 anos ou mais

16. Qual(is) disciplina(s) você ministra no curso de pedagogia atualmente? *

17. Você ministra ou já ministrou a disciplina Educação e Relações Étnico-Raciais no curso de Pedagogia? *Marcar apenas uma oval.* *

☐ Sim

☐ Não *Pular para a pergunta 20*

18. Há quanto tempo você ministra ou ministrou a disciplina Educação e Relações Étnico-Raciais no curso de pedagogia? *Marcar apenas uma oval.* *

☐ Menos de 1 ano

☐ De 1 a 5 anos

☐ De 6 a 10 anos

☐ De 11 a 15 anos

☐ De 16 a 20 anos

☐ De 21 a 30 anos

☐ 31 anos ou mais

19. Quais as principais referências e/ou epistemologias você utiliza ou utilizou na disciplina Educação e Relações Étnico-Raciais? *

20. Você já atuou na coordenação do curso de pedagogia? * *Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim *Pular para a pergunta 21*
☐ Não *Pular para a pergunta 22*

21. Por quanto tempo você atuou na coordenação do curso de pedagogia? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Menos de 1 ano
☐ De 1 a 5 anos
☐ De 6 a 10 anos
☐ De 11 a 15 anos
☐ De 16 a 20 anos
☐ De 21 a 30 anos
☐ 31 anos ou mais

22. Você coordena algum projeto de pesquisa? * *Marcar apenas uma oval.*

☐ Sim *Pular para a pergunta 23*
☐ Não *Pular para a pergunta 24*

23. Qual(is) projeto(s) de pesquisa você coordena? *

Engajamento Social

24. Você participa de algum movimento social e/ou algum Núcleo ou Grupo de *
Estudos (ex: Grupo de Estudos, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, etc.)?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim *Pular para a pergunta 25*
☐ Não *Pular para a pergunta 28*

-
25. Marque qual (is) movimento(s) social(ais) e/ou Núcleo/Grupo de Estudos *
que você participa.
Pode marcar mais de uma opção. Marque todas que se aplicam.
- ☐ Movimento Negro
☐ Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígenas
☐ Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
☐ Outro: _____
26. O Núcleo/Grupo de Estudos está vinculado a Instituição que você *
trabalha? *Marcar apenas uma oval.*
- ☐ Sim
☐ Não
27. Há quanto tempo você participa desses movimentos sociais e/ou *
Núcleo/Grupo de Estudos? *Marcar apenas uma oval.*
- ☐ Menos de 1 ano
☐ De 1 a 5 anos
☐ De 6 a 10 anos
☐ De 11 a 15 anos
☐ De 16 a 20 anos
☐ De 21 a 30 anos
☐ 31 anos ou mais
28. Você acredita que a sua participação em movimentos sociais e/ou *
Grupos/Núcleos de estudos contribuem ou podem contribuir para a sua prática
profissional? *Marcar apenas uma oval.*
- ☐ Sim
☐ Talvez
☐ Não
☐ Não sei responder

A instituição - Núcleos de Estudos

29. A instituição que você trabalha possui Núcleo de Estudos ou Grupo de Estudos sobre as relações étnico-raciais? *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim *Pular para a pergunta 30*
- ☐ Não *Pular para a pergunta 32*
- ☐ Não sei responder *Pular para a pergunta 32*

30. Qual(is) Núcleo(s) e/ou Grupo(s) de Estudos sobre as Relações étnico-raciais a Instituição possui? *

31. Desde quando a Instituição possui este(s) Grupo(s) e/ou Núcleo(s) de Estudos? *

A instituição

32. A instituição que você trabalha promove eventos sobre as relações étnico-raciais? *Marcar apenas uma oval.* *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei responder

33. Com que frequência a instituição que você trabalha promove eventos sobre as relações étnico-raciais? *Marcar apenas uma oval.* *

- ☐ Sempre
- ☐ Quase sempre
- ☐ As vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca
- ☐ Não sei responder

34. Você participa das ações e eventos promovidos com a temática das relações étnico-raciais? *Marcar apenas uma oval.* *

☐ Sempre
☐ Quase sempre
☐ As vezes
☐ Raramente
☐ Nunca
☐ Não sei responder

35. Você acredita que a participação em eventos com essa temática pode contribuir para a sua prática profissional? *Marcar apenas uma oval.* *

☐ Acredito
☐ Talvez
☐ Não Acredito
☐ Indiferente
☐ Não sei responder

Biblioteca/Laboratório

36. Na biblioteca e/ou laboratório existem materiais didático-pedagógicos e de apoio que versam sobre a história e a cultura afro-brasileira? *Marcar apenas uma oval.* *

☐ Sim *Pular para a pergunta 37*
☐ Não *Pular para a pergunta 39*
☐ Não sei responder *Pular para a pergunta 39*

37. Você já fez uso ou já manipulou esses materiais didático-pedagógicos e de apoio que versam sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana? *Marcar apenas uma oval.* *

☐ Sim *Pular para a pergunta 40*
☐ Não *Pular para a pergunta 41*
☐ Não sei responder *Pular para a pergunta 41*

38. Qual seu nível de satisfação com esses materiais? * *Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Muito Satisfeito/a
- ☐ Satisfeito/a
- ☐ Pouco Satisfeito/a
- ☐ Insatisfeito/a
- ☐ Muito Insatisfeito/a
- ☐ Indiferente

Combate ao Racismo

39. A Instituição, a Coordenação, o Curso de Pedagogia, os Professores e/ou o Núcleo/Grupo de Estudos de onde você trabalha promovem ações para o combate ao racismo? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
- ☐ Quase sempre
- ☐ As vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Só quando algo acontece
- ☐ Nunca
- ☐ Não sei responder

APÊNDICE E – FORMULÁRIO DO GOOGLE PARA ESTUDANTES



Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento Social
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais

Questionário para Estudantes do Curso de Pedagogia

Identificação

1. Nome Completo * (O nome aqui preenchido só será utilizado para fins de identificação da pesquisadora. Informamos que as identidades dos participantes serão preservadas, conforme previsto na RESOLUÇÃO CNS N° 466 de 2012).

2. Idade * Marcar apenas uma oval.

- ☐ 20 a 30
☐ 31 a 40
☐ 41 a 50
☐ 51 a 60
☐ 61 a 70
☐ 71 ou mais

3. Gênero * Marcar apenas uma oval.

- ☐ Feminino
☐ Masculino
☐ Prefiro não responder
☐ Outro: _____

4. Em qual cidade você mora? *

5. Como você se autodeclara? * Marcar apenas uma oval.

- ☐ Preto/a
☐ Pardo/a
☐ Branco/a
☐ Indígena
☐ Amarelo/a



Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento Social
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais

6. Em qual instituição você está cursando Licenciatura em Pedagogia? * Marcar apenas uma oval.

☐ UENF *Pular para a pergunta 7*

☐ ISEPAM *Pular para a pergunta 6.1*

ISEPAM - Turma

6.1. Qual sua turma? * Marcar apenas uma oval.

☐ 801

☐ 802

☐ 803

Pedagogia

7. Você entrou no curso por meio da reserva de vagas para pretos/as e pardos/as (cotas raciais)? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

8. Além da pedagogia, você cursa ou já cursou algum outro curso de graduação? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim *Pular para a pergunta 12*

☐ Não *Pular para a pergunta 13*

Outra graduação

8.1. Qual curso de graduação você cursa ou já cursou (sem ser a pedagogia)? *

Engajamento Social

9. Você participa ou já participou de algum movimento estudantil, movimento social e/ou Núcleo/Grupo de Estudos (ex: Grupo de Estudos, Grêmio, Atlético, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, Movimento Negro, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, etc.)? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim *Pular para a pergunta 14*

☐ Não *Pular para a pergunta 16*

Engajamento Social 2/3

9.1. Marque qual (is) movimento(s) estudantil(is), social(ais) e/ou Núcleo/Grupo de Estudos que você participa ou já participou. *
Pode marcar mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Grupo de Estudos
- ☐ Grêmio Estudantil
- ☐ Atlético
- ☐ Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas
- ☐ Movimento Negro
- ☐ Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- ☐ Outro: _____

9.2. Há quanto tempo você participa ou já participou desses movimentos estudantis, sociais e/ou Núcleo/Grupo de Estudos? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ De 1 a 5 anos
- ☐ De 6 a 10 anos
- ☐ De 11 a 15 anos
- ☐ De 16 a 20 anos
- ☐ De 21 a 30 anos
- ☐ 31 anos ou mais

Engajamento Social 3/3

10. Você acredita que a sua participação em movimentos estudantis, sociais e/ou Grupos/Núcleos de estudos contribuem ou podem contribuir para a sua formação? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Talvez
- ☐ Não
- ☐ Não sei responder

Bolsa de estudos

11. Você recebe alguma bolsa de estudos? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim Pular para a pergunta 18
- ☐ Não Pular para a pergunta 20



Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento Social
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais

Tipo de Bolsa de estudos

11.1. Qual modalidade de bolsa de estudos você recebe? *

Pode marcar mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Bolsa de Extensão
- ☐ Bolsa de Iniciação Científica
- ☐ Bolsa de Apoio Acadêmico/Estudantil
- ☐ Auxílio Moradia
- ☐ Bolsa de Cotas
- ☐ Bolsa de Monitoria
- ☐ Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID
- ☐ Outro: _____

11.2. Você realiza alguma atividade de pesquisa na bolsa? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei responder

Atuação Profissional

12. Você possui experiência na área da educação? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim *Pular para a pergunta 21*
- ☐ Não *Pular para a pergunta 24*



Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento Social
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais

Experiência Profissional

12.1. Quantos anos de experiência você possui na área da educação? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 1 ano
☐ De 1 a 5 anos
☐ De 6 a 10 anos
☐ De 11 a 15 anos
☐ De 16 a 20 anos
☐ De 21 a 30 anos
☐ 31 anos ou mais

12.2. Em que função você atua ou já atuou? *

Pode marcar mais de uma opção. Marque todas que se aplicam.

- ☐ Professor/a
☐ Coordenador/a Pedagógico/a
☐ Diretor/a
☐ Orientador/a Educacional
☐ Auxiliar de Turma
☐ Estagiário/a
☐ Outro: _____

12.3. Em qual segmento você atua ou já atuou? *

Pode marcar mais de uma opção. Marque todas que se aplicam.

- ☐ Educação Infantil
☐ Ensino Fundamental
☐ Ensino Médio
☐ Ensino Técnico
☐ Normal Médio
☐ Normal Superior
☐ Ensino Superior
☐ Outro: _____



Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento Social
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais

O curso de pedagogia

13. Você considera relevante a discussão sobre as Relações Étnico-Raciais no curso de pedagogia? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Talvez
☐ Não
☐ Não sei responder

14. E para a sua formação/prática profissional, você considera relevante estudar sobre as relações étnico-raciais? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Talvez
☐ Não
☐ Não sei responder

15. Você já cursou alguma disciplina que aborda as Relações Étnico-Raciais? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim *Pular para a pergunta 27*
☐ Talvez *Pular para a pergunta 27*
☐ Não *Pular para a pergunta 31*
☐ Não sei responder *Pular para a pergunta 31*



Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento Social
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais

Educação e Relações Étnico-Raciais

15.1 Qual(is) nome(s) da(s) disciplina(s) cursadas que abordam ou podem ter abordado sobre as Relações Étnico-Raciais? *

15.2. Qual seu nível de satisfação com a(s) disciplina(s)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito Satisfeito/a
- ☐ Satisfeito/a
- ☐ Pouco Satisfeito/a
- ☐ Insatisfeito/a
- ☐ Muito Insatisfeito/a
- ☐ Indiferente
- ☐ Não sei responder

15.3. Você considera que a disciplina foi importante para sua vida pessoal e/ou profissional? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito Importante
- ☐ Importante
- ☐ Pouco Importante
- ☐ Nada Importante
- ☐ Indiferente
- ☐ Não Sei responder

15.4. Você se sente melhor formado/a e/ou mais preparado/a para sua atuação profissional, estudando sobre as relações étnico-raciais? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito Preparado/a
- ☐ Preparado/a
- ☐ Pouco Preparado/a
- ☐ Despreparado/a
- ☐ Muito Despreparado/a
- ☐ Indiferente
- ☐ Não sei responder

Racismo

16. Você ou algum(a) colega já vivenciou ou foi vítima de racismo na instituição em que você cursa pedagogia? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Talvez
- ☐ Não
- ☐ Não sei responder

A instituição

17. A instituição possui NEAB (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros) ou NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim *Pular para a pergunta 33*
- ☐ Não *Pular para a pergunta 36*
- ☐ Não sei responder *Pular para a pergunta 36*

NEAB ou NEABI

17.1. Você é integrante do NEAB ou NEABI da instituição em que estuda? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

17.2. Você participa das ações promovidas pelo NEAB ou NEABI? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei responder

17.3. Você acredita que as ações promovidas pelo NEAB ou NEABI podem contribuir para a sua formação/prática profissional? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Acredito

☐ Talvez

☐ Não Acredito

☐ Indiferente

☐ Não sei responder

A instituição

18. A instituição que você estuda promove eventos sobre as relações étnico-raciais? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei responder

19. Com que frequência a instituição que você estuda promove eventos sobre as relações étnico-raciais? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
- ☐ Quase sempre
- ☐ As vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca
- ☐ Não sei responder

20. Você participa das ações e eventos promovidos com a temática das relações étnico-raciais? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
- ☐ Quase sempre
- ☐ As vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca
- ☐ Não sei responder

21. Você acredita que a participação em eventos com essa temática pode contribuir para a sua formação e prática profissional? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Acredito
- ☐ Talvez
- ☐ Não Acredito
- ☐ Indiferente
- ☐ Não sei responder

22. Na biblioteca e/ou laboratório da instituição que você estuda existem materiais didático-pedagógicos e de apoio que versam sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim *Pular para a pergunta 41*
☐ Não *Pular para a pergunta 43*
☐ Não sei responder *Pular para a pergunta 43*

Biblioteca/Laboratório

22.1. Você já fez uso/manipulou esses materiais didático-pedagógicos e de apoio que versam sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim *Pular para a pergunta 42*
☐ Não *Pular para a pergunta 43*
☐ Não sei responder *Pular para a pergunta 43*

Biblioteca/Laboratório - Satisfação

22.2. Qual seu nível de satisfação com esses materiais? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito Satisfeito/a
☐ Satisfeito/a
☐ Pouco Satisfeito/a
☐ Insatisfeito/a
☐ Muito Insatisfeito/a
☐ Indiferente

Combate ao Racismo

23. A Instituição, a Coordenação, o Curso de Pedagogia, os/as Professores/as *
e/ou o NEAB / NEABI de onde você estuda promovem ações para o combate
ao racismo?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
- ☐ Quase sempre
- ☐ As vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Só quando algo acontece
- ☐ Nunca

24. Você estaria disponível para uma entrevista? *

Pode marcar mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Sim, Virtualmente
- ☐ Sim, Presencialmente
- ☐ Talvez, Virtualmente
- ☐ Talvez, Presencialmente
- ☐ Não

APÊNDICE F – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS DE APROFUNDAMENTO COM OS PROFESSORES

1. Para você, o que são as relações étnico-raciais?
2. Você acha importante abordar a temática das relações étnico-raciais no curso de Pedagogia? Por quê?
3. Os alunos percebem a importância de se trabalhar as relações étnico-raciais no curso de Pedagogia?
4. A instituição percebe a importância de se trabalhar as relações étnico-raciais no curso de Pedagogia?
5. O curso de Pedagogia está de acordo com o Art. 26-A da LDB/1996 (Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004?
6. Houve alguma mudança no curso para atender estas legislações? Quais?
7. Você acha que essas mudanças são pertinentes e trazem transformações para a formação do aluno?
8. Existem disciplinas ministradas no curso de Pedagogia que tratam sobre as relações étnico-raciais? Quais?
9. Quais são os professores que ministram essas disciplinas?
10. Você percebe alguma mudança nos alunos após cursar tais disciplinas? Se sim, quais são essas mudanças?
11. Para além das disciplinas, as relações étnico-raciais são tratadas como um tema transversal no curso? Por quê?
12. Para você, existem desafios ao se trabalhar as relações étnico-raciais com os alunos em sala de aula?
13. Na sua aula e/ou na instituição já aconteceu alguma situação de racismo ou algum conflito que remeteu as relações étnico-raciais?
14. Se sim, qual foi o seu posicionamento enquanto professor/a?
15. Você adota alguma ação para combater o racismo? Qual(is)?
16. Você acha que os alunos estarão mais preparados para atuar profissionalmente a partir da proposta de educação para as relações étnico-

raciais contemplada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004?

17. Como tem sido o interesse dos alunos em pesquisar sobre as relações étnico-raciais nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)?

APÊNDICE G – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS DE APROFUNDAMENTO COM OS COORDENADORES

1. Para você, o que são as relações étnico-raciais?
2. Você acha importante abordar a temática das relações étnico-raciais no curso de Pedagogia? Por quê?
3. Os professores percebem a importância de se trabalhar as relações étnico-raciais no curso de Pedagogia?
4. Os alunos percebem a importância de estudar sobre as relações étnico-raciais no curso de Pedagogia?
5. Você acredita que a Educação para a Relação Étnico-Racial e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são temáticas pertinentes e que trazem transformações para a formação do aluno?
6. O curso de Pedagogia está de acordo com o Art. 26-A da LDB/1996 (Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004?
7. Houve alguma mudança no curso para atender estas legislações? Quais?
8. Quais são as disciplinas ministradas no curso de Pedagogia que tratam sobre as relações étnico-raciais?
9. Quais são os/as professores/as que ministram essas disciplinas?
10. Já aconteceu alguma situação de racismo ou algum conflito na instituição que remeteu às relações étnico-raciais?
11. Para você, há desafios ao se trabalhar as relações étnico-raciais na instituição? Se sim, quais?
12. E enquanto coordenação, quais são os desafios ao se trabalhar as relações étnico-raciais?
13. Você acha que os alunos estarão mais preparados para atuar profissionalmente a partir da proposta de educação para as relações étnico-raciais contemplada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004?
14. Como tem sido o interesse dos alunos em pesquisar sobre as relações étnico-raciais nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)?

ANEXOS

ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO DA PLATAFORMA BRASIL

FACULDADE DE MEDICINA DE
CAMPOS/FUNDAÇÃO
BENEDITO PEREIRA NUNES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURRÍCULOS E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADOTADAS EM CURSOS DE PEDAGOGIA DA CIDADE DE CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ

Pesquisador: SAMARA MOCO AZEVEDO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52115721.5.0000.5244

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.327.491

Apresentação do Projeto:

A pesquisa em pauta aborda o relacionamento entre a formação docente e as relações étnico-raciais & o impacto da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial de instituições públicas de ensino superior da cidade de Campos dos Goytacazes-RJ.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar o impacto da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial de instituições públicas de ensino superior da cidade de Campos dos Goytacazes-RJ.

Objetivos Secundários:

- I) Identificar, na matriz curricular dos cursos de licenciatura investigados, se existem disciplinas que versam sobre as relações étnico-raciais;
- II) Observar se tais cursos de licenciatura estão cumprindo a Resolução CNE/CP 01/2004;
- III) Verificar se nas bibliotecas e/ou laboratórios das instituições pesquisadas possuem materiais didático-pedagógicos e de apoio que versam sobre a história e a cultura afro-brasileira;

Endereço: Avenida Dr. Alberto Torres, 217

Bairro: Centro

CEP: 28.035-580

UF: RJ

Município: CAMPOS DOS GOYTACAZES

Telefone: (22)2101-2984

Fax: (22)2101-2929

E-mail: cepfmc@fmc.br

FACULDADE DE MEDICINA DE
CAMPOS/FUNDAÇÃO
BENEDITO PEREIRA NUNES



Continuação do Parecer: 5.327.491

IV) Conhecer as práticas pedagógicas adotadas por professores dos cursos pesquisados para saber se e como mencionam as relações étnico-raciais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

1. Colaboração para o desenvolvimento científico;
2. Elevada possibilidade de gerar conhecimento para entender, prevenir ou aliviar um problema que afete o bem-estar dos sujeitos da pesquisa e de outros indivíduos envolvidos indiretamente;
3. Gerar reflexão sobre o contexto social, econômico, histórico e educacional brasileiro;
4. Possibilidade de repensar o sistema educacional e melhorá-lo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Nenhum comentário a acrescentar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos faltantes, a saber, as Cartas de Aceite solicitadas por este Comitê, foram devidamente providenciadas e entregues de acordo com as exigências da Resolução CNS nº 466/12.

Recomendações:

Não há mais recomendações a serem feitas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Como resultado desta análise, considerando-se o atendimento dos itens faltantes os quais foram solicitados por este Comitê, com base na Resolução CNS nº 466/12, este Projeto de pesquisa foi considerado APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1807177.pdf	07/03/2022 17:59:20		Acelto
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5038328.pdf	07/03/2022 17:55:09	SAMARA MOCO AZEVEDO	Acelto
Outros	AcelteISEPAM.pdf	07/03/2022 17:53:49	SAMARA MOCO AZEVEDO	Acelto

Endereço: Avenida Dr. Alberto Torres, 217

Bairro: Centro

CEP: 28.035-580

UF: RJ

Município: CAMPOS DOS GOYTACAZES

Telefone: (22)2101-2964

Fax: (22)2101-2929

E-mail: cepfmc@fmc.br

**FACULDADE DE MEDICINA DE
CAMPOS/FUNDAÇÃO
BENEDITO PEREIRA NUNES**



Continuação do Parecer: 5.327.491

Outros	AcelteFAETEC.pdf	07/03/2022 17:52:46	SAMARA MOCO AZEVEDO	Acelto
Declaração de concordância	AcelteUENF.pdf	07/03/2022 17:35:23	SAMARA MOCO AZEVEDO	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/09/2021 23:38:06	SAMARA MOCO AZEVEDO	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	08/09/2021 22:20:36	SAMARA MOCO AZEVEDO	Acelto
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	08/09/2021 22:13:31	SAMARA MOCO AZEVEDO	Acelto

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CAMPOS DOS GOYTACAZES, 02 de Abril de 2022

Assinado por:
ISRAEL NUNES ALECRIN
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Dr. Alberto Torres, 217
Bairro: Centro CEP: 28.035-580
UF: RJ Município: CAMPOS DOS GOYTACAZES
Telefone: (22)2101-2964 Fax: (22)2101-2929 E-mail: ceptmc@fmc.br

ANEXO 2 – ACEITE DAS INSTITUIÇÕES



Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação
Fundação de Apoio à Escola Técnica

Rio de Janeiro, 22 de fevereiro de 2022

A Coordenação de Pesquisa e Extensão encaminha parecer favorável para autorização da solicitação de pesquisa para obtenção do título de Doutora, de Samara Moço Azevedo, intitulada “As relações étnico-raciais nos currículos e nas práticas pedagógicas adotadas em cursos de Pedagogia da cidade de Campos dos Goytacazes-RJ”, inscrita no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). A pesquisa é orientada pela Prof^{ra} Dr^a Maria Clareth Gonçalves Reis.

O projeto de pesquisa se propõe a analisar o impacto da obrigatoriedade do ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos e nos projetos pedagógicos dos cursos (PPC) de Licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial de instituições públicas de ensino superior da cidade de Campos dos Goytacazes, no estado do Rio de Janeiro.

Os procedimentos de pesquisa envolvem análise bibliográfica e documental e a realização de entrevistas e aplicação de questionários, no caso específico desta Instituição, no ISEPAM (Instituto Superior de Educação Aldo Muylaert). Neste sentido, há que se respeitar a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos nela envolvidos, utilizar os materiais e as informações coletadas no decorrer deste trabalho somente para fins de pesquisa e suspender a pesquisa caso haja risco ou dano para qualquer um dos sujeitos participantes.

A pesquisadora apresentou a documentação solicitada para esta pesquisa, a saber: Nada Opor da Unidade Escolar, Declaração do Orientador, Identificação (RG e CPF), Projeto de Pesquisa, Declaração de Matrícula na Instituição ao qual encontra-se vinculado e Parecer da Plataforma Brasil.

Marcelina França

Marcelina Marri B.C. França
Coordenação de Pesquisa e Extensão/Desup
Matrícula 022.3206-4
Id5785030

Diretoria de Educação Superior (DESUP)
Rua Clarimundo de Melo, 847 – CEP 21311-280 – Quintino – Rio de Janeiro
(21) 23324151 desup@faetec.rj.gov.br

FAETEC

Secretaria de
Ciência, Tecnologia
e Inovação



GOVERNO DO ESTADO
RIO DE JANEIRO
SEM TEMPO A PERDER



Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação
Fundação de Apoio à Escola Técnica

DECLARAÇÃO DE NADA OPOR

Declaro para os devidos fins que não tenho NADA A OPOR a coleta de dados para a pesquisa de SAMARA MOÇO AZEVEDO, intitulada "As relações Étnico-raciais nos Currículos e nas Práticas pedagógicas adotadas em Cursos de Pedagogia da Cidade de Campos dos Goytacazes-RJ, sob orientação da Professora Drª Maria Clareth Gonçalves Reis.

Campos dos Goytacazes, 18 de fevereiro de 2022.

Mirian Carvalho de Araujo
Direção geral ISEPAM FAETEC
ID 3989923-3
Matr 254670-3

MIRIAN CARVALHO DE
ARAUJO:88854884715

Assinado de forma digital por MIRIAN
CARVALHO DE ARAUJO:88854884715
Dados: 2022.02.18 14:43:17 -03'00'

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PROF. ALDO MUYLAERT - ISEPAM
Av. ALAIR FERREIRA, 37- Turf-Club - TEL. FAX (22) 27243532
direcao@isepam.edu.br
CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ

FAETEC



GOVERNO DO ESTADO
RIO DE JANEIRO
Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação



Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento Social
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais

CARTA DE ACEITE

Declaramos para os devidos fins, que concordamos em participar do projeto de pesquisa **As Relações Étnico-Raciais nos Currículos e nas Práticas Pedagógicas adotadas em Cursos de Pedagogia da Cidade de Campos dos Goytacazes-RJ**, sob a Coordenação da Professora Orientadora Dr.^a Maria Clareth Gonçalves Reis, cuja pesquisadora responsável é **Samara Moço Azevedo**, inscrita no CPF nº _____ aluna de Doutorado do **Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais (PPGPS)** da **Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF**, matrícula **202014220021**.

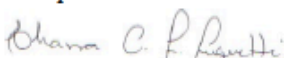
A pesquisa será realizada no **Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muijaert - ISEPAM/FAETEC**, situado na Av. Dep. Alair Ferreira, 37 - Parque Turf Club, Campos dos Goytacazes - RJ e na **Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF**, situada na Av. Alberto Lamego, 2000 - Parque Califórnia, Campos dos Goytacazes - RJ, no período de execução previsto no referido Projeto.

*Certas de poder contar com a autorização para realização da pesquisa colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (22) _____ ou do e-mail: samara.moco@gmail.com.

Campos dos Goytacazes-RJ, 17 de novembro de 2021.

Nome do(a) Responsável pela Instituição: Eliana Crispim França Luquetti

Instituição Participante: Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)

Assinatura: 

CPF: |

Telefone: |

14:50APL/apl

Av. Alberto Lamego, 2000 - Parque Califórnia - Campos dos Goytacazes/ RJ - CEP: 28013-602
Tel.: (22) 2739-7281 - Fax: (22) 2739-7281 - e-mail: pgps-cch@uenf.br

UNIVERSIDADE PÚBLICA DE QUALIDADE – DIREITO DO CIDADÃO, DEVER DO ESTADO

ANEXO 3 - FORMULÁRIO DESENVOLVIDO PELO GRUPO DE PESQUISA “A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL” (CNPq)²⁷

PESQUISA ERER PPC ISEPAM E UENF

SOBRE A PESQUISA

A pesquisa amplia estudos realizados em PE e no Nordeste, buscando compreender como a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) está inserida na formação docente dos cursos de Pedagogia.

QUESTÃO CENTRAL

Como se constitui a ERER em cursos de Pedagogia do Brasil?

HIPÓTESE

Os cursos têm respondido à legislação muitas vezes para contemplar avaliações externas, porém não incorporam a temática no currículo através de suas práticas.

*abaixo, links úteis.

PRINCÍPIOS DA DCN/ERER

CONSCIÊNCIA POLÍTICA E HISTÓRICA DA DIVERSIDADE

Este princípio deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afrobrasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;
- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afrobrasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitosas;
- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa.

FORTALECIMENTO DE IDENTIDADES E DE DIREITOS

²⁷ Formulário criado pelo grupo de pesquisa “A educação das relações étnico-raciais em cursos de Pedagogia no Brasil” (CNPq), adaptado pela autora para as necessidades da presente tese.

O princípio deve orientar para:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
- o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal;
- o combate à privação e violação de direitos;
- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;
- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais.

AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES

O princípio encaminha para:

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;
- a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;
- condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;
- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
- educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo;
- o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;
- participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Leia e registre com atenção!

2. **Universidade**

3. **Campus/cidade:**

4. **Coordenação do Curso:**

5. **Tipo de instituição:**

Marcar apenas uma oval.

☐ Estadual

☐ Federal

6. **Site/Link para o PPC:**

7. Ano de aprovação do PPC (ex: 1999)

8. Identificar a concepção de ERER: *

Descritores

Lei 10.639, Lei 11.645, Artigo 26a LDB, Raça, racismo, racial/raciais, étnico-racial, negro/negra, identidade, diversidade, desigualdade, discriminação, equidade, pardo/parda, branquitude, branquidade, indígena, cigana/cigano, povos tradicionais, povos originários, africana/africano, afro-brasileiro.

9. Há menções sobre a **Lei N.º 10.639/2003** no PPC? Como e onde aparece?

10. Há menções sobre a **Lei N.º 11.645/2008** no PPC? Como e onde aparece?

11. Há menções sobre a **Artigo 26A da LDB** (Lei n.º 9.394/96) no PPC? Como e onde aparece?

12. Há menções sobre **Raça** no PPC? Como e onde aparece?

13. Há menções sobre **Racial/Raciais** no PPC? Como e onde aparece?

14. Há menções sobre **Étnico-Racial** no PPC? Como e onde aparece?

15. Há menções sobre **identidade/identidade racial** no PPC? Como e onde aparece?

16. Há menções sobre **diversidade/diversidade racial** no PPC? Como e onde aparece?

17. Há menções sobre **desigualdade/desigualdade racial** no PPC? Como e onde aparece?

18. Há menções sobre **discriminação/discriminação racial** no PPC? Como e onde aparece?

19. Há menções sobre **equidade** no PPC? Como e onde aparece?

20. Há menções sobre **branquitude** no PPC? Como e onde aparece?

21. Há menções sobre **branquidade** no PPC? Como e onde aparece?

22. Há menções sobre **indígena/população indígena** no PPC? Como e onde aparece?

23. Há menções sobre **povos originários** no PPC? Como e onde aparece?

24. Há menções sobre **cigano/cigana** no PPC? Como e onde aparece?

25. Há menções sobre **povos tradicionais** no PPC? Como e onde aparece?

26. Há menções sobre **negro/negra** no PPC? Como e onde aparece?

27. Há menções sobre **pardo/parda** no PPC? Como e onde aparece?

28. Há menções sobre **afro-brasileiro/afro-brasileira** no PPC? Como e onde aparece?

29. Há menções sobre **africano/africana** no PPC? Como e onde aparece?

30. Há **disciplinas obrigatórias** que tratam sobre **ERER** no **PPC**? Registre o(s) nome(s), a quantidade de créditos e a carga horária de cada uma delas.

31. Nas **disciplinas obrigatórias** há títulos de obras nas referências bibliográficas que contemplam esses descritores?

32. Anexe aqui as ementas das **disciplinas obrigatórias**:

Arquivos enviados:

33. Há **disciplinas eletivas** que tratam sobre **ERER** no **PPC**? Registre o(s) nome(s), a quantidade de créditos e a carga horária de cada uma delas.

34. Nas **disciplinas eletivas** (*ou optativas*) há títulos de obras nas referências bibliográficas que contemplam esses descritores?

35. Anexe aqui as ementas das **disciplinas eletivas** (*ou optativas*):

Arquivos enviados:

36. Há **disciplinas alternativas** (*obrigatórias ou optativas*) que tratam sobre **ERER** no **PPC**? Registre o(s) nome(s), a quantidade de créditos e a carga horária de cada uma delas.

37. Nas **disciplinas alternativas** (*obrigatórias ou optativas*) há títulos de obras nas referências bibliográficas que contemplam esses descritores?

38. Anexe aqui as ementas das **disciplinas alternativas** (*optativas e/ou obrigatórias*):
Arquivos enviados:

39. Há **disciplinas disponíveis extracurriculares** (*obrigatórias ou optativas*) que tratam sobre **ERER** no **PPC**? Registre o(s) nome(s), a quantidade de créditos e a carga horária de cada uma delas.

40. Nas **disciplinas disponíveis extracurriculares** (*obrigatórias ou optativas*) há títulos de obras nas referências bibliográficas que contemplam esses descritores?

41. Anexe aqui as ementas das **disciplinas disponíveis extracurriculares** (*optativas e/ou obrigatórias*):

Arquivos enviados:

42. **Como a Lei e Diretrizes se fazem presentes? Há referências explícitas à Legislação e documentos correlatos? Se sim, cole aqui os fragmentos de onde aparecem.**

43. **É possível encontrar os princípios das DCNs para EREER presentes no texto? Como? Que conteúdos aparecem? Cole aqui os fragmentos.**

44. Que outros **componentes curriculares** que contemplem a **DCN** para **ERER** existem:

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários