

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

O LUGAR DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS NO ESTADO DO PARÁ

Karolina Carvalho do Amarante, Gilberto César Lopes Rodrigues

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5284>

Submetido em: 2022-12-19

Postado em: 2022-12-30 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

**O LUGAR DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO
DOCENTE: ANÁLISE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS
FEDERAIS NO ESTADO DO PARÁ**

KAROLINA CARVALHO DO AMARANTE¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3505-0940>

karol_mak@yahoo.com.br

GILBERTO CÉSAR LOPES RODRIGUES²

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3960-5440>

gilberto.rodrigues@ufopa.edu.br

¹ Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Pará (PA), BRASIL.

² Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Pará (PA), BRASIL.

RESUMO: O texto resulta de pesquisa de mestrado em Educação que objetivou analisar o ensino das relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia de quatro universidades públicas federais situadas no Estado do Pará (Universidade Federal do Pará - UFPA, Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA) na perspectiva da Lei nº 11.645/08 e da Resolução CNE/CP 01/2004. Para isso, utilizamo-nos de pesquisa bibliográfica e documental, por meio de levantamento de produções acadêmicas em artigos, teses e dissertações e; análise de documentos produzidos pelas instituições pesquisadas como os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Além disso, realizamos a aplicação de questionários aos docentes que ministram disciplinas sobre a EREER nos respectivos cursos. Os resultados apontam avanços no que concerne a presença de disciplinas relativas às questões étnico-raciais, porém identificamos que o percurso de formação dos cursos busca satisfazer as demandas legais de forma periférica e protocolar, sem a incorporação nas demandas institucionais da perspectiva de uma educação antirracista.

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

**THE PLACE OF EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN TEACHER TRAINING: ANALYSIS OF
PEDAGOGY COURSES AT FEDERAL PUBLIC UNIVERSITIES IN THE STATE OF PARÁ**

ABSTRACT: The text is the result of a master's research in Education that aimed to analyze the teaching of ethnic-racial relations in Pedagogy courses at four federal public universities located in the State of Pará (Federal University of Pará - UFPA, Federal University of Western Pará - UFOPA, Federal Rural University of the Amazon - UFRA and Federal University of South and Southeast Pará - UNIFESSPA) in the perspective of Law No. 11.645/08 and Resolution CNE/CP 01/2004. For this, we used bibliographical and documentary research, through a survey of academic productions in articles, theses and dissertations and; analysis of documents produced by the researched institutions, such as the Course Pedagogical Projects (PPC). In addition, we applied questionnaires to professors who teach subjects about EREER in their respective courses. The results point to advances in terms of the presence of

disciplines related to ethnic-racial issues, however, we identified that the training course of the courses seeks to satisfy legal demands in a peripheral and protocol way, without incorporating institutional demands from the perspective of an anti-racist education.

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

EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN DE LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES: ANÁLISIS DE LOS CURSOS DE PEDAGOGÍA EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERALES DEL ESTADO DE PARÁ

RESUMEN: El texto es el resultado de una investigación de maestría en Educación que tuvo como objetivo analizar la enseñanza de las relaciones étnico-raciales en los cursos de Pedagogía en cuatro universidades públicas federales ubicadas en el Estado de Pará (Universidad Federal de Pará - UFPA, Universidad Federal del Oeste de Pará - UFOPA, Universidad Federal Rural de la Amazonía - UFRA y Universidad Federal del Sur y Sudeste de Pará - UNIFESSPA) en la perspectiva de la Ley nº 11.645/08 y la Resolución CNE/CP 01/2004. Para ello, nos valemos de la investigación bibliográfica y documental, a través de un levantamiento de las producciones académicas en artículos, tesis y disertaciones y; análisis de documentos producidos por las instituciones investigadas, como los Proyectos Pedagógicos del Curso (PPC). Además, aplicamos cuestionarios a profesores que imparten asignaturas sobre EREER en sus respectivos cursos. Los resultados apuntan avances en cuanto a la presencia de disciplinas afines a la temática étnico-racial, sin embargo, identificamos que la formación de los cursos busca satisfacer demandas jurídicas de manera periférica y protocolaria, sin incorporar demandas institucionales desde la perspectiva de una educación antirracista.

Palabras clave: Formación Docente, Educación en Relaciones Étnico-Raciales, Currículo, Cursos de Pedagogía, Universidad Pública.

INTRODUÇÃO

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

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

questionamento e denúncia sobre as formas de desigualdades raciais nas diferentes áreas sociais, como estruturantes das relações.

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

Apesar de toda a mobilização dos movimentos sociais na criação de políticas de combate e enfrentamento ao racismo, ainda vivemos em meio a ideologias de branqueamento, que privilegiam as classes mais altas, e principalmente as não negras. O discurso colonialista se colocou sempre como modelo de sociedade humana, intelectual e de padrão de beleza a ser seguido (GOMES, 2017, p. 109), utilizado como justificativa para a expansão econômica. Tais justificativas, foram fundamentadas em teorias raciais “científicas” pela descoberta da lucratividade do sistema escravista. De acordo com Eric Williams (1975), a escravidão, como sistema econômico, necessitava da expansão, da conquista, da dominação, baseado em razões econômicas e de acumulação produtiva, mas nunca provindo por questões morais, virtudes e vícios.

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

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

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

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

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

¹ De acordo com estudos realizados pelo IBGE (2018), as desigualdades são latentes na maioria das populações pretas, pardas e indígenas, no que diz respeito ao mercado de trabalho, condições de renda e moradia, representação política e acesso à educação. Conferir em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf.

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

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

Especificamente o tema da Educação das relações étnico-raciais é tensionado no início do século XX (GOMES, 2017), e se materializa no campo da legislação educacional a partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003, com a inclusão do artigo 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, e atualizada pela Lei nº 11.645/2008 que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares da educação básica, públicas e privadas. A referida lei integra o campo maior das políticas de ação afirmativa, que visam combater o racismo e as desigualdades sociais e raciais em prol de uma educação inclusiva, democrática e antirracista (BRASIL, 2004).

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

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

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

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

examinar como essa formação visa preparar os futuros pedagogos para atuar no campo das relações étnico-raciais em prol de uma educação antirracista.

Desenvolvimento da pesquisa

A pesquisa decorre de análises no âmbito do mestrado acadêmico em Educação, alinhada a linha de pesquisa “História, Política e Gestão Educacional na Amazônia” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA), mestrado este que busca dar ênfase em suas pesquisas nas diversidades presentes no contexto amazônico nas investigações sobre a implementação de ações educacionais. Contou com o aporte teórico e as discussões realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR/UFOPA) que defende uma educação pública e socialmente referenciada, na perspectiva da teoria pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica; e também nas análises e reflexões do Grupo de Pesquisa “Indigenismo, Sociedades e Educação na Amazônia” (ISSEAM/UFOPA) que examinam práticas educacionais para a superação das desigualdades e exclusões sociais, realçando as implicações nas sociedades indígenas e não indígenas.

Dado os limites que uma pesquisa de mestrado envolve, optamos por analisar os cursos de Pedagogia de quatro universidades públicas federais situadas no Estado do Pará: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) com o objetivo de analisar o ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nos cursos de Pedagogia dessas quatro universidades na perspectiva da Lei nº 11.645/08 e no que determina a Resolução CNE/CP 01/2004.

Considerando isso, analisamos os projetos pedagógicos de curso (PPC) das universidades lócus de pesquisa, por meio da pesquisa e análise documental de caráter “exploratório” (TRIVINOS, 1987, p. 109). As instituições de ensino superior, foram localizadas levando-se em consideração as universidades federais que ofertam cursos de Pedagogia no Estado do Pará. Realizamos a busca dos PPC’s nas páginas virtuais das universidades, definindo como critérios de escolha os documentos institucionais dos campus sede, onde localizamos o PPC de três universidades (UFPA, UFOPA, UNIFESSPA) e um obtido a partir de solicitação via e-mail (UFRA).

Além disso, utilizamos a aplicação de questionários aos participantes da pesquisa selecionados a partir de informações com as coordenações dos cursos sobre os docentes que ministram disciplinas relacionadas a ERER. Os participantes foram convidados a responder ao questionário virtual conforme sua disponibilidade, em que obtivemos o consentimento de 04 participantes que realizaram o preenchimento, sendo eles: 2 da UFOPA, 1 da UFPA e 1 da UNIFESSPA. Assim, destacamos o perfil dos 04 docentes, sendo todos do sexo masculino, com idades entre 32 e 50 anos. Em relação a sua autodeclaração de cor ou raça, com base na classificação do IBGE, 2 se autodeclararam ser da cor ou raça branca e dois da raça ou cor negra (somados pretos e pardos). Quanto à indicação correspondente a religião dos respondentes, a maioria designou ser católica (50%), sem religião (25%) e Afro-religioso (25%). Com exceção do docente vinculado a UNIFESSPA, os demais docentes possuem formação na área da Educação, sendo todos provenientes das Ciências Humanas, com 3 docentes com formação em doutorado e 1 em doutoramento. Em relação ao tempo de docência, verificamos que o mínimo de tempo na docência no ensino superior é 7 anos e o máximo 15 anos, todos vinculados em cargo efetivo. Esse tempo revela a experiência ampliada dos docentes na carreira universitária.

Salientamos que devido ao uso de instrumento metodológico envolvendo seres humanos, houve a submissão da pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com o respectivo termo de consentimento livre e esclarecido para a confirmação na pesquisa (CAAE: 53629321.3.0000.0171).

O ENSINO DA ERER NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

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

A discussão acerca das políticas de formação de professores no Brasil, mesmo após a implementação da lei nº10.639/2003, mantinha-se distante e neutra perante à diversidade (GOMES, 2008b) e que não integrava a “dimensão racial como estruturante das relações sociais e das desigualdades” (PASSOS, 2014, p. 178). No entanto, o cenário que se coloca a partir da aprovação da LDB, demonstra avanços e desafios à formação docente, com a formulação de políticas de alinhamento e controle das demandas impostas pela lógica do capital (MARTINS, 2010).

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

Para esse estudo, realizamos um levantamento na literatura especializada em produções acadêmicas sobre a educação das relações étnico-raciais e sua relação com a formação de professores, entre os anos de 2011-2020. As fontes foram em artigos científicos disponíveis na Revista Exitus vinculada a UFOPA, na Revista Práxis Educacional da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN); e teses e dissertações na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ao todo foram encontradas 31 produções que apontam lacunas na formação inicial docente, sinalizando para a necessidade de uma revisão curricular nos cursos de licenciaturas.

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

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

As leituras do levantamento inicial de pesquisas referentes ao tema da relação pertinente entre formação docente e educação étnico-racial, possibilitaram compreender um avanço otimista em relação ao conhecimento da lei em um país racista, porém há o desconhecimento de professores, ainda que parcialmente, sobre as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

No âmbito das políticas de formação docente, a fim de analisar o lugar que a diversidade étnico-racial ocupa nos documentos norteadores curriculares nacionais, observamos que o tema da diversidade, em especial as questões étnico-raciais eram ausentes. Na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, determinava em seu artigo 2º, que a organização curricular dos cursos de formação para a atividade docente, o preparo, entre outras coisas, para “II - o acolhimento e o trato da diversidade” (BRASIL, 2002, p. 1).

Somente a partir do Parecer do CNE/CP nº 5 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, verificamos a menção nos princípios de formação do egresso com repertório de “pluralidade de conhecimentos teórico práticos”, “leitura das relações sociais e étnico-raciais”

“conhecimento da escola” como espaço complexo e de promoção da “equidade e educação para e na cidadania” (BRASIL, 2005). Cabe ressaltar, que uma das relatoras desse parecer foi a professora Petronilha Silva, relatora do Parecer n. 03/2004. Nele à docência é “compreendida como ação educativa e processo metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia”.

Com a atualização desse parecer pela Resolução CNE/CP n° 01/2006 que instituiu as diretrizes curriculares do Curso de Graduação em Pedagogia e posteriormente com a Resolução CNE/CP n° 2, de 01 de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada se evidenciou que a formação deveria possibilitar ao egresso atuar com compromisso com a justiça social, reconhecer e respeitar as diversidades, em vista a superar exclusões étnico-raciais, atuando ainda como agentes interculturais em espaços educacionais que demandam os conhecimentos das particularidades indígenas e remanescentes de quilombos.

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

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2006, p. 2).

Com isso, verificamos que as referidas leis consideraram no seu esboço, mesmo com limites, princípios em respeito e valorização da diversidade étnico-racial, uma vez que as reformas neoliberais incidiram e ainda se fazem presentes na formulação de currículos na formação de professores. Atualmente vemos os impactos das novas DCN's nessa formação com a Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Estas resoluções se encaminham alinhadas a atender a política curricular imposta pela atual BNCC (2018), a fim de ajustar a formação de professores com um projeto curricular de educação articulados ao ideário neoliberal. Com as novas normatizações, vislumbra-se o apagamento de demandas conquistadas por movimentos sociais. Na Resolução n° 02/2019, por exemplo, a questão da educação das relações étnico-raciais é invisibilizada, mencionada apenas nos itens finais do documento sobre habilidades.

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

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

As estratégias pedagógicas a serem implementadas (GOMES, 2008b) na formação de professores, tem o objetivo de capacitar qualitativamente esses profissionais em todos os níveis de ensino e nas diversas áreas do conhecimento.

Ao analisar a temática na educação das relações étnico-raciais nos cursos de pedagogia nas quatro universidades públicas federais do estado do Pará (UFPA, UFOPA, UFRA e UNIFESSPA), cabe enfatizar a diversidade cultural na Amazônia (SOARES et al., 2020), região, cujo espaço congrega povos

e comunidades tradicionais, “cidadinas, ribeirinhas, indígenas e quilombolas” (COELHO; SANTOS; SILVA, 2015, p. 19). Então, em uma região de forte presença preta e indígena, como estaria o preparo ao EREER?

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

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

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

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

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

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

Por meio das análises nos PPC verificamos que a estruturação do documento traz elementos análogos, apresentando, dentre outras coisas: Histórico da instituição; missão institucional; caracterização do curso (vagas, turnos, modalidades, carga horária e tempo de integralização); Justificativa do curso; Resoluções que fundamentam o curso; princípios; objetivos; Perfil do egresso; competências e

habilidades e organização curricular (estrutura curricular, disciplinas, atividades, ementário e bibliografias).

Quadro 1 - Dados dos cursos de pedagogia das universidades

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

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

Com base nas indicações observadas nas legislações, discorreremos sobre quatro pontos indicativos que possibilitaram a interpretação dos dados.

Indicação dos princípios da questão étnico-racial nos PPC dos cursos

Nos PPC dos cursos de pedagogia analisados constam a missão de uma formação crítica, reflexiva e transformadora, por meio de uma formação profissional qualificada que leve em consideração as diversidades e desigualdades presentes na Amazônia, com vistas à diminuição de problemas sociais e que promovam o desenvolvimento sustentável da região.

Percebemos que as propostas dos cursos visam atender as regulamentações nacionais e princípios institucionais, consoantes com o respeito à ética, a diversidade étnico-racial, com formação baseada na indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, no fortalecimento da democratização, da justiça social para a superação de exclusões sociais e étnico-raciais. Assim, os princípios norteadores dos cursos estão consoantes com as determinações da Resolução nº 1/2006 das diretrizes curriculares nacionais do curso de pedagogia e apenas os PPC da UNIFESSPA e o PPC da UFRA com a Resolução nº 2/2015 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Constatamos haver nas propostas pedagógicas dos cursos diferentes concepções de formação. Os debates giram em torno de concepções amplas para se formar o profissional crítico, reflexivo e consciente da diversidade, mas sem a proposição e menção a autores da temática a perspectiva da ERER. Isso demonstra como o currículo é um “artefato de disputa e de relações de poder de onde derivam pensamentos, ideias, valores e concepções” diferenciados (PASSOS; RODRIGUES; CRUZ, 2016, p. 14).

Logo, faz-se necessário uma mudança normativa para a incorporação do tema, pois somente “a alusão normativa aos atos regulatórios dessas temáticas [...] limita a produção de conhecimento em áreas específicas na universidade e restringe a potencialidade que requer uma alteração radical no âmbito do currículo do ensino superior (PASSOS; RODRIGUES; CRUZ, 2016, p. 31-32).

Indicação no perfil de formação à educação das relações étnico-raciais

De acordo com o Resumo Técnico do censo da educação superior, ano 2017, o curso de Pedagogia, despontou em segundo lugar dentre os 20 maiores cursos de graduação em números de matrículas, atrás do curso de Direito. O documento revela que dos matriculados, 92,5% correspondem ao sexo feminino, desvelando que a “docência continua, pois, significando boa oportunidade de emprego para as mulheres (GATTI; BARRETO, 2009, p. 17). Em termos étnico-raciais, a pesquisa desenvolvida por Ristoff (2014) revela que os estudantes de curso de pedagogia são em sua maioria formados por pretos e pardos. Esse dado, possivelmente ainda continua sendo a realidade do perfil do curso, o que implica compreender que grupos (negros e indígenas) historicamente excluídos do acesso à educação, e posteriormente com desiguais oportunidades de ingresso, tem conquistado acesso e permanência no

Para a análise geral das disciplinas dos cursos, agrupamos em categorias, com base no estudo realizado por Gatti e Barreto (2009), sendo: a) Fundamentos teóricos da educação: disciplinas voltadas à base teórica do aluno, como: Antropologia, História Geral da Educação e da Amazônia, Psicologia, Sociologia, Filosofia; b) Políticas e Gestão educacionais: relativo ao conhecimento do sistema educacional e da estrutura e funcionamento do ensino, como: políticas e legislação da educação, gestão educacional; estatística, planejamento e avaliação, etc.; c) Formação profissional específica: disciplinas que dialogam com os saberes e práticas docentes, como: didática, currículo, LIBRAS, tecnologias e outros temas; d) Níveis e modalidades de ensino específicos: disciplinas que abordam áreas de atuação na docência na educação infantil, no ensino fundamental, modalidades específicas e realidades escolares e não escolares como: Educação Infantil, Abordagens/Fundamentos teórico metodológicos de ensino (Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências, Geografia, Artes), Alfabetização e Letramento, Pedagogia em ambiente não escolar; e) Art. 26 da LDB: disciplinas, que segundo Coelho e Coelho (2018), satisfazem o esboço do artigo e incluem a educação para as relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena; f) Estágios: disciplinas que atendem a exigência legal de 300 horas e fornecem experiências de exercício profissional aos estudantes; g) Optativas: disciplinas que ampliam o repertório docente a partir da escolha do discente; h) Pesquisa e trabalho de conclusão de curso: disciplinas que subsidiam o conhecimento em metodologias de pesquisa embasando a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso e i) atividades complementares: atividades integradoras e independentes a cumprir as 100 horas determinadas pela legislação (BRASIL, 2006).

Constatamos que do total da carga horária de cada curso, tem maior proporção as disciplinas relacionadas aos fundamentos teóricos da educação e as direcionadas aos níveis e modalidades de ensino específicas seguida das que formam especificamente para a atuação docente (ver Tabela 1).

Identificamos que em relação à carga horária destinada a atender o preceito legal do Art. 26 da LDB, relativas aos conteúdos da EREER, são periféricas no currículo (PASSO, 2014). Evidenciamos a ausência dessas questões no PPC da UFPA (Anexo 1); ocupando lugar secundário (GOMES, 2008b) em percursos curriculares como no PPC da UFOPA (Anexo 2) e UNIFESSPA (Anexo 3). Todavia, se vislumbra a incorporação da temática na proposta do PPC da UFRA supondo a possibilidade de educação antirracista (GOMES, 2012) ao lado da inclusão de temas relativos à diversidade e direitos humanos (Anexo 4).

Tabela 1 - Distribuição da carga horária em disciplinas por categoria de análise.

CATEGORIAS	UFPA		UFOPA		UNIFESSPA		UFRA	
	N*	%**	N	%	N	%	N	%
Fundamentos teóricos da educação	680	21%	840	25%	675	20%	612	18%
Políticas e Gestão educacionais	391	12%	315	9%	375	11%	255	7%
Formação profissional específica	459	14%	485	15%	225	7%	799	23%
Níveis modalidades e de ensino específicos	1054	33%	960	29%	675	20%	867	25%
Art. 26 LDB	0	0%	75	2%	75	2%	136	4%
Estágios supervisionados	340	11%	310	9%	480	14%	400	11%
Optativas	0	0%	0	0%	390	11%	153	4%
Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC)	187	6%	235	7%	390	11%	272	8%
Atividades complementares	100	3%	100	3%	120	4%	0	0%
TOTAL	3211	100%	3320	100%	3405	100%	3494	100%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos PPC, 2022.

*Carga horária total da disciplina.

**Valor relativo da disciplina em relação à carga horária total do curso.

A partir da identificação das disciplinas, aprofundamos as análises nas ementas propostas de cada projeto pedagógico, assim como a leitura das referências bibliográficas enunciadas. Além disso, consideramos a identificação das estruturas curriculares disponibilizadas pelo SIGAA de cada instituição. Assim, a análise evidenciou que as ementas dos cursos seguem um mesmo padrão, destacado por Gatti e Barreto (2009, p. 125) como um “arrolamento de temas”, ou seja, se limitam a registrar mais sobre “o quê” ensinar, do que a expressar “porquê e como ensinar”.

No que diz respeito à presença de disciplinas indicadas para contemplar o ensino da EREER, se constatou uma carga horária exígua para a abordagem da temática e até ausente como no caso do PPC do curso de pedagogia da UFPA. Nesse sentido, discorremos sobre a análise nos objetivos, ementas, carga horária e referencial bibliográfico de cada disciplina específica relacionada a atender o disposto nas diretrizes para a EREER.

Antes, é preciso pontuar que as disciplinas específicas relacionadas à questão étnico-racial constitui um indicador significativo para a contemplação do escopo educacional (NEGREIROS, 2017). As orientações formuladas também para a EREER (BRASIL, 2006) entendem as disciplinas específicas como parâmetros seguros, mas ressaltando que a temática não exclua a responsabilidade das IES. Entretanto, compartilhamos do entendimento, de que a mera inclusão de conteúdos não é suficiente para a implementação efetiva da política educacional, e necessita “[...] que tais conteúdos sejam inseridos em um contexto de discussão da matriz que tem informado a memória histórica e alimentados um ideário de fundo racista que ampara e legitima preconceitos e discriminações” (COELHO; COELHO, 2018, p. 5).

Podemos apontar, a partir da análise na matriz curricular dos cursos, em atenção aos objetivos da pesquisa, a presença de disciplinas que de forma específica ou restrita, ensinam sobre a EREER em conformidade com a lei nº 11.645/08. Verifica-se que dos quatro cursos analisados, três (UFOPA, UNIFESSPA e UFRA) buscam oferecer disciplinas relativas às questões étnico-raciais prescritas nos respectivos PPC. Na UFPA, constatou-se a partir da análise na matriz curricular disposta no SIGAA, a oferta de disciplinas optativas, dentre elas, a disciplina “Educação e Relações Étnico-Raciais”, sem ementa definida.

Além disso, observamos um movimento de inclusão de disciplinas optativas na grade do curso de pedagogia da UFOPA objeto de análise, com a inclusão de disciplinas obrigatórias nessa estrutura, sendo que a disciplina relativa à EREER denomina-se “Educação Etno-racial”, diferindo da nomenclatura mencionada no PPC e da carga horária, mantendo a mesma ementa. Na UNIFESSPA identificamos três disciplinas relativas à questão étnico-racial, com carga horária mais elevada, sendo apenas uma obrigatória e as demais eletivas no currículo. E na UFRA a presença de duas disciplinas obrigatórias direcionadas ao ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, e uma direcionada a história e cultura indígena, de caráter eletivo.

Desse modo, apresentamos a sistematização no quadro a seguir das referidas disciplinas, realizada a partir das leituras e análises nos PPC dos cursos e no levantamento inicial das estruturas curriculares destes, com características identificadas do ensino sobre a EREER em atenção à lei 11.645/08, de forma específica e restrita.

Quadro 2 - presença de disciplinas que ensinam sobre a erer nas universidades (continua)

UFPA		
Disciplinas	Ementas/ Objetivos	CH/Natureza/ semestre
Educação e relações étnico-raciais (SIGAA)	Sem ementa. Objetivos: Discutir sobre a estruturação das desigualdades sociais no Brasil. Refletir sobre o Racismo e etnicidade e suas relações com a educação. Discutir sobre o processo de discriminação no ambiente escolar: currículo, formação de professores e materiais didáticos. Conhecer os parâmetros legais para a reeducação das relações étnico-raciais na educação.	68h/ Optativa
UFOPA		
Disciplinas	Ementas/ Objetivos	CH/Natureza/ semestre

Educação Etnorracial (PPC)	Ementa: A ideologia racista: história, conceitos, formas de realização na sociedade brasileira. O racismo, a escola e o livro didático. O anti-racismo: estratégias de atuação e a legislação atual. História e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula. A presença negra na Amazônia e a cultura afroamazônica. Educação Escolar Quilombola.	75h/ Obrigatória/2º (PPC) 45h/ Obrigatória/1º (SIGAA)
UFRA		
Disciplinas	Ementas/ Objetivos	CH/Natureza/ semestre
Educação em Sociedades Indígenas	Ementa: As sociedades indígenas: costumes, economia, relações de trabalho e de gênero. Memória e história. Embates políticos e territoriais entre índios e brancos. Políticas públicas na área da saúde e da educação para as comunidades indígenas. As pesquisas na área da Antropologia e da Educação sobre a vida indígena. Currículo da educação escolar indígena. Visitas a aldeias indígenas. Objetivos: Discutir as teorias, as políticas e os currículos da Educação Indígena e contribuir para uma educação inclusiva e de qualidade.	51h/Eletiva
História e Cultura Indígena	Ementa: Estudos sobre a história indígena no Brasil. Análise das condições materiais e simbólicas de existência das populações indígenas na atualidade e em sua inserção nos contextos educativos. Conceitos Envolvidos na Educação Escolar Indígena. A educação escolar dos indígenas e a legislação brasileira. Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena. Os sistemas de ensino e a Educação Escolar Indígena. Formação de professores indígenas em cursos de licenciaturas interculturais. Formação de professores indígenas para o magistério intercultural. Lei 11.647/2008. Objetivo Geral: Conhecer e analisar o conceito de educação indígena, bem como seus sistemas e políticas direcionadas.	68h/ Obrigatória/6º
História e Cultura Afro-Brasileira	Objetivo Geral: Conhecer a história e cultura africana e suas influências e contribuições no Brasil e para a educação. Ementa: As matrizes africanas da cultura afro-brasileira. O conceito de Afro-Brasileiro. Trabalho, cultura e resistência negra no Brasil. Cultura africana, sincretismo e miscigenação. Brasil/África e a formação do Atlântico Negro. O significado da África na formação do Brasil. As Relações Brasil-África ao longo do Século XIX. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: Lei 10.639/2003. Educação Quilombola. O negro na Amazônia e na formação da sociedade paraense.	68h/ Obrigatória/7º
UNIFESSPA		
Disciplinas	Ementas/ Objetivos	CH/Natureza/ semestre
Educação Indígena e Interculturalidade	Ementa: Fundamentos e práticas da educação indígena. A cultura como universo simbólico que caracteriza os diferentes grupos humanos. A diversidade como constituinte da condição humana. Questões e tensões no cotidiano da escola: gênero, sexualidade, religiosidade, educação étnico-racial. Iniciação à pesquisa em educação indígena e Interculturalidade.	75h/ Obrigatória/7º
Núcleo de estudos em relações étnico-raciais, movimentos sociais e educação I – n'umbuntu I	Ementa: Análise reflexiva sobre os processos sócio históricos de atribuições de competências dos sistemas de ensino, visando o conhecimento da política educacional no âmbito da Educação das relações étnico-raciais. Orientações e ações didático-pedagógicas nas modalidades de ensino e as relações étnico-raciais: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Superior, Educação Quilombola. Currículo e projeto político pedagógico e as relações raciais.	120h/Eletiva
Núcleo de estudos em relações étnico-raciais, movimentos sociais e educação I – n'umbuntu II	História da educação do negro no Brasil. Racismo, Democracia racial, e a ideologia do branqueamento: mitos estruturantes na sociedade brasileira. Processos de organização negra: quilombos, irmandades e associações recreativas, culturais, religiosas na região Norte. Diferentes dimensões do Movimento negro e educação. Propostas pedagógicas produzidas pelo movimento negro no Brasil. História e cultura afro-brasileira na região do Pará. Caracterização e dimensão da luta antirracista no Pará. Ações educativas de combate ao racismo e as discriminações no Brasil. O racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação. Teorias dos movimentos sociais no Brasil.	120h/Eletiva

	Estudo das diferentes formas de educação que se correlacionam com os movimentos sociais, compreendendo seus objetivos, funções, estrutura e funcionamento. Análise das condições sob as quais operam os programas e as práticas educativas desenvolvidas pela escola na produção do saber social e sua apropriação. A educação popular como alternativa as práticas da educação pública. Diferentes dimensões educativas produzidas pelos movimentos sociais no Brasil. Movimentos sociais, cultura e educação no Pará.	
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nos PPC dos cursos, 2021.

Verifica-se, assim, que do total de 8 (oito disciplinas) metade são obrigatórias e as demais ofertadas de maneira eletiva (UNIFESSPA, UFRA) e optativa (UFPA), definidas como aquela à critério do aluno/a escolher para a integralização do seu percurso formativo. Entre elas, identificamos duas que se denominam de forma explícita a ERER: Educação Etnorracial da UFOPA, de caráter obrigatório e a disciplina Educação e relações étnico-raciais da UFPA, optativa, prevista na estrutura curricular no sistema virtual.

As análises nesses ementários permitem evidenciar o seguinte:

A disciplina Educação Etnorracial da UFOPA é apresentada no PPC no corpo da estrutura curricular do curso, trazendo também a descrição da sua ementa, bibliografia básica e complementar. Verifica-se que a disciplina busca discutir temas e conceitos centrais da ERER como: racismo e a história e cultura afro-brasileira e africana, e seus conceitos e estratégias na escola, voltado à população negra. A bibliografia do curso menciona estudo sobre quilombolas, negritude e uma referência à literatura afro-brasileira e africana.

A disciplina Educação e relações étnico-raciais da UFPA não apresenta ementa definida, nem explicações sobre material bibliográfico. Dos seus objetivos, verifica-se a atenção à discussão de conceitos de raça, racismo, discriminação e outros. Evidencia a importância de conhecer os parâmetros legais para a ERER e as implicações na formação docente, currículo e produção de material didático. Também está relacionada à discussão direcionada a populações negras, destacando o Movimento Negro e seu processo educativo brasileiro, repetindo-se alguns conceitos. Mas fica periférica no currículo e poderia ser ofertada de forma obrigatória.

Na disciplina Educação em Sociedades Indígenas da UFRA, verifica-se a contemplação de conhecimentos relativos à educação indígena, se propondo a subsidiar a formação para o preparo com a especificidade da educação escolar indígena. Apesar de não mencionar na ementa a atenção à lei nº11.645/2008, tal componente mostra-se relevante para fazer cumprir o disposto legal assim como o determinado no parecer nº 14/2015 acerca da história e cultura indígena.

As disciplinas História e Cultura Indígena e História e Cultura Afro-brasileira, da UFRA, indicam a incorporação de conhecimentos relativos às demandas legais, buscando satisfazer as determinações da ERER. Sobre a história e cultura indígena, faz referência na ementa a lei nº11.645/2008 destacando estudos relativos a: história indígena, a educação escolar indígena, a formação de professores interculturais e a questão indígena na escola. Em relação à História e cultura afro-brasileira, ancora-se na lei nº10.639/2003 e nas DCNERER, com o ensino de temas: afro-brasileiros, matrizes africanas, resistência negra, quilombos, racismo e antirracismo na escola.

Na ementa, da disciplina Educação Indígena e Interculturalidade, da UNIFESSPA, verifica-se a atenção do curso a educação étnico-racial, ofertada no penúltimo semestre do curso. O estudo da disciplina busca ensinar temas bastante necessários, complexos e emergentes: educação indígena, diversidade, gênero, sexualidade, religiosidade, Interculturalidade, identidade. Verifica-se que a disciplina busca discutir questões relativas a gênero e religiosidade, que podem ser discutidas nas obras bibliográficas sobre cultura, identidade e diferenças.

As duas últimas disciplinas, também da UNIFESSPA, Núcleo de estudos em relações étnico-raciais, movimentos sociais e educação I – n'umbuntu I e II, demonstram atenção à abordagem da Educação das relações étnico-raciais e suas orientações para todos os níveis, etapas e modalidade de ensino da educação básica e superior. Apesar das limitações por serem disciplinas de livre escolha do aluno/a para estudar, se propõe a cumprir o preceito legal, discutindo temas como: racismo, antirracismo,

pedagogia multirracial, multiculturalismo, interculturalismo, quilombos, ideologia do branqueamento, identidade negra, Movimento Negro, relações raciais, discriminação nas escolas, entre outros.

Indicação de disciplinas que buscam contemplar o ensino da EREER e o que determina suas leis e diretrizes

Conforme preceitua as diretrizes da EREER estabelecidas pelo Parecer nº 3/2003 e as diretrizes operacionais pelo Parecer nº 14/2015, a inclusão de conteúdos relacionados às relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura indígena deve considerar a perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, que fomente uma educação integral que abarque as diversidades étnico-raciais, integrando os saberes numa dimensão étnico-racial no cotidiano escolar de forma coletiva, contribuindo para a dimensão humana dos alunos. Tais perspectivas são mencionadas nos projetos pedagógicos dos cursos pesquisados como princípios institucionais, porém a análise das estruturas permite evidenciar que “os cursos de formação docente ainda mantêm uma estrutura curricular de caráter disciplinar, gradeada e fechada à introdução dessas e de outras questões tão caras aos movimentos sociais e tão presentes em nossa vida cotidiana” (GOMES, 2008b).

Sendo assim, realizamos da mesma forma a investigação nas ementas de outras disciplinas que compõem o repertório de conhecimentos teóricos e práticos do curso (BRASIL, 2006) fundamentados em “princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética”. Identificamos aquelas que possibilitam discussões de conteúdos relativos à educação étnico-racial, sendo a maioria de natureza obrigatória. Desse modo, constatamos a ausência da discussão da EREER de forma interdisciplinar e transversal, sobretudo nas instituições UFOPA e UFPA, com indicações mínimas referentes aos conteúdos sobre EREER, conforme demonstramos no Quadro 10 a seguir.

Quadro 3 - Presença de indicações da erer em outras disciplinas (continua)

UFPA		
Disciplinas	Ementas/ Objetivos	CH/Natureza/ semestre
Currículo: Teorias e Práticas	Ementa: Determinações sociais, históricas e epistemológicas do campo do currículo. Matrizes teóricas configuradoras do campo do currículo e suas influências nas políticas curriculares para a Educação Básica. Currículo e diversidade sociocultural na Amazônia. Organização curricular, princípios e referências para a construção do currículo escolar.	51/ Obrigatório/1º
História nos Anos Iniciais	Ementa: Organização da sociedade brasileira e amazônica no período colonial, imperial e republicano. História local e patrimônio histórico. História da cultura afro-brasileira, africana e indígena . Usos de documentos e fontes no ensino de história. Elementos para a construção de projetos de ensino.	68/ Obrigatório/8º
Teorias Antropológicas da Educação	O desenvolvimento da Antropologia enquanto Ciência e sua perspectiva no campo da Educação. As diversas formas educacionais nas sociedades em seus contextos culturais. A escola como instituição e espaço simbólico e a expressão da cultura infanto-juvenil.	68/Obrigatória/3º
UFOPA		
Disciplinas	Ementas/ Objetivos	CH/Natureza/ semestre
Sociedade, Natureza e desenvolvimento	Ementa: Sociedade, diversidade cultural , economia e política. Estado, relações de poder e desenvolvimento. Relações sociedade-natureza e a questão ambiental.	75/ Obrigatório/1º
Seminário Integrador	Ementa: A atmosfera, a Terra e seus ambientes: formações e interações. Clima Global e Local. Biosfera, Biomas e Biodiversidade Amazônica. Interações Aquático-Florestais e Conservação de Bacias Hidrográficas. Sociedades e Culturas Amazônicas. Fundamentos de Planejamento e Gestão. Gestão territorial das cidades. Ética, sociedade e cidadania. Legislação e proteção da diversidade ambiental e cultural . Educação Saúde e Meio Ambiente. Educação Ambiental.	40/ Obrigatório/1º

Fundamentos Teórico-Práticos de História	Ementa: Reflexões e discussões teórico-metodológicas sobre conteúdos e conceitos sobre a história ensinada e a prática escolar do ensino de história. Organização da sociedade brasileira e amazônica no período colonial, imperial e republicano. História local e patrimônio histórico. História da cultura afro-brasileira, africana e indígena. Os PCNs e o ensino de história.	60/ Obrigatório/7º
Fundamentos teórico-práticos da Educação Infantil	Ementa: O currículo da Educação Infantil e a qualidade do trabalho pedagógico. Planejamento na Educação Infantil. Avaliação na Educação Infantil. Multiplicidade de aspectos envolvidos no cuidado e na educação da criança pequena: papel do professor, linguagem oral e escrita, artes, diversidade cultural , organização do tempo e do espaço (rotinas) etc. Análise da prática pedagógica realizada em instituições de Educação Infantil.	60/ Obrigatório/6º
Antropologia da Educação	A interface entre Antropologia e Educação. 2. Noções de cultura, identidade e alteridade. 3. relativismo cultural, etnocentrismo, sistemas classificatórios, cosmologias e sistemas morais. 4. Diversidade sociocultural na escola, exclusão e inclusão. 5. A Educação como Cultura.	45/Obrigatória/1º
UFRA		
Disciplinas	Ementas/ Objetivos	CH/Natureza/ semestre
Educação, Diversidade e Direitos Humanos	Objetivo Geral: Analisar a educação e os direitos humanos, seus avanços e limitações na construção de uma educação mais plural e diversificada. Ementa: Humanidade e diversidade: gênero, raça, etnia, nacionalidade, cultura, língua, religião, orientação sexual, geracional, física e psíquica. Conceitos de Igualdade, Desigualdade, Diferença e Semelhança. Documentos nacionais e internacionais sobre Educação, diversidade e direitos humanos: Declaração Universal dos Direitos Humanos; Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Títulos I e II e Capítulo II); Política e sistema de cotas em universidades e instituições federais de ensino técnico de nível médio do Brasil: Lei nº 12.711/2012 e Decreto nº 7.824/2012. Estatuto da criança e do adolescente; Direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003); o papel da família, da comunidade, da sociedade e do poder público. Política de combate ao trabalho escravo no Brasil. O processo contínuo do desenvolvimento dos Direitos Humanos. Identidade cultural e direitos das comunidades tradicionais: indígenas, quilombolas e comunidades de terreiros. Redução da maioridade penal. Teorias de desconstrução e combate à xenofobia, ao ódio e à intolerância a estrangeiros e grupos minoritários. Teorias de desconstrução e combate ao sexismo e ao racismo. Introdução às teorias sobre a Educação Inclusiva.	68/ Obrigatória/7º
Cartografia Social na Amazônia	Ementa: Abordagens teóricas e contradições sobre a aplicabilidade da cartografia social; Cartografia social e práticas transdisciplinares de representação do espaço; Formas de apropriação, uso e gestão do território na Amazônia; Conhecimento, mobilização e articulação multiescalar de movimentos sociais frente aos agentes hegemônicos. Cartografia social e processos de des-territorialização protagonizados por povos, comunidades tradicionais, coletividades sociais urbanas e ou do campo em defesa de seus território e territorialidades específicas na Amazônia. Objetivo: Apresentar as diferentes abordagens que tratam da Cartografia Social e suas perspectivas de uso enquanto instrumento de reivindicação de direitos, protagonizados por povos e comunidades tradicionais, bem como entender o processo de mapeamento situacional como mecanismo de valorização de identidades específicas e de saberes, além de possibilitar a produção de conhecimento na Amazônia.	51/ Eletiva/8º

Antropologia Cultural e Educação	Ementa: Antropologia como ciência: objeto, método e desenvolvimento. As principais ideias e autores clássicos da Antropologia e cultura: Boas, Malinowski, Mauss, Durkheim e Lévis-Strauss. As concepções clássicas sobre a cultura; o trabalho de campo no âmbito da Antropologia: Etnologia e Etnografia; Conceitos e discussões epistemológicas: cultura, etnocentrismo e relativismo cultural, cultura de massa, cultura popular, populações tradicionais na Amazônia . As teorias da cultura e suas relações com a educação. A questão da identidade étnica na sala de aula. Contribuições da Antropologia para um trabalho pedagógico que valorize a diversidade étnico-cultural . A importância da Antropologia para a Educação do Campo. Análise da diversidade das populações amazônicas a partir do conhecimento antropológico .	68/ Obrigatório/2°
Arte, Estética e Educação	Objetivo Geral: Entender a história da arte e sua contribuição para a educação. Ementa: Introdução à teoria estética. Noções de História da Arte. Histórico da Arte na Educação. A Arte no desenvolvimento infantil (cênicas, músicas, visuais). Leitura, experimentação, diálogo e ludicidade como bases da educação estética. Movimento e corporeidade na educação estética. Multiculturalismo e cultura popular: valorização do folclore .	68/ Obrigatório/4°
Estudos Culturais e Educação	Objetivos: Problematizar e discutir as construções sobre as políticas e as múltiplas relações, sentidos, significados hegemônicos e de resistência dos grupos sociais sob a ótica dos Estudos Culturais e sua relação com a Educação. Ementa: Estudos culturais: origem, conceito e áreas afins. Culturas e polissemia: cultura popular, cultura de massa e cultura erudita. Produção cultural e padrões de comportamento. A Escola de Frankfurt e a teoria crítica. Relações entre poder e saber. Discursos hegemônicos e movimentos de resistência na sociedade e na educação . Pós-modernismo, Pós-colonialismo e multiculturalismo . A teoria da recepção de Stuart Hall. Arte e mídia: artefatos produtivos e culturais como práticas de representação e invenção de sentidos. O currículo como artefato cultural e arena onde os significados dos discursos são construídos, defendidos e contestados.	68/ Obrigatória/4°
Teorias do Currículo	Objetivo Geral: Conhecer os conceitos de currículo, fundamentos e concepções aliada a teorias tradicionais, críticas e pós-críticas para possibilitar a análise da organização curricular atual. Ementa: Conceitos de currículo. Fundamentos e concepções de currículo: teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. O currículo na formação das subjetividades dos alunos. A interdisciplinaridade do conhecimento. O currículo e o conhecimento em rede. A articulação currículo e cultura. Multiculturalismo . Ideologia e currículo. Debates curriculares contemporâneos: alguns desafios e propostas curriculares. As relações de gênero nas teorias curriculares. A política do conhecimento oficial. Currículo da Educação Básica: concepção, estrutura e avaliação. Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica . Organização curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: práticas e pesquisas.	68/ Obrigatório/5°
UNIFESSPA		
Disciplinas	Ementas/ Objetivos	CH/Natureza/ semestre
Antropologia da Educação	Estudo da trajetória teórica da antropologia frente à educação e frente às práticas pedagógicas próprias de diferentes culturas . Formas alternativas de culturas paralelas, diversidade e multiculturalidade , que permeiam diferentes espaços tais como: a escola, o trabalho, o lazer e outros. Relações de gênero e etnia enfatizando a cultura afro-brasileira . Iniciação à Pesquisa em Antropologia da Educação.	75/ Obrigatória/1°
Núcleo de estudos em relações interculturais e educação I	Ementa: Fundamentos e práticas da educação indígena . A cultura como universo simbólico que caracteriza os diferentes grupos humanos. A diversidade como constituinte da condição humana.	Eletiva/7°

Núcleo de estudos em relações interculturais e educação II	Ementa: Questões e tensões no cotidiano da escola: gênero, sexualidade, religiosidade, educação étnico-racial. Iniciação à pesquisa em educação indígena e Interculturalidade.	Eletiva/8º
Conteúdo e ensino de matemática	Ementa: Concepção histórica e filosófica da Matemática enquanto ciência e atividade humana. Os fundamentos e aplicação da Etnomatemática . Conteúdo e estratégias para o de matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental, recursos auxiliares do ensino, planejamento e avaliação de atividades experimentais. Iniciação à pesquisa sobre o ensino de matemática.	75/ Obrigatória/6º

Fonte: Elaborado pela autora com base nos PPC dos cursos, 2021 (grifos nossos).

A disposição das disciplinas no quadro acima revela as possibilidades de discussões relativas à questão étnico-racial em outros componentes curriculares, através da menção de conceitos nas ementas.

As disciplinas da UFPA e UFOPA são as que menos incorporaram em outras disciplinas as discussões sobre a ERER, chamando a atenção da presença de estudo relativo à “história e cultura afro-brasileira e africana” em disciplinas da área do conhecimento de história para os anos iniciais. Contudo, demonstra uma inclusão superficial, visto que não há na bibliografia recomendada destas disciplinas estudos relativos à temática.

Por outro lado, o curso de pedagogia da UFRA, revela ter incorporado as discussões referentes à ERER em seis disciplinas, com o estudo de conceitos e temas, em especial na disciplina “Educação, diversidade e direitos humanos” e “Antropologia cultural e educação”, ambas obrigatórias no currículo.

Na UNIFESSPA as disciplinas que se apresentam mais substantivamente articuladas ao ensino da ERER estão no ensino de “Antropologia da Educação” e “Núcleo de estudos em relações interculturais e educação I e II”, sendo essas últimas, ofertadas de forma eletiva, o que se revela restrita em sua contribuição, uma vez que fica a cargo do aluno optar por aprender o estudo proposto. Enfatiza-se também a presença de um conceito da área da matemática, indicado no Parecer nº 03/2004.

Considerando essas ponderações, inferimos que os debates em torno das questões étnico-raciais têm ocupado lugar secundário no currículo de formação em pedagogia. Nas instituições mais antigas na oferta de curso de pedagogia, UFPA e UFOPA, esse espaço é limitado a apenas um componente curricular. Como vimos, no PPC da UFPA não há a inserção de conteúdo específicos para trabalhar a temática, porém localizamos a disciplina Educação e relações étnico-raciais como uma das opções para os estudantes optarem em aprender. Para o docente desta disciplina, que no seu percurso acadêmico tem estudado e pesquisado sobre o tema, o debate é “extremamente relevante e necessita estar contemplado no conjunto das outras disciplinas obrigatórias” (P4).

No curso da UFOPA, observamos que o conteúdo relativo a cumprir o preceito legal previsto no art. 26 da LDB, ocupa apenas 2% da carga horária total do curso (3.320) referente à disciplina Educação Etnorracial. Para um dos docentes responsáveis pelo ensino desse componente curricular, que tem formação considerada adequada na temática, esse debate ainda é insuficiente para preparar os egressos para atuar com esse tema em sala de aula. Segundo ele, abordagens sobre “teoria das relações étnico-raciais e teorias sobre racismo e raça” são ausentes em outros campos de saber da formação do pedagogo (P1). Para o outro docente, que tem pesquisas na área da educação indígena, essa formação é razoável. Porém, considera excelente, quando esses profissionais são voltados a atuar “especificamente com disciplinas da temática ERER” (P3). Conforme Moraes, Borges e Silva (2014, p. 135) acentuam,

Quando se busca o combate às práticas racistas, é preciso que se reconheça sua existência, como mecanismo estruturante das relações sociais, na escola e fora dela. Nossa sociedade foi alicerçada por ideias estereotipadas e construídas por vezes com respaldo da ciência, para justificar uma suposta “inferioridade” do negro, que em nosso território colonial foi visto e apresentado como mera mercadoria, pertencente a um grupo marginalizado.

Por outro lado, os cursos de pedagogia das universidades que tem sua proposta curricular mais nova, supostamente buscam atender as discussões relativas à ERER, ao menos no documento escrito. Na UNIFESSPA, observamos uma carga horária elevada perante as duas anteriores. Nela, as

disciplinas buscam dispensar atividades teóricas e práticas em cada componente. Constatamos a presença da disciplina Educação Indígena e Interculturalidade, que compõe 2% da carga horária total (3.405), que apesar de obrigatória no currículo, apenas aborda questões étnico-raciais, aprofundando-se mais no ensino da educação indígena. A abordagem mais ampliada sobre a Educação das relações étnico-raciais será possibilitada ao discente em disciplinas optativas e eletivas, que ocupam 11% no currículo. Assim, verifica-se que essa discussão é limitada no currículo, ficando a critério do discente decidir cursar o conteúdo. Na opinião do professor deste curso, que desenvolve pesquisas relacionadas a essa temática, a proposta pedagógica do curso necessita ser problematizada quanto à questão étnico-racial (P2).

No PPC da UFRA, observamos a materialização da EREER de forma mais expansiva, ocupando 4% da carga horária total do curso (3.494). Com maior percentual que os demais cursos destinam a abordagem da EREER a partir das disciplinas História e cultura Indígena e História e Cultura Afro-brasileira. Além disso, identificamos outros componentes, que aprofundam os conhecimentos específicos sobre a temática em questão, configuradas em disciplinas eletivas e obrigatórias. Cabe elucidar que, assim como a UNIFESSPA, o curso da UFRA tem inserido os conhecimentos mais aprofundados sobre a história, a cultura e educação dos povos indígenas, buscando atender o disposto na lei nº11.645/2008.

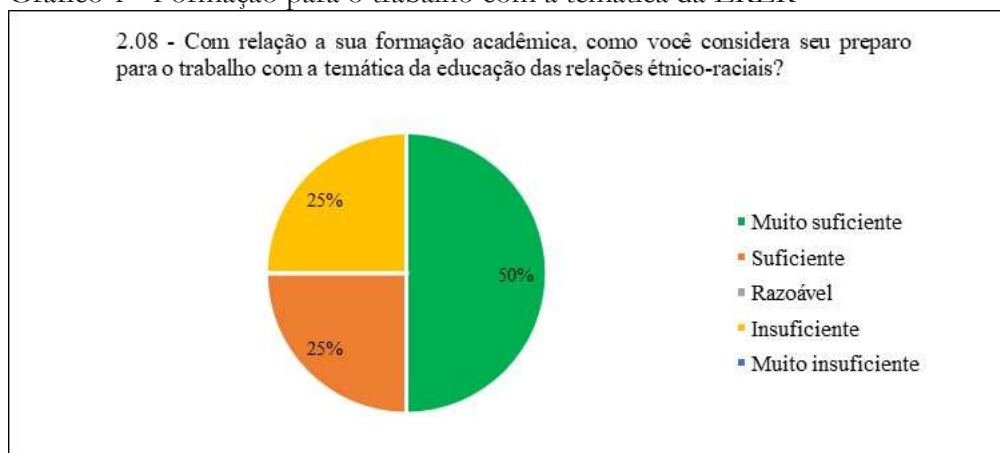
Além disso, o quadro acima mencionado também nos possibilita analisar as configurações curriculares dos cursos. Observamos que as disciplinas que buscam fundamentar teoricamente os cursos, apenas a área da Antropologia tem possibilitado as discussões sobre a EREER. Em relação às disciplinas que preparam para os níveis de ensino e modalidades específicas, a área de fundamentos teóricos e metodológicos de história tem sobressaído, além da constatação da pouca discussão do tema nos estudos da Educação Infantil, Literatura, Artes e outras áreas.

A FORMAÇÃO DOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS FRENTE AO ENSINO DA EREER

Considerando a atuação dos docentes responsáveis em ministrar disciplinas referentes a EREER, perguntamos sobre se desenvolvem ou já desenvolveram pesquisas relacionadas à temática da educação das relações étnico-raciais. Todos afirmaram desenvolver e terem orientado trabalhos de conclusão de curso com os estudantes do curso de pedagogia.

Outro ponto perguntado foi relacionado à como o docente considera seu preparo para com o trabalho com a temática da educação das relações étnico-raciais. A maioria destacou preparo suficiente (50%) e os demais muito suficiente (25%) e insuficiente (25%) perante a temática.

Gráfico 1 - Formação para o trabalho com a temática da EREER

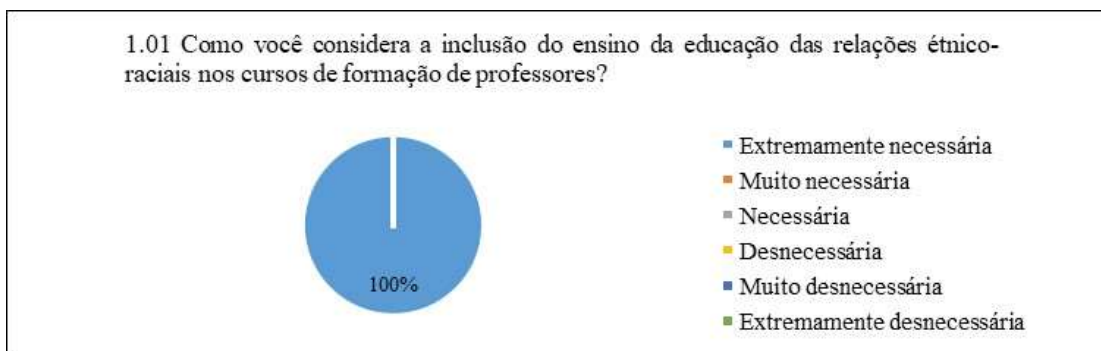


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Os participantes também foram indagados a respeito de conhecimentos relativos à EREER e a abordagem da temática étnico-racial nos cursos de pedagogia. De forma geral, todos consideraram importante a inclusão da temática nos cursos de formação de professores (Gráfico 6). Porém, a maioria

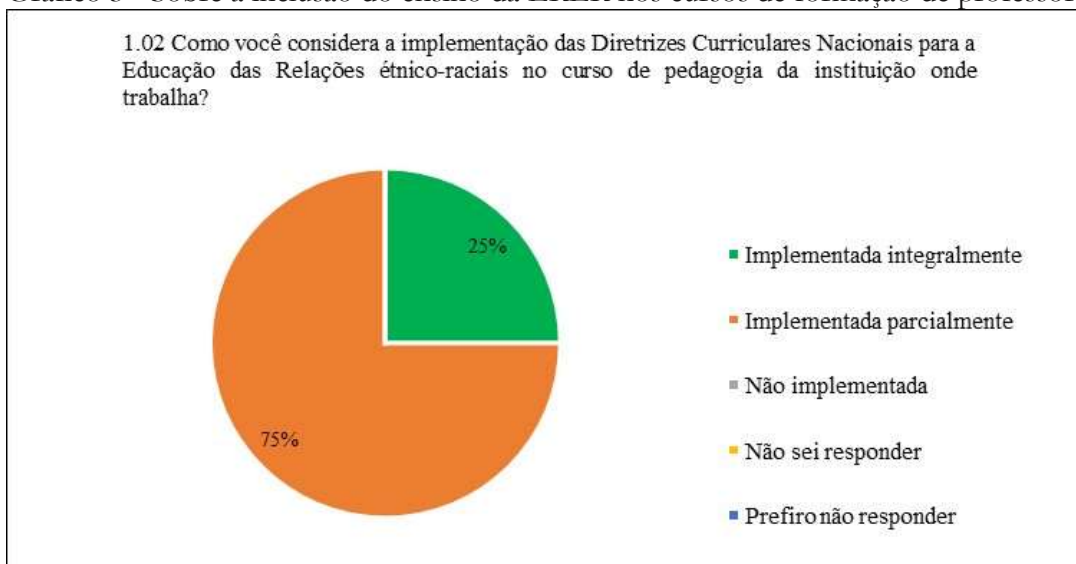
evidência, conforme o Gráfico 7, a implementação parcial da temática étnico-racial nos cursos de pedagogia.

Gráfico 2 - Opinião sobre a inclusão do ensino da EREER nos cursos de formação de professores



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Gráfico 3 - Sobre a inclusão do ensino da EREER nos cursos de formação de professores



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Em relação à inserção do tema relacionado às questões étnico-raciais no curso de pedagogia, o questionário previu uma pergunta aberta para que os docentes pudessem tecer suas opiniões a respeito da formação dos/as pedagogos/as para lidar com esse tema em sala de aula, conforme veremos a seguir:

Insuficiente. É necessário incluir o debate sobre questões étnico-raciais em outras disciplinas da matriz curricular do curso. Além da disciplina Educação e Relações Étnico-raciais, não existe presença mínima de conteúdos ou discussões sobre o que se pode chamar de teoria das relações étnico-raciais e teorias sobre racismo e raça em disciplinas diversas ministradas no curso de graduação da UFOPA. Trata-se, em princípio, de intentar construir algo como interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade para poder incluir a perspectiva de análise a partir de raça, etnia e racismo nos debates do próprio campo de discussão acadêmica onde se inserem as diversas disciplinas. Psicologia da aprendizagem, currículo, políticas públicas ou educação infantil devem fazer essa inclusão em um país totalmente racializado, em um país onde a raça também organiza nossas relações sociais (P1).

A de que o tema é de extrema importância e relevância social, o que exige no nosso caso especificamente (UFPA), a necessidade de posicionarmos os conteúdos no rol dos obrigatórios a todos os estudantes, e não como conteúdo/ disciplina eletiva” (P4).

Razoável quanto considerado o universo dos professores, mas, excelente, quando considerado os professores que atuam especificamente com disciplinas da temática EREER” (P3)

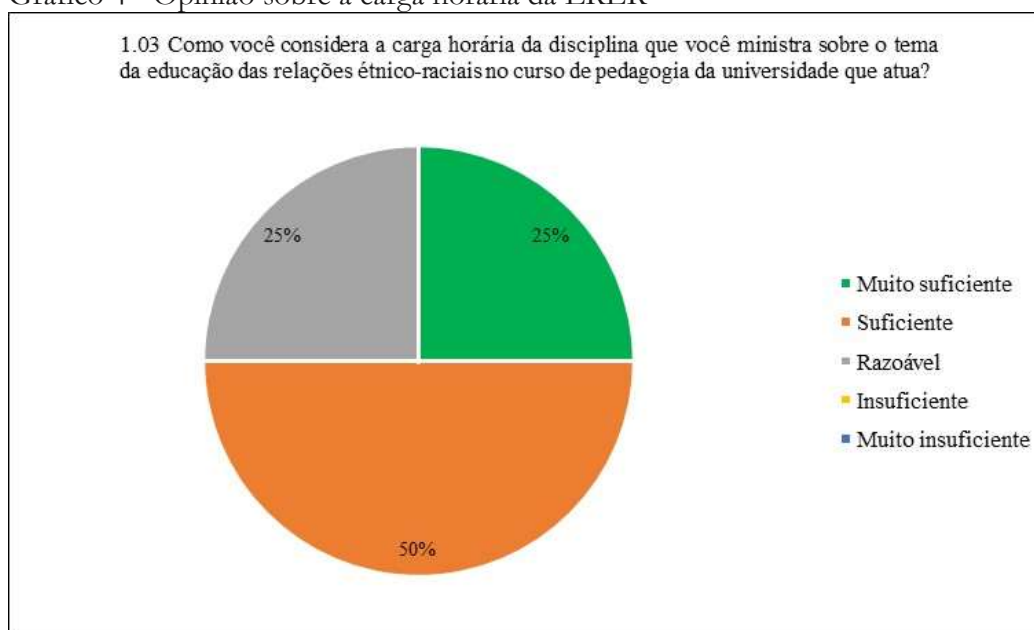
Precisa-se problematizar o PPC dos cursos de Licenciatura de Pedagogia no que se refere a questão etnicorraciais” (P2).

Podemos observar que apesar da importância que tem a discussão da temática nos cursos de pedagogia, os docentes manifestam que a temática ainda apresenta dificuldades e que precisam ser problematizadas nos PPC dos cursos. Ainda evidencia a inclusão da temática fechada em apenas um componente, que não abarca as determinações de conteúdo das DCNERER, e que deveriam ser abordadas em outras disciplinas de forma transversal.

Conforme pesquisas já realizadas sobre o assunto, é preciso que o trabalho com a temática étnico-racial seja abordado de forma transversal e interdisciplinar, uma vez que possibilita novos olhares e amplia o conhecimento pedagógico dos professores.

Em relação à carga horária disponibilizada para o ensino da disciplina referente à EREER, a maioria considerou o tempo disponível como suficiente (50%) e muito suficiente (25%). E apenas um docente considerou a carga horária razoável (25%), conforme demonstramos no Gráfico 8, a seguir:

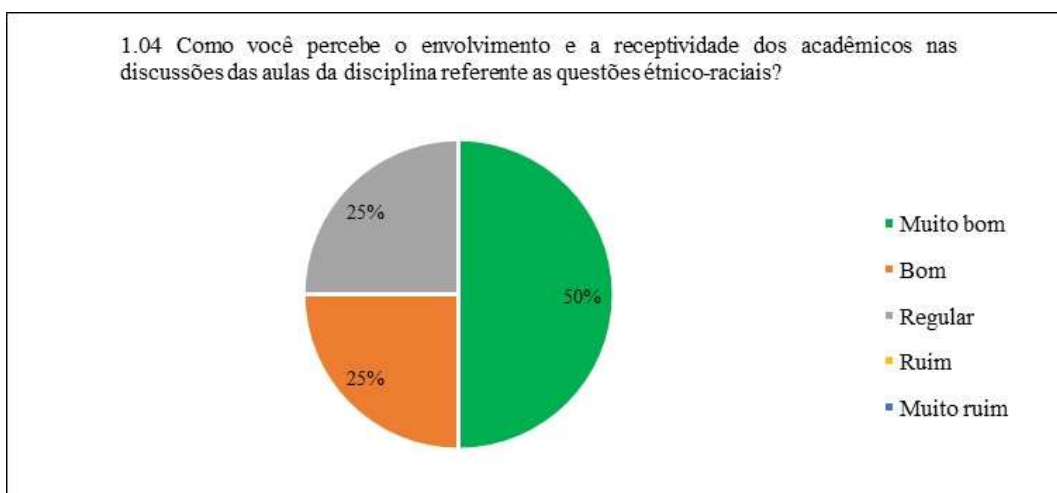
Gráfico 4 - Opinião sobre a carga horária da EREER



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

No questionário também continha uma pergunta sobre o envolvimento e a receptividade dos discentes em relação às discussões nas aulas sobre questões étnico-raciais. Assim, obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 5 - Conhecimento sobre o envolvimento e receptividade dos acadêmicos nas discussões das aulas da disciplina sobre EREER.

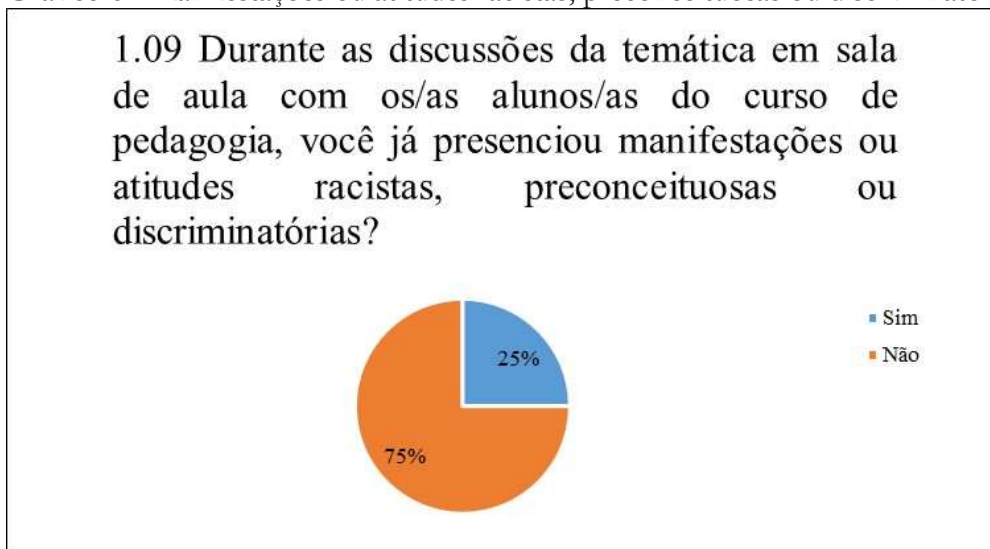


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Podemos observar a partir do Gráfico 5 que 50% dos docentes consideram o seu envolvimento com a temática muito bom e 25% bom. Porém, 25% considera esse envolvimento regular, levando-nos a supor que esse debate não tem gerado impacto na formação sendo preterido pelos estudantes.

Além disso, foi perguntado aos docentes sobre se já presenciaram manifestações ou atitudes racistas, preconceituosas e/ou discriminatórias durante as aulas no curso de pedagogia. Verificamos que 50% respondeu não presenciar e 25% já ter presenciado:

Gráfico 6 - Manifestações ou atitudes racistas, preconceituosas ou discriminatórias



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

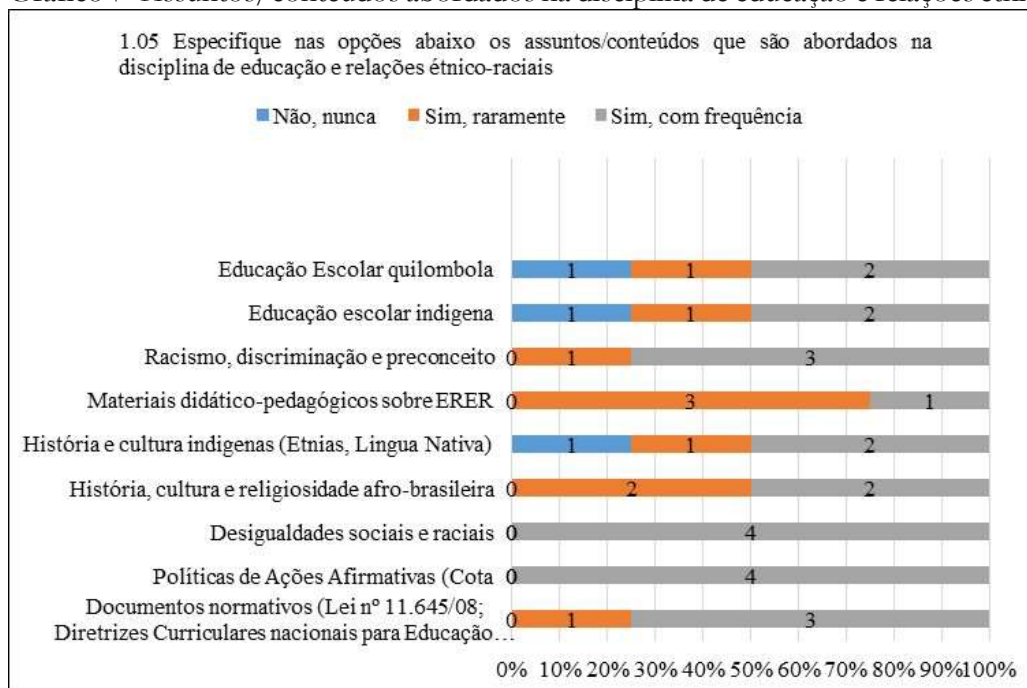
Em relação ao ensino da temática da EREER, o questionário também previu perguntas relacionadas aos conteúdos e metodologias utilizadas nas aulas dos cursos de pedagogia. Para Melgaço, Brito e Silva (2020, p. 55).

[...] as formações docentes precisam também mostrar aos (às) profissionais educadores (as) que a discussão étnico-racial é uma decisão política, com importantes repercussões sociais. Ao tratar a temática racial, o (a) professor (a) que objetiva o cumprimento das orientações inseridas nas DCN-ERER está inserindo-se em um debate historicamente hierarquizado, com posições ideológicas bem definidas. Portanto, ele (a), enquanto sujeito político, opta por contribuir para a construção de uma escola que respeite a diversidade. É dever dessa formação docente oferecer os arcabouços teóricos e legais que legitimem o posicionamento adotado por este (a) profissional

no exercício de sua função, dado o enfrentamento político que possivelmente ele(a) irá experienciar.

No Gráfico 7 apresenta-se as respostas relacionadas aos assuntos/conteúdos que são abordados na disciplina da EREER.

Gráfico 7- Assuntos/conteúdos abordados na disciplina de educação e relações étnico-raciais



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Observamos que todos os conteúdos são abordados raramente ou com frequência nas disciplinas referentes à EREER. Mas, verifica-se que conteúdos relacionados à Educação escolar quilombola, Educação escolar Indígena e História e cultura indígenas foram marcadas por 25% dos respondentes como não abordadas. Os conteúdos abordados com maior frequência foram as Políticas de ação afirmativa (100%), Desigualdades sociais e raciais (100%) e Documentos normativos nacionais sobre a EREER (75%).

Ao analisarmos os PPC dos cursos e identificar as disciplinas que se propõem a discutir sobre a EREER, constatamos que os referenciais bibliográficos trazem textos que buscam discutir aspectos relacionados ao racismo, a história e cultura afro-brasileira e indígena. Porém, no PPC da UFPA e UFOPA constatamos pouca menção a bibliografia relacionada à questão da educação, história e cultura indígenas.

Para tecermos outra análise sobre essa questão, elaboramos no Quadro 3 a seguir a especificação das respostas por docentes.

Quadro 4 - Assuntos/conteúdos abordados na disciplina de educação e relações étnico-raciais por docentes.

Assuntos/conteúdos	P1	P2	P3	P4
Documentos normativos (Lei nº 11.645/08; Diretrizes Curriculares nacionais para Educação das relações étnico-raciais; etc.).	Sim, raramente	Sim, com frequência	Sim, com frequência	Sim, com frequência
Políticas de Ações Afirmativas (Cotas)	Sim, com frequência	Sim, com frequência	Sim, com frequência	Sim, com frequência
Desigualdades sociais e raciais	Sim, com frequência	Sim, com frequência	Sim, com frequência	Sim, com frequência
História, cultura e religiosidade afro-brasileira	Sim, com frequência	Sim, com frequência	Sim, raramente	Sim, raramente

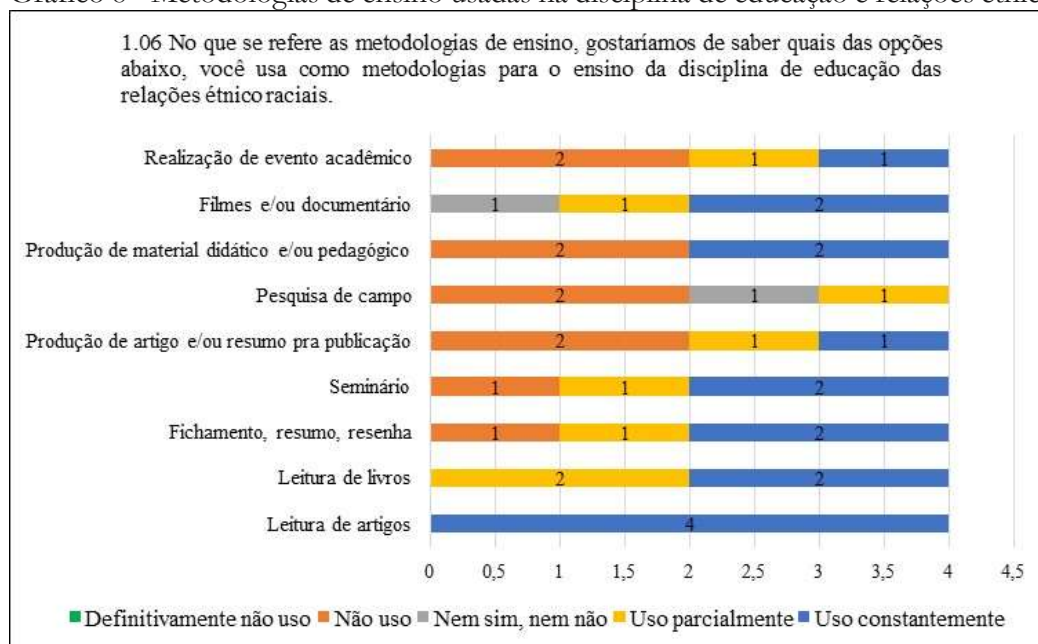
História e cultura indígenas (Etnias, Língua Nativa)	Sim, com frequência	Sim, com frequência	Sim, raramente	Não, nunca
Materiais didático-pedagógicos sobre ERER	Sim, raramente	Sim, com frequência	Sim, raramente	Sim, raramente
Racismo, discriminação e preconceito	Sim, com frequência	Sim, com frequência	Sim, raramente	Sim, com frequência
Educação escolar indígena	Sim, com frequência	Sim, com frequência	Sim, raramente	Não, nunca
Educação escolar quilombola	Sim, com frequência	Sim, com frequência	Sim, raramente	Não, nunca

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

De acordo com o quadro, podemos destacar que o docente P4, vinculado à instituição UFPA, mencionou não abordar conteúdos relativos ao ensino de História e cultura indígenas, a Educação escolar quilombola e a Educação escolar indígena. Isso nos leva a evidenciar o não preparo dessa formação com conteúdo para subsidiar uma atuação como agentes interculturais, conforme preconizam as determinações das diretrizes curriculares.

Em relação à pergunta sobre metodologias para o ensino da disciplina referente à ERER, observamos os seguintes resultados:

Gráfico 8 - Metodologias de ensino usadas na disciplina de educação e relações étnico-raciais



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

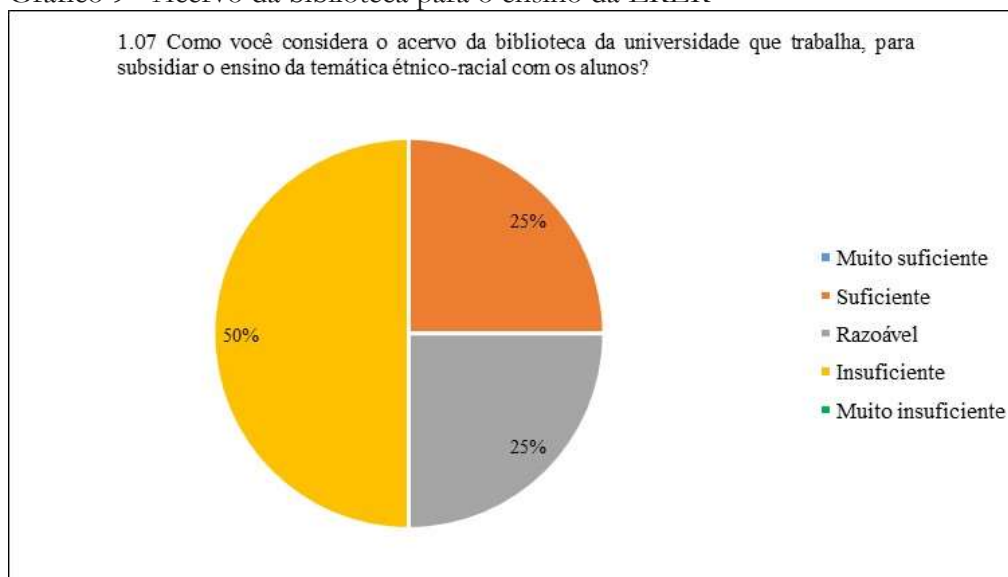
Os dados permitem sublinhar que os 4 docentes afirmam usar constantemente a leitura de artigos, seguido de 2 que usam constantemente a leitura de livros e 2 que usam parcialmente, 2 usam constantemente fichamentos, resumos e resenhas.

Considerando o acervo bibliográfico utilizado para dar subsídios ao ensino da temática, perguntamos aos docentes sobre a presença de acervo bibliográfico na instituição que trabalham para apoiar o ensino da ERER, conforme se verifica no gráfico 9.

Tendo em vista que o Parecer nº 3/2003 evidencia que os sistemas de ensino providenciem a disponibilização de “bibliografia afro-brasileira e de outros materiais” (BRASIL, 2004, p. 15) relacionadas à ERER, perguntamos aos docentes como eles consideravam o acervo bibliográfico da universidade para subsidiar o ensino da temática. Além disso, o Plano das DCNERER ratifica essa ação, ao recomendar que os sistemas de educação superior devam necessariamente “e) Construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais para todos os cursos de graduação” (BRASIL, 2013, p. 53).

Apresentamos no Gráfico 9 as respostas obtidas:

Gráfico 9 - Acervo da biblioteca para o ensino da EREER

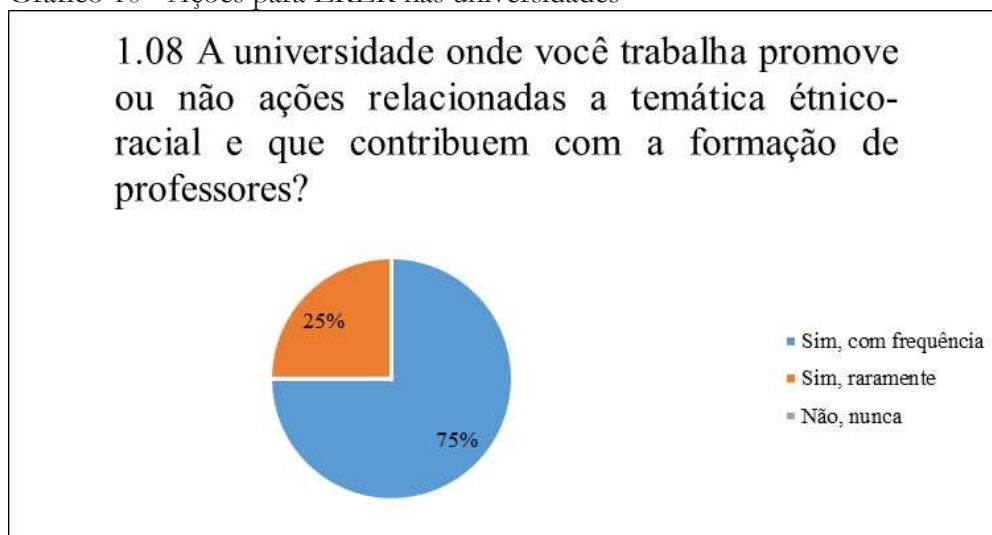


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Observamos que apenas 25% dos respondentes adjetivou o acervo da biblioteca da instituição como suficiente. Os demais 75% indicaram que o acervo é razoável (25%) e insuficiente (50%) levando-nos a inferir que o baixo fomento de material bibliográfico para propiciar o ensino e a aprendizagem na temática é um indicativo que contribui para a não implementação integral das DCNERER.

Em contrapartida, de acordo com o Gráfico 10, sobre a realização de ações pelas universidades relacionadas à temática étnico-racial e que contribuem com a formação de professores, verificamos que 75 % afirmaram haver ações com frequência. E 25% enfatiza a realização dessas ações raramente pelas universidades.

Gráfico 10 - Ações para EREER nas universidades



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O Plano para a implementação da EREER determina que as IES desenvolvam “atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes” (BRASIL, 2013, p. 40). E pela resposta dos docentes parece que essas ações têm buscado satisfazer essas determinações.

A partir dos dados obtidos sobre o conhecimento e formação dos docentes que ministram o ensino sobre a EREER, verificamos que esses profissionais têm formação adequada, porém ainda insuficiente em relação à temática. Evidenciamos que apenas o docente P1 ter reforçado seus conhecimentos em relação à temática, com olhar para os estudos étnico-raciais. E os docentes P3 e P4 tem possibilitado o seu preparo para a temática através da participação em grupos de pesquisa sobre o tema, o que contribui para sua formação, uma vez que “A bagagem essencial de um professor se adquire na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência [...] o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas, a procura coletiva das melhores formas de agir” (NÓVOA; VIEIRA, 2017).

Perante o exposto, verifica-se que muitos são os desafios para a incorporação das questões relacionadas à educação para as relações étnico-raciais no âmbito educacional, principalmente na formação inicial de professores. Apesar dos limites da abordagem da temática da EREER e do racismo a apenas alusão em “datas comemorativas ou como um tópico de um ementário”, essas políticas têm avançado e mobilizado a formação a partir de “um posicionamento crítico por parte do futuro-professor” por meio de uma “atitude responsiva ativa, que mobiliza os sujeitos para uma inserção no mundo, como um ato responsável” (LOBO; NEDER; FERREIRA, 2019, p. 194).

Para Melgaço, Brito e Silva (2020, p. 55) essa formação deve considerar que a discussão do tema “é também um ato político, pois envolve intenções, ideologias e relações interpessoais” que não “possui o poder de doutrinação, pois tal ato significa necessariamente desconsiderar o sujeito em formação enquanto ator político de suas ações”. Isso implica desconstruir certos estereótipos que são relacionados ao tema, adjetivados como temas de “esquerda”, “militantes” ou “engajadas demais” que os caracterizam por serem muito “políticas e ideológicas”. Todavia, é preciso compreender que por detrás desses discursos estigmatizados, também há uma ideologia política conservadora contrária a EREER.

Isso nos faz perceber o quanto o currículo é um campo que não é neutro, ou seja, é um espaço em constantes disputas e relações de poder, que acaba sendo “um dos principais agentes de tal imobilidade” (ARAÚJO; DANTAS, 2019, p. 147). As pesquisas realizadas por Coelho e Brito (2020) frisam que a perspectiva multicultural tem se sobressaído em relação ao debate sobre o tema, e isso pressupõe que a formação docente deve abarcar os diferentes conhecimentos teóricos, possibilitando a ampliação das concepções docentes sobre os conceitos que envolvem a temática da EREER.

A inclusão de disciplinas obrigatórias e/ou optativas é considerada avanço para o debate da temática, porém os cursos precisam assegurar mudanças radicais, para que não se limitem a mera menção normativa da lei (PASSOS; RODRIGUES; CRUZ, 2016). Consoante Moraes, Borges e Silva (2014, p. 145), “formar professores numa perspectiva de educação antirracista é uma ação que ainda se apresenta como um enorme desafio para as políticas públicas em educação”, que segundo os autores, apresentam-se periféricas nos cursos de formação.

Nesse viés, o campo da Pedagogia deve possibilitar o debate sobre a discussão, por meio de perspectivas críticas e contra-hegemônicas, no combate a todas as formas de racismo no espaço escolar e não-escolar. Libâneo (2011) enfatiza que a pedagogia é uma “prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados” (LIBÂNEO, 2011, p. 69). A partir desse olhar, cabe saber: “Se queremos alunos capazes de fazer uma leitura crítica da realidade, o mesmo se exige do professor. Se quisermos lutar pela qualidade da oferta dos serviços escolares e pela qualidade dos resultados do ensino, é preciso investir mais na pesquisa sobre formação de professores” (LIBÂNEO, 2011, 96).

E assim, “reeducar os olhares e as representações sobre a diversidade” como tarefa central dos cursos de formação”, abrindo espaços para saberes “como jovens populares, como militantes do campo, dos povos indígenas, dos quilombolas, dos negros, dos jovens e adultos”, fazendo aflorar suas histórias, lutas e resistências coletivas (ARROYO, 2008, p. 25-27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como possibilitar o preparo dos/as professores/as para satisfazer as orientações da lei nº 11.645/2008 em prol de uma educação antirracista? Quais os limites da formação inicial para a incorporação da temática étnico-racial? Esta pesquisa visou contribuir com as discussões sobre a

formação de professores para o ensino das relações étnico-raciais, e teve como ponto de partida compreender em que medida a inclusão do ensino para a educação das relações étnico-raciais nas universidades públicas brasileiras tem contribuído para qualificar docentes para a promoção de uma educação antirracista? Ressaltamos que não pretendemos esgotar o tema, mas evidenciar como os cursos de graduação em pedagogia, em uma realidade específica, abordam a temática.

Nosso objetivo foi analisar o ensino da Educação das Relações Étnico-raciais (ERER) nos cursos de Pedagogia de quatro universidades públicas situadas no Estado do Pará (UFPA, UFOPA, UFRA, UNIFESSPA) na perspectiva da Lei nº 11.645/08 e no que determina a Resolução CNE/CP 01/2004. Para isso, escolhemos como objetos de análises os documentos institucionais dos cursos, em seus respectivos Projetos Pedagógicos de Curso – PPC de pedagogia das universidades pesquisadas, analisando seus objetivos e estruturas curriculares a fim de examinar e identificar o ensino da educação para as relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Além disso, utilizamos a aplicação de questionários aos docentes que ministram conteúdos relativos à disciplina da ERER para conhecer a formação e o preparo dos docentes para essa temática.

Constatamos que os marcos legais, reconhecidos como avanços e conquistas de direitos, foram provenientes da luta e pressão política dos movimentos sociais, como Movimento Negro e Indígena, na intenção de romper, por meio da educação, com as desigualdades e todas as formas de discriminação e racismo manifestados na sociedade. No campo educacional, essas lutas se fizeram fortemente presentes, denunciando os espaços educacionais como promotores do racismo, mas também como local de superação de tais práticas, em vista de uma sociedade justa, democrática e emancipatória.

de abordar a historicidade das relações étnico-raciais, entendendo a gênese do conceito de raça como proveniente da ideologia do racismo. Essa compreensão é vital, pois amplia a concepção sobre a importância do debate do tema e mobiliza a ação política para sua implementação no âmbito educacional. Nos cursos pesquisados, constatamos que ainda são ausentes essas discussões no currículo de formação, limitadas apenas a menção como tópicos nos ementários. Salientamos que na proposta curricular do curso de pedagogia da UFPA, esse debate é ausente, e que, portanto, não tem buscado fomentar a eliminação de práticas racistas.

Depreendemos por meio das análises que o cumprimento da ERER ainda é um desafio na formação de professores, que além do racismo institucional que habita na formulação das políticas educacionais e nos espaços educativos, a influência de políticas neoliberais no currículo leva a uma educação não formadora do pensamento crítico para mudanças nas desigualdades.

O levantamento de pesquisas já realizadas e publicadas em artigos, e nos repositórios de teses e dissertações para conhecimento do objeto em estudo possibilitou compreender as políticas educacionais para a temática étnico-racial. As pesquisas realizadas sobre a formação de professores para atender a política educacional do art. 26-A evidenciam muitos desafios que impõem investigações constantes sobre a sua implementação. Constatamos que ainda é periférico o lugar da diversidade étnico-racial na formação docente, devido à resistência as mudanças curriculares.

Identificamos que há a inclusão de disciplinas específicas que buscam contemplar a ERER e o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na sua estrutura curricular, porém ocupam carga horária insuficiente e que não se relacionam transversalmente no currículo. As disciplinas evidenciadas foram: Educação e Relações étnico-raciais, na UFPA, com 68 horas; Educação Etno-racial na UFOPA de 45 horas; Educação em Sociedades Indígenas, de 51 horas, História e Cultura Indígena, de 68 horas e História e cultura afro-brasileira, de 68 horas na UFRA; e Educação Indígena e Interculturalidade, de 75 horas, Núcleo de estudos em relações étnico-raciais, movimentos sociais e educação – n'umbuntu I e II, com 120 horas cada, presentes na UNIFESSPA. Além disso, evidenciamos que não há a discussão de conceitos e temáticas da ERER em outras disciplinas do currículo em curso como da UFOPA e UFPA. Nos cursos mais novos evidencia-se uma contemplação maior de disciplinas que discutem conteúdos sobre as relações étnico-raciais.

Em que pese a importância da inclusão de disciplinas específicas para atender a política educacional estudada, observamos que a perspectiva curricular pouco tem fomentado a interdisciplinaridade e transversalidade do currículo, uma vez que o percurso formativo do curso, apesar de pontuar a formação para a consciência da diversidade étnico-racial, não contempla a perspectiva

antirracista. Constata-se nas universidades que não regulamentaram seus cursos pelas diretrizes para as relações étnico-raciais e na resolução nº 2/2015 (UFOPA e UFPA) a abordagem tem lugar secundário no curso, necessitando de reformulação.

Os outros dois cursos que buscaram satisfazer as indicações pelas legislações referenciadas (UFRA e UNIFESSPA), desvelam indicativos de avanços, em relação às questões étnico-raciais na formação de pedagogos, buscando articular as discussões com outros campos do saber e com o envolvimento e iniciação a pesquisa científica. Tais constatações levam a inferir que os cursos de pedagogia têm possibilidades de capacitar os profissionais egressos para uma educação antirracista, cabendo a instituição de ensino superior incorporar essas demandas legais em conjunto com os coletivos de pesquisadores e movimentos sociais.

Quanto à formação dos docentes que ministram disciplinas referentes à temática da EREER, consideramos que a maioria tem formação adequada e voltada suas perspectivas de pesquisas nessa temática. Constatamos que todos são efetivos nas instituições, com o tempo de experiência elevado, sinalizando que tem contribuído com a formação voltada para a temática, apesar das limitações em disciplinas específicas.

Cientes dos limites das análises apenas nos documentos institucionais do curso, é preciso considerar que o currículo prescrito nos leva a concluir que os cursos ofertados pelas universidades pesquisadas necessitam de revisão curricular. Mas nossas limitações na pesquisa levam a apontar a necessidade de continuidade da pesquisa, analisando os impactos da EREER nos cursos, demandando entrevistas com as coordenações de curso, assim como com os docentes e discentes, analisando as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Diante disso, elucidamos que ainda há muitos desafios para a plena implementação da EREER nas universidades pesquisadas, haja vista que essa formação tem buscado contemplar questões tão importantes e, ao mesmo tempo, complexas e necessárias, levando-se também em consideração que as inúmeras reformas educacionais manifestam descontinuidades de políticas sociais relevantes. Isso nos leva a considerar em parte nossas hipóteses, de que as reformas limitam a implementação da EREER, pois tem-se atualmente a demanda legal de reformular os cursos de formação de professores, as BNC-FORMAÇÃO (BRASIL, 2019) que se encontram alinhadas as competências exigidas pela nova Base Nacional Comum Curricular (2018), que reflete as demandas mercadológicas e de ajustes aos preceitos internacionais.

Em contrapartida, as universidades se colocam contrárias às novas reformulações curriculares, uma vez que a resolução n. 2/2019 assim como as novas propostas para as diretrizes do curso de pedagogia são retrocessos, que minimizam as perspectivas de uma educação, em oposição à concepção de educação como mercadoria, levando-nos a negar parcialmente nossa hipótese. Necessita, portanto, que se aprofundem institucionalmente as demandas relativas as questões da EREER contribuindo para uma formação que promova impactos significativos em relação à superação de injustiças sociais.

Nesse sentido, nosso estudo vislumbra a necessidade de desvelar as contribuições de pedagogias contra hegemônicas para o ensino da EREER, que se encaminha na contracorrente das políticas neoliberais, possibilitando, conforme preceituam as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais, a emancipação dos grupos discriminados, com acesso aos conhecimentos científicos e culturais, a toda a classe trabalhadora, ensinando a transgredir, conforme bell hooks (2017) reitera, para uma educação radicalmente transformadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte –MG: Letramento, 2018.

ARAUJO, Débora Cristina de; DANTAS, Luís Thiago Freire. Currículo des-oculto: outras vozes, outras epistemologias. *Revista Exitus*, Santarém/PA, Vol. 9, Nº 4, p. 147 - 175, Out/Dez 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n4ID1015>. Acesso em: 25 de março de 2020.

ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais. *Currículo sem fronteiras*, v.3, n.1, Jan/Jun 2003, p 28-49. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2003/vol3/no1/3.pdf> . Acesso em: 03 de março de 2022.

ARROYO. M. G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In.: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (org.). *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 11-36.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006*, p. 31-74. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/publicacoes/item/17-orientacoes-e-acoas>. Acesso em: 24 mai. 2020.

BRASIL. *Lei Nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"*, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 24 mai. 2020.

BRASIL. *Lei Nº 11.645 de 10 de março de 2008. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 25 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Brasília: MEC. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 de julho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília: MEC. 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 abr. 2020.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 14, de 11 de novembro de 2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008*. Diário da Oficial da União. Brasília, DF, 18 abril. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/21103-ceb-2015>. Acesso em: 25 de mai. de 2020.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 19 mai. 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 24 de mai. de 2020.

BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, 2013.

Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 24 mai. 2020.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1º, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. de 2004b, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 24 de maio de 2020.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 22 de agosto de 2021.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista brasileira de educação*, p. 5-15, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma. As licenciaturas em histórias e a lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.34, p. 1-39, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698192224>

COELHO, Wilma de N. Baía; BRITO, Nicelma J. C. de. Dez anos da lei n. 10.639/2003 e a formação de professores e relações raciais em artigos (2003/2013): um tema em discussão. *Práxis Educacional*, [S.l.], v. 16, n. 39, p. 19-42, abr. 2020. ISSN 2178-2679. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i39.6358>. Acesso em: 03 maio 2020.

COELHO, W. de N. B.; SANTOS, R. A. dos; SILVA, R. M. de N. B. e. *Educação e diversidades na Amazônia*. 1 ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. (Coleção de Formação de professores & Relações étnico-raciais).

GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETO, Elba S. de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 14 de agosto de 2020.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In.: MEC/SECAD. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62. (Coleção educação para todos).

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In.: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a.

GOMES, Nilma Lino. Políticas públicas para a diversidade. *Sapere aude* – Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 7-22, Jan./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2177-6342.2017v8n15p7>. Acesso em: 13 de janeiro de 2021.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. 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: 08 de maio de 2020.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: Por um projeto educativo emancipatório. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008b. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/127/230>. Acesso em: jul. de 2020.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e formação continuada de professores (as) da Educação Básica: desafios enfrentados pelo Programa Ações Afirmativas na UFMG. In.: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (org.). *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008c, p. 109-131.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 63-100.

LOBO, Dalva de Souza; VILLARTA-NEDER, Marco Antonio; FERREIRA, Helena Maria. Entre omissão e preconceito racial: discurso-acontecimento. *Revista Exitus*, Santarém/PA, Vol. 9, N° 4, p. 176 - 203, Out/Dez 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24065/22379460.2019v9n4ID1009>. Acesso em: 20 de março de 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In.: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2010, p. 13-31. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

MELGAÇO, Paulo Henrique Maia; BRITO, José Eustáquio de; SILVA, Santuza Amorim da. Educação das relações étnico-raciais: reflexões sobre uma formação continuada na perspectiva de docentes. *Práxis Educacional*, [S.l.], v. 16, n. 39, p. 43-71, abr. 2020. ISSN 2178-2679. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6359>>. Acesso em: 03 maio 2020. doi: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i39.6359>. Acesso em: 02 de maio de 2020.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

NEGREIROS, Dalila Fernandes de. *Educação das relações étnico-raciais: avaliação da formação de docentes* [online]. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788568576946>. Acesso em: Abril de 2020.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores (A teacher education alphabet). *Crítica Educativa*, v. 3, n. 2, p. 21-49, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i2.217>. Acesso em: 31 de abril de 2022.

PASSOS, Joana Célia; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. O impacto das ações afirmativas no currículo acadêmico do ensino superior brasileiro. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as* (ABPN), [S.l.], v. 8, n. 19, p. 08-33, jun. 2016. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/23>>. Acesso em: 13 de Janeiro de 2021.

PASSOS, Joana Célia dos. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. *Poiésis*, v. 8, n. 13, 2014. Disponível em:

<https://pdfs.semanticscholar.org/71cf/4192b8204e68fa740c872a824bc615cb6cab.pdf>. Acesso em: 02 de Abril de 2022.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. Avaliação: *Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), v. 19, n. 3, p. 723-747, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010>. Acesso em: 04 de maio de 2022.

SILVA, M. A. B. da; RIBEIRO, M. S. Diversidade cultural nas políticas públicas: uma análise das Leis 10.639/03 e 11.645/08. *Revista Exitus*, 9(5), 77-101, 2019. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n4ID1101>. Acesso em: 06/mar. 2021.

SOARES, Lucas de Vasconcelos et al. Diversidade Cultural na Amazônia: desafios e perspectivas. In.: COLARES, Anselmo Alencar; RODRIGUES, Gilberto César Lopes; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. (Org.). Educação e realidade amazônica - volume 5. 1ed. Uberlândia: *Navegando Publicações*, 2020, v. 5, p. 155-180. E-book. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-realidade-amazonica-5>.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Belém, 2010. Disponível em: <http://iced.ufpa.br/faed/faed-matriz-curricular-e-ementas>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Santarém, 2015. Disponível em: https://sigaa.ufopa.edu.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=20&idTipo=1.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Marabá, PA, 2018. Disponível em: https://faced.unifesspa.edu.br/images/PPC/PPC_LICENCIATURA_EM_PEDAGOGIA_2018.pdf.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Belém, 2019.

WILLIAMS, Eric. *Capitalismo e Escravidão*. Tradução de Carlos Nayfeld. Rio de Janeiro, Ed. Americana. 1975.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS:

Karolina Carvalho do Amarante 1 – Investigação, coleta e análise dos dados, escrita do texto.

Gilberto César Lopes Rodrigues 2 – Participação ativa na análise dos dados, análise formal, revisão.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.