


## A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS: UMA ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES PUBLICADAS NA CAPES (2003-2020)

*THE EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN INITIAL TEACHER TRAINING: AN ANALYSIS OF THESES AND DISSERTATIONS PUBLISHED IN CAPES (2003-2020)*

 Samara Moço Azevedo<sup>A</sup>

 Vera Lúcia Vasconcelos<sup>B</sup>

 Silvia Alicia Martínez<sup>C</sup>

 Maria Clareth Gonçalves Reis<sup>D</sup>

<sup>A</sup> Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF Campus Centro), Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil

<sup>B</sup> Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM-FAETEC), Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil

<sup>C</sup> Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil

<sup>D</sup> Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI-MEC), Brasília, DF, Brasil. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil

Recebido em: 26 jan. 2023 | Aceito em: 11 out. 2023

Correspondência: Samara Moço Azevedo (samara.moco@gmail.com)

### Resumo

A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) se apresenta como assunto relevante dentro dos currículos brasileiros, sobretudo pela diversidade na composição da nossa população. A introdução dessa temática nas escolas e nas universidades tornou-se mais urgente com a promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), incluindo a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira e Indígena no Ensino Fundamental e Médio, nas escolas públicas e privadas. Desse modo, o presente trabalho tem como proposta analisar as produções científicas sobre a implementação da ERER em cursos de formação inicial de professores/as publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no período de 2003 a 2020. O levantamento das publicações no portal da Capes culminou em um “Estado da Questão” acerca da temática, que nos permitiu refletir sobre a implementação das leis, a partir da análise dos trabalhos que compõem o *corpus* da pesquisa. Para este artigo, destacamos duas categorias de análise: I) relações étnico-raciais e formação de professores/as; II) a temática indígena nos cursos de licenciatura. O resultado encontrado aponta para a necessidade de um maior debate acerca das relações étnico-raciais no contexto educacional. Também identificamos que a inclusão da ERER nos cursos de formação de professores/as tornou-se instrumento fundamental para a construção de uma educação antirracista.

**Palavras-chave:** Formação de Professores/as; Relações Étnico-Raciais; Currículo; Estado da Questão.



## Abstract

The Education of Ethnic-Racial Relations (ERER) is presented as a relevant subject within Brazilian curricula, mainly due to the diversity in the composition of our population. The introduction of this theme in schools and universities became more urgent with the enactment of Laws 10,639/03 and 11,645/08, which amended the Law of Guidelines and Bases of National Education - LDBEN (BRASIL, 1996), including the mandatory teaching of African History and Afro-Brazilian and Indigenous Culture in Elementary and Secondary Education, in public and private schools. Thus, the present work aims to analyze the scientific productions on the implementation of ERER in initial teacher training courses published in the Catalog of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes), in the period of 2003 to 2020. The survey of publications on the Capes portal culminated in a “State of the Question” on the subject, which allowed us to reflect on the implementation of the laws, based on the analysis of the works that make up the research corpus. For this article, we highlight two categories of analysis: I) ethnic-racial relations and teacher training; II) the indigenous theme in undergraduate courses. The result found points to the need for a greater debate about ethnic-racial relations in the educational context. We also identified that the inclusion of ERER in teacher training courses has become a fundamental instrument for building an anti-racist education.

**Keywords:** Teacher Training; Ethnic-Racial Relations; Curriculum; State of Question.

## Introdução

O racismo é uma forma de discriminação que tem a raça como fundamento (ALMEIDA, 2021). Ele é um problema social que afeta toda a população brasileira, principalmente os negros e indígenas que desde a colonização e durante séculos foram escravizadas, dizimadas, marginalizadas e excluídos.

Ainda hoje pesam sobre esses povos as consequências do processo de colonização, que consistiu na retirada da humanidade e dos direitos de tais sujeitos, inclusive o direito à educação. O racismo opera nos sistemas educacionais não apenas pelo processo de exclusão no acesso e na permanência destes povos nas instituições de ensino, mas também ao abordar a história e a cultura dos mesmos através de uma perspectiva eurocentrada<sup>1</sup>, produzindo estereótipos sobre elas que invisibilizam a luta e a contribuição dos negros e indígenas na construção do país.

Contudo, essa realidade vem sendo alterada, mesmo que a passos lentos, com avanços em algumas áreas, principalmente no que diz respeito à aprovação de leis que visam reparar os danos históricos causados pelo sistema escravocrata. Nesse sentido, no tocante à educação,

---

<sup>1</sup> Entendemos por perspectiva “eurocentrada” aquela que sustenta a lógica que coloca a Europa como o elemento fundamental na constituição da sociedade moderna. (COSTA; TORRES; GROSGOUEL, 2020).

os anos de 2003 e 2008 são considerados importantes para o avanço da luta antirracista, sobretudo pela nova postura do Estado.

Sancionada no ano de 2003, a Lei 10.639 criou a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio, em estabelecimentos públicos e privados em todo território brasileiro. Em 2004, através da Resolução Nº 1, de 17 de junho, o Conselho Nacional de Educação – CNE, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCN-ERER, com o objetivo de orientar a implementação da referida lei (BRASIL, 2004).

A partir desse momento, o sistema educacional brasileiro iniciou a tentativa de adequar seus currículos, seus Projetos Pedagógicos e a prática dos professores/as para atender o dispositivo legal. Também foram criadas outras inúmeras normativas, com o objetivo de implementar o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana na educação básica.

Apesar dos indígenas também sofrerem racismo e terem passado pelo processo de escravização, dizimação e perdas de direitos, a inclusão da história e da cultura indígena só se deu cinco anos após a promulgação da Lei 10.639/03, por meio da Lei 11.645/08.

As mencionadas leis alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) - dispositivo legal que orienta todo o sistema de educação brasileiro. Desde então, o país conta com uma vasta legislação acerca do tema, tendo como finalidade a plena implementação do Art. 26-A da LDBEN, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos estabelecimentos públicos e particulares de Ensino Fundamental e Médio.

Além disso, estas leis são consideradas uma modalidade de ação afirmativa<sup>2</sup>, já que ambas propõem que, tanto a população negra quanto a indígena, sejam incluídas numa perspectiva curricular que não seja eurocentrada<sup>3</sup>. Elas também devem ser vistas como

---

<sup>2</sup> Ações Afirmativas são medidas redistributivas que visam à alocação de bens para grupos específicos, historicamente marcados pela discriminação e vítimas da exclusão socioeconômica e/ou cultural (FERES JÚNIOR; ZONINSEIN, 2005).

<sup>3</sup> Currículo não eurocentrado é aquele que conta a história da África, dos africanos e dos indígenas a partir de suas respectivas cosmovisões. Esses currículos podem ser entendidos como decoloniais, uma vez que a decolonialidade é considerada como uma luta contínua contra as colonialidades impostas aos grupos que foram historicamente subalternizados, como os negros e os indígenas. Sendo assim, o pensamento decolonial surge com a tomada de consciência de que não existe apenas uma lógica de um único mundo possível (lógica da modernidade capitalista), mas sim uma pluralidade de modos de ser, viver e existir na sociedade. Para compreender melhor, sugerimos a leitura do livro de Costa; Torres e Grosfoguel, 2020.

conquistas de movimentos sociais pela inclusão destes povos nas políticas de educação, já que historicamente foram alijados de muitos direitos. Segundo Gomes (2010), sendo o Brasil um país multirracial e pluricultural, não se pode “continuar pensando a cidadania e a democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais” (GOMES, 2010, p. 70). Trazer as populações negra e indígena, com suas culturas e suas histórias ancestrais, para um espaço não subalternizado dentro do currículo, dos projetos pedagógicos e das práticas educacionais, que sempre contemplaram a cosmovisão dos europeus, é uma forma de se buscar justiça, igualdade e reparação.

Todavia, levando em consideração os apontamentos feitos por estudiosos do assunto (GOMES, 2010; MUNANGA, 2005; ALMEIDA, 2017) percebemos que a aplicação das referidas leis, de um modo geral, ainda é tímida. Um caminho possível para seu cumprimento mais efetivo, tem a chave na formação de professores. Nesse sentido, entendemos que, apesar do Art. 26-A da LDBEN ser voltado para a educação básica, a sua implementação se estende aos cursos superiores, em especial os cursos de licenciatura, tendo em vista que para o/a professor/a trabalhar as relações étnico-raciais nas escolas, ele/a precisa ter uma formação inicial que contemple tal temática, possibilitando conhecimentos mínimos para tratar de tais questões, e proporcionando um pensamento mais crítico sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena. Como lembra Silva (2007, p. 491), “para desencadear, executar, avaliar o processo de educação das relações étnico-raciais é preciso que se compreenda como o processo de aprender e de ensinar têm se constituído, entre nós, ao longo dos 507 anos de história de formação da nação”.

Em decorrência de terem se passado duas décadas da promulgação da primeira lei que nos convoca à reflexão, e focando na formação docente e nas pesquisas geradas a respeito, o presente artigo tem como objetivo analisar as produções acadêmicas já publicadas sobre a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 em cursos de formação inicial de professores/as, a partir do levantamento e da sistematização de pesquisas publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes no período de 2003 a 2020. Esse recorte temporal se justifica por compreender desde o ano de publicação da primeira lei (2003) até 2020, ano anterior ao levantamento dos dados, que foi realizado no segundo semestre de 2021, totalizando 17 anos de promulgação da referida lei. A análise visa conhecer o que já foi

produzido, assim como possíveis lacunas apresentadas nas produções acadêmicas e na efetiva implementação da EREER nos cursos superiores estudados.

A metodologia utilizada na pesquisa incluiu o levantamento sistematizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, assim como a pesquisa de abordagem qualitativa (MINAYO, 2009) para analisar os conteúdos dos trabalhos encontrados. Este processo culminou em um “Estado da Questão”<sup>4</sup> acerca da temática, tornando possível refletir sobre a implementação das leis a partir da análise dos trabalhos que compõem o *corpus* da pesquisa. Vale ressaltar que para este artigo destacamos duas categorias de análise, a saber: I) relações étnico-raciais e formação de professores/as; II) temática indígena nos cursos de licenciatura.

A seguir, abordamos pormenorizadamente tanto a metodologia utilizada quanto o panorama geral do estado da questão a partir de cada uma das categorias. Por último, tecemos considerações finais.

### **Relações étnico-raciais e formação de professores/as: metodologia e panorama geral do Estado da Questão**

Para a elaboração do *Estado da Questão*, realizamos no segundo semestre de 2021, uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes sobre a implementação da educação das relações étnico-raciais nos cursos de formação de professores/as, com um recorte temporal de 2003 a 2020, contemplando 17 anos da inclusão do Art. 26-A na LDBEN.

Neste sentido, para melhor compreensão do campo da pesquisa, faz-se necessário uma definição do Estado da Questão. Para Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 5), essa metodologia

(...) transborda de certo modo os limites de uma revisão de literatura centrada mais exclusivamente na explicitação de teorias, conceitos e categorias. A concepção proposta requer uma compreensão ampla da problemática em foco fundada nos registros dos achados científicos e suas bases teórico-metodológicas acerca da temática e, decorrente desse mergulho, requer igualmente a perspectiva de contribuição do próprio estudante/pesquisador cuja argumentação, lógica, sensibilidade, criatividade e intuição apontam as dimensões da nova investigação. É precisamente esse processo e o material/texto produzido nesta fase que fornecem os

---

<sup>4</sup> Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 2) diferenciam o estado da questão do estado da arte ou estado do conhecimento, por se caracterizar o primeiro como “a busca seletiva e crítica nas fontes de informação da produção científica (que) restringe-se aos estudos e parâmetros próximos às especificidades do interesse do pesquisador o que requer consulta a documentos substanciais. Na literatura disponível, por seu lado, o “estado da arte” ou “estado do conhecimento” tem por objetivo “mapear e discutir uma certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento” (FERREIRA, 2002, p. 258) utilizando predominantemente fontes de consulta disponíveis em forma de resumos ou catálogos de fontes.

elementos para identificar e definir os referenciais e as categorias imprescindíveis à análise dos dados no enfoque desejado.

A partir dessa definição, estabelecemos como premissa inicial para a pesquisa: considerar os trabalhos que dizem respeito à formação inicial em cursos presenciais, não se aprofundando em pesquisas que tinham como objeto de estudo a formação continuada de professores/as, a educação básica ou cursos na modalidade à distância.

Para atingir o objetivo desejado, usamos a palavra-chave “relações étnico-raciais” AND “formação de professores”, que nos trouxe 145 resultados. Em seguida, testamos a palavra-chave “étnico-raciais” AND “formação de professores”, que foi a categoria que nos trouxe um maior número de resultados, totalizando 174 trabalhos, no recorte temporal delimitado.

Com a lista de teses e dissertações selecionadas, o próximo passo foi realizar a leitura dos títulos, dos resumos, das palavras-chave, da introdução e conclusão das mesmas, seguindo os delineamentos teórico-metodológicos definidos por Nóbrega-Therrien, Therrien (2004). Os autores salientam que: “depois da busca inicial, e muitas vezes concomitantemente a ela, o estudante/pesquisador começa a etapa propriamente dita da construção do estado da questão” (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p. 6).

A partir dessa análise mais aprofundada, selecionamos 54 trabalhos (48 dissertações e 6 teses), que atenderam aos critérios de inclusão e exclusão, que serão explicitados a seguir. Os critérios de inclusão foram: (I) pesquisas que abordassem a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em cursos de licenciatura no Brasil; (II) os cursos analisados deveriam ser na modalidade presencial e (III) as pesquisas deveriam ter sido publicadas no site da Capes entre os anos 2003 e 2020. Já os critérios de exclusão foram: (I) publicações que analisaram cursos que não eram de licenciatura e (II) estudos sobre a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em cursos na modalidade EAD, semipresenciais ou na educação básica.

Vale ressaltar que no processo de levantamento, cinco trabalhos anteriores ao ano de 2012, não estavam indexados na Plataforma Sucupira. Todavia, os encontramos no repositório das universidades aos quais eram vinculados. Ainda, outras quatro pesquisas não foram encontradas nem na Plataforma da Capes, nem no repositório da universidade à qual o trabalho estava vinculado, são elas: Silva (2015), Silva (2020), Lopes (2006) e Sobrinho (2016). Realizamos contato com os autores e com as instituições, via e-mail, mas até a escrita do trabalho não obtivemos retorno.

Já no que diz respeito à temática indígena, encontramos apenas 10 trabalhos (2 teses e 8 dissertações) de um total de 174 produções, sendo que 2 deles tratam tanto das implicações da Lei 10.639/03 quanto da Lei 11.645/08. Entretanto, desconsideramos 4 trabalhos, pois 3 abordavam a questão indígena na educação básica e 1 tinha como foco um curso de formação continuada. Sendo assim, analisamos apenas os 6 trabalhos que estão de acordo com os critérios adotados.

Nos próximos tópicos abordaremos separadamente a implementação das temáticas negra e indígena nos cursos de formação inicial de professores/as, respectivamente.

### **A Educação das Relações Étnico-Raciais na Formação Inicial de Professores/as: perspectiva Afro-brasileira**

A partir da análise dos títulos, dos resumos, das palavras-chave, da introdução e conclusão das pesquisas, considerando os critérios de inclusão e exclusão, selecionamos 50 trabalhos (45 dissertações e 5 teses) que tratam sobre a implementação do Art. 26-A da LDBEN em cursos presenciais de licenciatura no Brasil, entre os anos de 2003 e 2020 (Quadro 1).

**Quadro 1:** Teses e dissertações que tratam sobre as relações étnico-raciais em cursos presenciais de licenciatura no Brasil, entre os anos de 2003 e 2020, na perspectiva afro-brasileira

<b>Título</b>	<b>Autor/a<sup>5</sup></b>	<b>Ano</b>	<b>IES</b>	<b>T ou D</b>
Caminhos de descaminhos da inclusão: o aluno negro no sistema educacional (2006)	Ana Lucia Lopes	2006	USP	T
Políticas de educação no Brasil: desafios e possibilidades educacionais das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana	Vera Lúcia Sanson Cadini	2008	UPF	D
A África no curso de licenciatura em história da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: possibilidades de efetivação da Lei 11.645/2008 e da Lei 10.639/2003: um estudo de caso	Walter Günther Rodrigues Lippold	2008	UFRGS	D
Histórias da África e dos africanos na escola. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular	Luiz Fernandes de Oliveira	2010	PUC-RJ	T
A dimensão étnico-racial na formação inicial de professores/as: reflexões a partir da licenciatura em letras da UNEB	Tassia Fernanda de Oliveira Silva	2013	UNEB	D
Arcabouço jurídico normativo pedagógico da lei federal 10.639/2003 na universidade federal de Uberlândia: avanços e limites	Glenio Oliveira da Silva	2013	UFU	D
As questões étnico-raciais e o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana no contexto de escolas municipais da cidade de Viçosa/ MG	Elenice Rosa Costa	2013	UFOP	D

<sup>5</sup> Devido às limitações editoriais da revista, não foi possível inserir as referências bibliográficas completas dos 54 trabalhos. Porém, por meio dos títulos das teses e dissertações e do nome dos/as autores/as disponíveis nos Quadros 1 e 2, é possível encontrá-los na internet, através de sites de busca, como o Google.

Educadoras Negras: Construções Docentes de Raça e de Gênero	Joanna de Ângelis Lima Roberto	2014	UFRRJ	D
Educação das Relações Étnico-Raciais e Formação de Pedagogas(os): visão dos/as discentes e docentes de um curso de Pedagogia na modalidade a distância	Carla Fernandes Chiericatti	2014	Cefet-MG	D
A formação contínua de professores de Geografia para implementação da lei federal nº 10.639/03 a partir de um projeto de pesquisa-ação	Flavio Guimaraes Diniz	2014	UNIRIO	D
Geografias de cinema: contribuições ao ensino da história e cultura do negro-afro-descendente	Thiago de Alencar Izabel	2014	UEL	D
Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, BR)	Oswaldo Mariotto Cerezer	2015	UFU	T
Formação de professores nos cursos de letras para ensinar literatura: desafios para a implementação da lei 10.639/03	Alan Fernandes de Souza	2015	UNEB	T
Relações Étnico-Raciais nos Textos Curriculares: Disputa Discursiva no Processo de Significação	Estela Correa Silva	2015	UERJ	D
Recordar é preci[o]so: memórias da cultura afro-brasileira no PROESP/LETRAS no polo de Alagoinhas-BA	Iramayre Cassia Ribeiro Reis	2015	UNEB	D
“Tia, existe flor preta?”: educar para as relações étnico-raciais	Erika J. H. Pereira	2015	UERJ	D
O romper do silêncio histórico da questão racial no Ensino Superior de Biologia	Kelly Meneses Fernandes	2015	UFRRJ	D
Resistência negra no círculo de cultura sociopéutico: pedagogia e produção didática para implementação da lei 10.639/03 no PROJOVEM urbano	Maria Kellynia Farias Alves	2015	UFC	D
As questões étnico-raciais nas histórias em quadrinhos reflexões educativas na formação docente	Livia Maria S. Duarte Oliveira	2016	UEPB	D
Educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades no curso de pedagogia da UFSCar	Ivanilda Amado Cardoso	2016	UFSCar	D
Formação de professores e relações étnico-raciais em escolas públicas de Guanambi-BA	Selma M. Batista de Oliveira	2016	UNEB	D
Formação de professores e a lei 10.639/03: um diálogo possível?	Kelly Xavier Madaleny	2016	UFRRJ	D
Formação de professores e ensino de história da África e cultura afro-brasileira e africana: saberes e práticas	Sonia Maria Soares de Oliveira	2016	UECE	D
A formação de professores/as de arte em educação para as relações étnico-raciais: interrogando os currículos de licenciatura em teatro	Monique Priscila de Abreu Reis	2017	UFSCar	D
A implementação da lei nº 10.639/03 em cursos de formação de professores: o discurso institucional da UFMG	Audrey Michele Nogueira	2017	UFMG	D
Olhando para as Práticas e Aprendendo Com Quem Faz: Compreensão do Fazer da Educação Antirracista a Partir da Análise das Narrativas de Educadores	Aline Oliveira Grion	2017	UFRRJ	D
Formação de professores: a reestruturação do programa especial de formação pedagógica de docentes do CEFET-MG à luz da resolução 02/2015 do conselho nacional de educação	Valdete dos Reis Barbosa	2017	Cefet-MG	D
Educação, diversidade e formação de professores: relações étnico-raciais na proposta pedagógica de cursos de pedagogia de instituições de ensino superior sul-mineiras	Ieda Maria da Costa	2017	Univás	D



A implantação da lei 10639/03 e as recepções da temática étnico-racial entre professoras	Edson Nobrega de Souza	2017	UFRRJ	D
A temática étnico-racial em projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em letras do Rio de Janeiro	Daniela Araujo do Nascimento	2017	Cefet-RJ	D
A Formação inicial de professores e as implicações para a educação das relações etnicorraciais nos cursos de pedagogia de MS	Jakellinny Gonçalves de Souza Rizzo	2018	UFGD	D
Contos da África anglófona: uma proposta para o desenvolvimento da competência intercultural crítica na formação de professores de inglês no Brasil	Marcelle Feigol Guil	2018	UFRN	D
Super-heróis negros e negras: referências para a educação das relações étnico-raciais e ensino da história e cultura afro-brasileira e africana	Fernanda Pereira da Silva	2018	Cefet-RJ	D
As relações étnico-raciais na formação inicial dos licenciandos de ciências biológicas, química e física da Universidade Estadual de Santa Cruz - Bahia	Jeobergna de Jesus	2018	UESC	D
Estudos sobre a educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de química: a experiência do Coletivo Ciata	Marysson Jonas Rodrigues Camargo	2018	UFG	D
Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais: estudo sobre as produções científicas do período de 2003-2013	Nicelma Josenila Costa de Brito	2018	UFPA	T
A lei 10.639/03 e sua implementação nas licenciaturas em geografia da UEL e UEM	Leticia Maria Bozelli	2018	UEM	D
Formação inicial de professores para a diversidade étnico-racial nas licenciaturas em letras e pedagogia em duas IES mineiras	Gleides Ander Nonato	2018	PUC-MG	D
Os impactos da Lei 10.639/03 na constituição curricular do curso de Licenciatura em Geografia: A Faculdade de Formação de Professores (FFP) UERJ em foco (2006 a 2015)	Hugo da Silva Ferrao	2018	UFRJ	D
Racismo Antinegro no português brasileiro e uma proposta de avaliação para professores de PLE	Daniel Lucas Alves da Silva	2018	UNESP	D
A Síncopa-TV por uma educação antirracista: experimentações audiovisuais na formação de professores	Graziele Alves de Lira	2019	UFRRJ	D
A imagem da escola pública produzida pelos alunos do curso de pedagogia da UFRRJ	Roberta Ferreira Sandim Soares	2019	UFRRJ	D
Exu e a descolonização da docência: religiosidade afrobrasileira, cinema e a formação de professores(as)	Joao Augusto dos Reis Neto	2019	UFSJ	D
Jogo Mancala como possibilidade de implementação da lei 10639/03 no curso de licenciatura em educação física do IFCE campus Juazeiro do Norte	Luciano das Neves Carvalho	2019	UFRRJ	D
Educação para as Relações Étnico-raciais nos currículos de formação de professores/as de Química: Uma análise dos cursos de licenciatura em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	Elis Afini da Silva	2020	UFSC	D
Cultura imaterial e diversidade étnico-racial da serra na formação docente: pelos caminhos do congo e da folia de reis	Nadia Juliana R. Serafim	2020	IFES	D
Educação infantil e relações étnico-raciais: contribuições do curso de pedagogia da UFC para a formação docente	Bárbara Rainara Maia Silva	2020	UFC	D
As relações étnico-raciais no currículo do curso de licenciatura em educação física da Universidade Federal do Rio de Janeiro	Priscila Rodrigues de Almeida Bourguignon	2020	UFRJ	D
Política curricular de ação afirmativa: uma avaliação sobre o processo de implementação no Instituto Federal do Ceará	Emerson de Melo Freitas	2020	UFC	D

Educação e relações étnico-raciais: formação docente em curso de filosofia da UFMT	Jeniffer Regina R. de Lima	2020	UFMT	D
--	----------------------------	------	------	---

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2021)

O ano com maior incidência de trabalhos publicados sobre o tema é o ano de 2018, com 9 dissertações e 1 tese. É interessante salientar a lacuna temporal entre as publicações, tendo em vista que nos três primeiros anos da promulgação da Lei 10.639/03 (2003-2005) não foi encontrada nenhuma publicação sobre o tema. Além disso, também não houve publicações nos anos 2007, 2009, 2011 e 2012. Este fato demonstra uma fragilidade no que diz respeito ao debate acerca do tema em âmbito acadêmico/científico e pode estar ligada à dificuldade de fortalecimento dessa política afirmativa na formação inicial de professores/as nos primeiros anos de implementação do Art. 26-A da LDBEN.

Contudo, com base nos dados apresentados, verificamos uma constância dos trabalhos entre os anos de 2013 e 2020. Essa continuidade das publicações de teses e dissertações pode estar relacionada à vasta legislação sancionada ao longo dos anos acerca da educação para as relações étnico-raciais (DCN-ERER; Plano Nacional de implementação das DCN-ERER; Estatuto da Igualdade Racial, Lei 12.711/12, Parecer CNE/CEB nº 14/2015, Resolução CNE/CP nº 1/2015 e etc.). Esses documentos surgiram devido à necessidade e à urgência da implementação do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana.

Outra categoria que salientamos está relacionada ao quantitativo de publicações por região do país. Podemos perceber que a maior concentração de publicação está ligada a Programas de Pós-graduação (PPG) da região sudeste (27 dissertações e 3 teses). Na segunda colocação está a região nordeste com 10 dissertações e 1 tese. A região norte possui apenas 1 trabalho (1 dissertação) sobre a temática, a centro-oeste 3 dissertações e a sul 5 dissertações.

Em função da distribuição dos Programas de Pós-graduação no Brasil por regiões, com base na Plataforma Sucupira-Capes (2022), era de se esperar que a região sudeste teria o maior número de publicações, já que a mesma concentra 43% dos cursos de pós-graduação do país. Também era possível prever que as regiões norte e centro-oeste possuíam os menores índices de teses e dissertações, uma vez que estas regiões aglutinam apenas 6% e 9% dos Programas de Pós-graduação, respectivamente. Contudo, o que chama a atenção é a baixa incidência de trabalhos publicados nas regiões Nordeste e Sul, tendo em vista que cada uma possui 21% dos PPGs brasileiros.

Por meio do recorte sobre o quantitativo de trabalhos por instituição de ensino superior (IES), verificamos que a maioria das publicações ficou pulverizada entre diferentes IES,

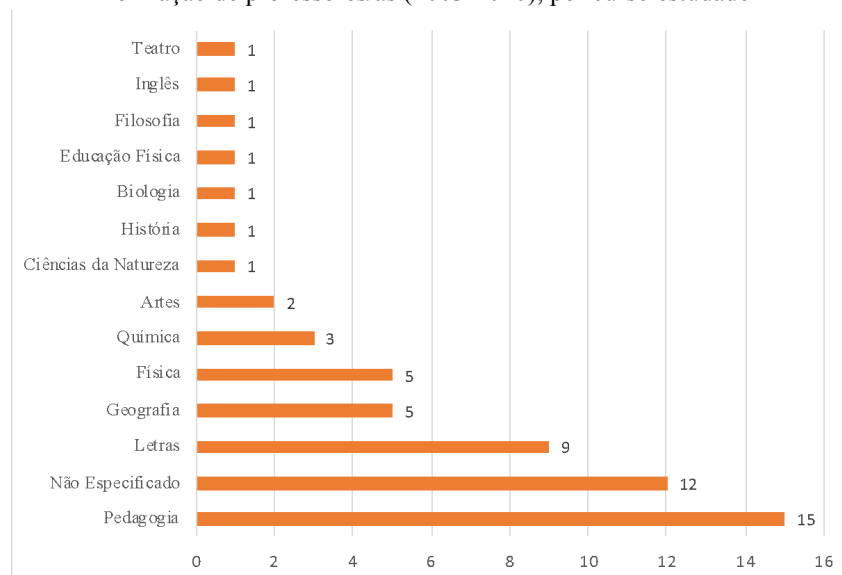
variando entre uma e três publicações cada, exceto em duas universidades públicas que concentram o maior número de trabalhos, que são: a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) com 8 dissertações, a maioria pelo Programa de Pós-graduação em Educação – Contextos Contemporâneos e Demandas Populares; e a Universidade do Estado da Bahia (UEB) com 3 dissertações, pelo Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural e 1 tese, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade.

A partir da relação das IES, identificamos que das 31 que possuem trabalhos de pesquisa sobre o tema aqui focado, 4 são privadas e 27 são públicas. Isso reforça o entendimento de que é papel da universidade pública viabilizar discussões acerca das históricas desigualdades e injustiças sociais, econômicas e raciais que atingem a população negra e indígena.

O panorama dos trabalhos selecionados demonstra que a Área de Conhecimento e o Programa de Pós-graduação (PPG) mais recorrente é da Educação. Os demais, assim como a relação das IES, estão espalhados entre outras 19 Áreas de Conhecimento e outros 19 PPGs, que vão desde as áreas de linguagens até as exatas.

A última categoria em destaque aqui, está ligada aos cursos de formação de professores/as aos quais as teses e dissertações fazem referência (Gráfico 1).

**Gráfico 1:** Distribuição de dissertações e teses sobre relações étnico-raciais na perspectiva dos negros e a formação de professores/as (2003-2020), por curso estudado



**Fonte:** Elaborada pelas autoras com base na Capes (2021)

O Gráfico 1, nos mostra que a maioria dos trabalhos se vinculam ao curso de pedagogia, evidenciando o entendimento de que a EREER deve ser abordada nas escolas desde

a educação infantil, uma vez que o curso de pedagogia forma professores/as para atuarem nos anos iniciais da educação básica. Além disso, o pedagogo também pode atuar na gestão escolar, fato que possibilita pensar a diversidade étnico-racial a partir de diferentes perspectivas, e implementar uma educação antirracista desde os processos burocráticos até sua aplicação em sala de aula. Devemos pontuar que a abrangência da formação em pedagogia (professor/a, pedagogo/a, coordenador/a, gestor/a, etc.) permite que estes profissionais estejam em diversas modalidades e níveis do sistema educacional.

Em segundo lugar, estão os trabalhos que tratam sobre a formação de professores/as de maneira generalizada, sem considerar uma área de formação específica. Ainda identificamos que 2 trabalhos se referem a mais de uma área de formação.

Analisando o Gráfico 1, identificamos que a tríade educação artística, letras/literatura e história, determinada pelo Art. 26-A da LDBEN (§ 2º), foi contemplada nas teses e dissertações. Contudo, na área de Artes há apenas 3 trabalhos que contemplam as relações étnico-raciais na formação inicial de professores/as, destes 2 são de Artes Visuais e 1 de Teatro.

Este mesmo inciso institui que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas devem ser ministrados em todo o currículo escolar (BRASIL, 1996). Considerando o exposto acima e ainda refletindo sobre o Gráfico 1, percebemos que existem áreas de formação em que a temática ainda não se tornou objeto de investigação, como é o caso da matemática e da sociologia, por exemplo, com ausência de pesquisas.

Por meio da leitura dos resultados das publicações selecionadas, concluímos que muitos cursos ainda encontram dificuldades em implementar o Art. 26-A da LDBEN em seus currículos e Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). Dentro desse contexto, alguns autores (RIZZO, 2018; CEREZER, 2015; SILVA, 2020; COSTA, 2017; NASCIMENTO, 2017; LOPES, 2006; BOURGUIGNON, 2020; SERAFIM, 2020) salientam que nos cursos analisados por eles a EREER ocupa um lugar subalterno nos currículos, nas práticas pedagógicas e nos PPCs.

Outros autores identificaram que os cursos de formação inicial de professores/as não estão cumprindo a lei supracitada (SILVA, 2013; COSTA, 2013; SOUZA, 2015; JESUS, 2018; CAMARGO, 2018; FREITAS, 2020; LIMA 2020) ou ainda se encontram em fase de implementação e adaptação de seus currículos e PPCs (NONATO, 2018). Além disso, existem

cursos em que o currículo e a formação acadêmica estruturam-se de forma eurocêntrica (CEREZER, 2015; BOURGUIGNON, 2020; LIMA, 2020; LIPPOLD, 2008), fato que não contempla as relações étnico-raciais em sua totalidade.

Por outro lado, há cursos em que a EREER é discutida de maneira generalizada nos currículos e nos PPCs, o que sugere uma superficialidade no trato da diversidade étnico-racial existente no Brasil (SILVA, 2020; COSTA, 2017). Também os estudos destacaram que alguns dos cursos só estão de acordo com a legislação devido à iniciativa isolada de professores/as envolvidos com a causa e/ou com movimentos sociais, conforme enfatizam Jesus (2018) e Costa (2013).

Nesse sentido, se considerarmos que os níveis de ensino estão diretamente ligados, podemos presumir que os resultados obtidos a partir das teses e dissertações analisadas, refletem a realidade divulgada recentemente, por pesquisa realizada em 2022 pelo Instituto Alana e Geledés Instituto da Mulher Negra. A pesquisa ouviu gestores de 1.187 secretarias municipais de educação (21% das redes de ensino das cidades brasileiras) sobre a implementação da Lei 10.639/03. O estudo aponta que dos municípios que participaram da pesquisa, mais de 70% não cumprem a Lei 10.639/03 e as orientações contidas nas DCN-ERER, ou seja, 53% das secretarias municipais de educação realizam atividades esporádicas, projetos isolados ou atividades em datas comemorativas e 18% não fazem nenhum tipo de ação (SOARES; CARNEIRO; PORTELLA, 2023).

Tendo em vista que o currículo é um campo de disputa e de poder (MOREIRA; SILVA, 2001), as pesquisas em análise nos permitem constatar que a EREER ainda busca um lugar efetivo e não subalternizado (GOMES, 2008) nos PPCs e nos currículos da licenciatura, seja por desconhecimento sobre a temática por parte dos profissionais da educação (SILVA, 2018; RIZZO, 2018), seja pelo racismo que rege as relações de poder na sociedade brasileira (ALMEIDA, 2021). Sendo assim, Roberto (2014), Reis (2017), Silva (2018), Reis (2015), Alves (2015) e Lima (2020) propõem uma mudança profunda na formação docente. Já Izabel (2014) destaca a necessidade de repensar a prática pedagógica, rompendo com o eurocentrismo (REIS, 2017).

É importante ressaltar que as pesquisas analisadas também apresentam alguns avanços na direção da implementação da lei, como por exemplo, o fato de alguns cursos já possuírem disciplinas específicas para tratarem da temática (BARBOSA, 2017; MADALENY, 2016; BOZELLI, 2018), a presença de professores/as com experiência em EREER e pesquisadores/as

da área em algumas IES (NONATO, 2018; FERRAO, 2018), e a existência de debates sobre as relações étnico-raciais em outros espaços para além da sala de aula, como grupos de estudos, grupos de pesquisa e laboratórios (MADALENY, 2016). Além disso, cabe destacar a importância da implementação e do protagonismo dos NEABs (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros) ou NEABIs (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas) nas universidades (CARDOSO, 2016).

### ***A temática indígena nos cursos de licenciatura***

A temática indígena ganhou maior atenção por parte dos sistemas de ensino a partir da promulgação da Lei 11.645, no ano de 2008. Com a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena garantida em lei, outros documentos legais também foram elaborados, visando ratificar a importância da adoção da discussão sobre o assunto nos currículos da educação básica e de cursos de licenciatura, como é o caso da Resolução CNE/CP 1/2015 - que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.

Contudo, quando se trata de relações étnico-raciais, percebemos que o “carro-chefe” das discussões é a população negra (CARTH, 2017). Isso se dá, possivelmente, porque a lei que garante o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana foi implementada cinco anos antes da Lei 11.645/08, por meio do engajamento do Movimento Negro na causa educacional e também pelo fato de a população negra representar, a época, grande parte da população brasileira.

Essa situação acaba sendo confirmada neste artigo, por meio da análise dos trabalhos encontrados, já que neste Estado da Questão, a maioria das publicações sobre a ERER e a formação inicial de professores/as aborda a perspectiva afro-brasileira e africana, totalizando 50 trabalhos, sendo que 2 abordam tanto a questão negra quanto a indígena.

Como já anunciado, identificamos 6 publicações para análise. Destas, 4 tratam somente da questão indígena (ROSA, 2018; ALMEIDA, 2017; SOBRINHO, 2016; BARARUA, 2020) e 2 abordam ambas as temáticas (CEREZER, 2015; GRION, 2017). Nesse sentido, dos 6 trabalhos de pós-graduação, apenas os de Rosa (2018), Almeida (2017), Sobrinho (2016) e Bararua (2020), não foram analisados no tópico anterior.

**Quadro 2:** Teses e dissertações que tratam sobre as relações étnico-raciais em cursos presenciais de licenciatura no Brasil, entre os anos de 2003 e 2020, na perspectiva indígena

Título	Autor/a	Ano	IES	T ou D
--------	---------	-----	-----	--------

Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil)	Oswaldo Mariotto Cerezer	2015	UFU	T
Jovem indígena Terena de Mato Grosso do Sul: identidade, formação e trajetória	Karine Silva Sobrinho	2016	UEMS	D
A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no programa de educação intercultural da UFPE/CAA - curso de licenciatura intercultural	Eliene Amorim de Almeida	2017	UFPE	T
Olhando para as Práticas e Aprendendo Com Quem Faz: Compreensão do Fazer da Educação Antirracista a Partir da Análise das Narrativas de Educadores	Aline Oliveira Grion	2017	UFRRJ	D
A formação de professores indígenas em ciências da natureza, na região norte do Brasil: algumas reflexões	Silvana Costa Santa Rosa	2018	UFS	D
A formação dos docentes de história e a lei nº 11.645/2008: mudanças de perspectivas no trato da temática indígena no ensino de história (2008-2018)	Marcus Vinicius Valente Bararua	2020	UFPA	D

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2021)

A partir da análise dos trabalhos acima, constatamos que nos primeiros 7 anos de promulgação da Lei 11.645/08 (2008-2014) não houve nenhuma publicação sobre o tema. Além disso, também não encontramos publicação no ano de 2019. Assim, podemos inferir que a temática indígena só recebeu atenção por parte das pesquisas de programas de pós-graduação, de 2015 em diante, 7 anos após ser sancionada a Lei 11.645/08.

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

Segundo Russo e Diniz (2020), muitas foram as conquistas ao longo dos últimos anos, resultado da luta dos povos indígenas pelo alcance dos seus direitos, tais como as políticas de ações afirmativas. Desse modo, esse *continuum* de trabalhos publicados a partir de 2015, também pode ser reflexo da promulgação da Lei de Cotas, em 29 de agosto de 2012 (Lei nº 12.711/12), que garante reserva de vagas para estudantes de baixa renda, com deficiência e autodeclarados pretos, pardos e indígenas, fato que impulsionou a entrada dos povos originários nas universidades, aumentando a possibilidade de pesquisas sobre a temática indígena na graduação, e posteriormente na pós-graduação.

No ano de 2015 - ano de publicação de outros 3 documentos importantes para a efetivação da EREER na perspectiva indígena, a saber: Resolução CNE/CP 1/2015, Parecer CNE/CEB 9/2015 e Parecer CNE/CEB 14/201 - houve uma continuidade nas produções, exceto no ano de 2019 quando não identificamos nenhuma publicação. Essa continuidade nas publicações de teses e dissertações também pode ter relação com a publicação dos documentos legais supracitados.

Após estas conquistas, no ano de 2016, começamos a vivenciar uma série de retrocessos orquestrados a partir do *impeachment* da então Presidenta Dilma Rousseff que impactaram todo o povo brasileiro, sobretudo os sujeitos pretos, pardos, indígenas, baixa renda, com deficiência, etc., em outras palavras, as ditas “minorias”. Em seguida, o país elege um candidato da extrema direita e declaradamente anti-indígena (RUSSO; DINIZ, 2020, p. 3).

Vale ressaltar que a introdução da temática indígena no currículo escolar é fruto “de um amplo movimento de luta dos povos originários – juntamente com outras entidades, como ONGs, universidades, igrejas – por seus direitos, principalmente pelo reconhecimento de suas identidades étnicas, culturais, econômicas e sociais” (MEDEIROS, 2012, p. 49).

Por meio dos trabalhos analisados, concluímos que as regiões sudeste e nordeste possuem 2 trabalhos cada uma (1 dissertação e 1 tese). Em seguida estão as regiões norte e centro-oeste, com 1 dissertação cada. Entretanto, vale ressaltar que a região norte possui a maior população autodeclarada indígena, enquanto a centro-oeste abarca a terceira maior população de indígenas no país (IBGE, 2012). Destacamos também a ausência de produção vinculada à região sul do país, fato que pode demonstrar falta de engajamento dessa região na luta antirracista, na perspectiva indígena, sobretudo se levarmos em consideração a diminuição de 11,6% no volume populacional dos autodeclarados indígenas nesta região (IBGE, 2012).

De acordo com último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), 896.917 pessoas se declararam indígenas no país. Além disso, foram identificadas 305 etnias, 274 línguas faladas em todo território nacional e o aumento do número de pessoas autodeclaradas indígenas nas regiões norte, nordeste e centro-oeste. Esses dados ratificam a necessidade latente de implementarmos o ensino da história e da cultura indígena em todos os níveis e modalidades de educação; de defendermos as políticas de ações afirmativas e de fortalecermos a inclusão e a permanência de estudantes nas instituições de ensino brasileiras.



A partir do levantamento das pesquisas publicadas na Capes, identificamos que todas as 6 produções estão ligadas a universidades públicas, sendo 5 federais e 1 estadual, demonstrando o envolvimento das mesmas com as questões sociais, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Todavia, as teses e dissertações ficaram pulverizadas entre 6 diferentes IES, ficando cada trabalho vinculado a uma universidade. Isso demonstra que as pesquisas sobre a EREER na perspectiva indígena estão vinculadas a iniciativas isoladas de alguns pesquisadores/as, fato que fragiliza e enfraquece as discussões sobre o tema e consequentemente, a implementação da Lei 11.645/08.

Os trabalhos selecionados demonstram que a Área de Conhecimento e o Programa de Pós-graduação mais recorrente é de Educação, totalizando 3 pesquisas. Os demais estão separados entre 3 diferentes PPGs. Quanto a Área de Concentração, 4 estão vinculadas a área de Educação, 1 a área de Ensino de História e 1 a área de Ensino de Ciências e Matemática.

A última categoria que iremos analisar diz respeito aos cursos de formação inicial que as teses e dissertações fazem menção. Vale ressaltar que existe 1 publicação que analisa três cursos diferentes (Letras, Pedagogia e Geografia), implicando em uma diferença na quantidade de cursos em relação ao total de teses e dissertações.

Dois trabalhos (2) abordam a formação de professores/as de maneira generalizada, sem levar em consideração um curso específico. Em seguida, outras 2 publicações (1 tese e 1 dissertação) tratam sobre cursos de história. Por fim, 1 dissertação analisa o curso de Ciências da Natureza. Percebemos também que da tríade apontada pelo Art. 26-A da LDBEN (Literatura, História e Artes), apenas a área de Artes não foi contemplada.

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

Salientamos que dentre os 6 trabalhos selecionados, 2 tratam especificamente sobre a formação inicial de professores/as indígenas para atuarem em escolas indígenas; 1 trata sobre estudantes indígenas em cursos de licenciatura (suas identidades, perspectivas e trajetórias); 3 abordam sobre formação inicial de professores/as a partir da lei 11.645/08 - sendo 1 sobre o curso de licenciatura em Ciências da Natureza e 2 sobre licenciatura em História. Estas 6 pesquisas trazem diferentes perspectivas que enriquecem a análise aqui proposta.

Os trabalhos analisados demonstraram que a implementação da história e da cultura indígena nos cursos de formação inicial de professores/as ainda está em curso e encontra dificuldade de efetivação na prática. Contudo, devido à obrigatoriedade da legislação, as IES já incluíram a temática em seus PPCs e currículos, mesmo que de forma pontual e tímida. Para melhor ilustrar, abaixo citaremos os autores dos trabalhos analisados que se debruçaram sobre a implementação da Lei 11.645/08 na formação inicial de professores/as.

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

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

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

Bararua (2020) afirma que as transformações em direção à implementação da Lei 11.645/08 aconteceram de maneira particular em cada região pesquisada. Entretanto, as maiores mudanças foram percebidas na prática dos professores/as da licenciatura, que pesquisam e promovem o ensino de história por uma perspectiva de valorização destes povos. Sendo assim, os autores acima destacam que há dificuldades no processo de implementação plena da história e da cultura indígena na formação inicial de professores/as, principalmente nos campos institucionais e das relações interpessoais (GRION, 2017).

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

para tornar a formação inicial de professores/as um ambiente favorável para as transformações sociais, a desmistificação de preconceitos e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, com o compromisso de erradicar o racismo contra negros e indígenas, ainda que isto seja um dos nossos maiores desafios.

### **Considerações Finais**

Por meio da análise das pesquisas supracitadas, percebemos que mesmo após duas décadas da alteração da LDBEN, muitos cursos ainda enfrentam dificuldades em garantir aos futuros professores/as o ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena. Contudo, em contrapartida, também percebemos que existem cursos que estão em fase de implementação da lei e outros que em resposta a esta demanda, conseguiram instituir programas de pesquisa, disciplinas e trabalho conjunto com os estudantes para o combate ao racismo e construção de uma educação antirracista, mesmo com as dificuldades encontradas.

Neste sentido, observamos que apesar de o país ter incluído em sua agenda o combate ao racismo (MARTINEZ; AMARAL; GANTOS, 2014) nos últimos 20 anos, ainda há muito a ser alcançado, especialmente no que diz respeito à inclusão da população negra e indígena em políticas públicas de qualidade, a conquista da igualdade racial, da valorização e do reconhecimento tanto da história quanto da identidade cultural destes povos, do acesso aos direitos fundamentais, como educação, saúde, entre outros.

Entendemos que a formação de profissionais do magistério para a Educação Básica deve possuir o compromisso com um projeto social, político e ético, contribuindo para a consolidação de uma nação democrática, justa, inclusiva e promotora da emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais, atentando ao reconhecimento e à valorização das relações étnico-raciais a partir das orientações das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, e das suas respectivas Diretrizes; portanto, contrária a toda forma de preconceito e discriminação.

De acordo com os trabalhos analisados, identificamos a existência de um avanço nas pesquisas sobre relações étnico-raciais e a formação de professores/as, tendo em vista as constantes publicações a partir do ano de 2013, ano de publicação do Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2013).

Contudo, cabe destacar a pequena incidência de trabalhos que abordam a questão indígena, fato que ratifica que quando se trata de relações étnico-raciais o “carro-chefe” dos

debates é a temática afro-brasileira (CARTH, 2017). Entretanto, esta lacuna nos faz insistir sobre a necessidade de novos estudos e pesquisas sobre os povos indígenas, pois precisamos ampliar os conhecimentos sobre eles, bem como suas culturas (BERGAMASCHI, 2012). Só assim teremos um diálogo entre educação e os povos originários.

Levando em consideração o contexto político compreendido entre os anos de 2016 e 2022 - período de desmonte das políticas educacionais -, o lapso temporal entre algumas publicações, a falta de publicação em algumas áreas do conhecimento e a pulverização da maioria dos trabalhos entre as instituições de ensino e os PPGs, percebemos que a discussão sobre as relações étnico-raciais nos cursos de formação inicial de professores/as ainda permanece a cargo de algumas iniciativas isoladas, de pessoas negras e indígenas e/ou comprometidas com a causa e/ou movimentos sociais.

Ressaltamos que atuar no campo da ciência após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, principalmente na área da educação, por si só pode ser considerado um ato de resistência, tendo em vista a perda de direitos através da PEC 55, que congelou os gastos governamentais por 20 anos, impactando e delimitando políticas públicas educacionais. Nessa direção, também destacamos a Reforma do Ensino Médio; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a Política Nacional de Formação de Professores e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação).

As políticas acima apontadas, criadas ao longo das gestões dos ex-presidentes Michel Temer e Jair Bolsonaro, suscitaram e ainda suscitam muitas críticas por parte da comunidade acadêmica/científica e de outros segmentos da sociedade, por causa do caráter esvaziado e tecnicista do currículo. Este fato influencia diretamente na implantação de discussões sobre a ERER, tanto na educação básica quanto nas licenciaturas, que continuam ocupando um lugar secundário e subalternizado nos diferentes níveis de ensino.

Por esses motivos, acreditamos que ainda há muito a ser feito para a efetiva implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas IES e, conseqüentemente, na Educação Básica. Como o racismo possui um caráter estrutural, institucional e histórico, compreendemos que a realização de pesquisas e a publicação de trabalhos sobre as relações étnico-raciais, tais como os que aqui analisamos, representam um avanço para a luta antirracista e um ato de resistência.

Entretanto, em 1 de janeiro de 2023 iniciamos um novo cenário político, com a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Desde então, temos acompanhado ações e tentativas governamentais de reparar os danos causados nos últimos 6 anos, pelos governos Temer e

Bolsonaro. As iniciativas visam a reconstrução e criação de órgãos que promovem políticas públicas sociais que haviam sido interrompidas anteriormente ou eram inexistentes, como é o caso da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (SECADI-MEC); do Ministério dos Povos Indígenas; do Ministério da Igualdade Racial; do Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania; entre outros.

Acreditamos que esse contexto recém instalado, possa contribuir para a plena efetivação de uma educação que inclua às relações étnico-raciais em diferentes níveis e modalidades de ensino e crie um ambiente favorável para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e equitativa, vislumbrando a sociodiversidade característica do nosso país.

Por fim, não só esperamos, mas também desejamos que o nosso trabalho ofereça, de alguma forma, uma oportunidade de discussão acerca da temática exposta. Que suscite dúvidas e reflexões e nos possibilite novos estudos e outras pesquisas.

## Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo**. *Enciclopédia jurídica da PUC-SP*. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017, p. 1-26.

\_\_\_\_\_. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida, DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost, XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (org.). **Povos Indígenas & Educação**. Porto Alegre: *Mediação*, 2012.

BRASIL. **Lei 9.934, de 24 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **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/SEPPPIR, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.288, de 20 de julho de 2010.** Estatuto da Igualdade Racial. Brasília: Presidência da República, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012.

\_\_\_\_\_. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC, SECADI, 2013.

CARTH, John Land. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais (afro-brasileira, quilombola, cigana).** Brasília: MEC, SECADI, 2017.

COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (org.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **A Questão Racial na Escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03.** In: MOREIRA, Antônio Flávio, CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório.** *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan/dez 2008.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2017.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

MARTINEZ, Silvia Alicia; AMARAL, Shirlena Campos de Souza; GANTOS, Marcelo Carlos. **Políticas de Inserção de Alunos Negros e Carentes na Universidade Pública Brasileira:** os desafios das cotas. *InterMeio: revista do Programa de Pós-graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v.20, n.39, p. 13-32, jan./jun. 2014.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **Povos Indígenas e a Lei N°. 11.645:** (in) visibilidades no ensino da História do Brasil. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida, DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost, XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (org.). *Povos Indígenas & Educação*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social.** In: DESLANDES, Suely Ferreira. et al. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 9-30.

MOREIRA, Antônio Flávio Barboza; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo:** uma introdução. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 7-47.

MUNANGA, Kabengele. **Apresentação.** In: \_\_\_\_\_ (org.). *Superando o Racismo na escola*. 2ª ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 15-20.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. **Trabalhos científicos e o estado da questão.** *Estudos Em Avaliação Educacional*, vol. 15, n. 30, p. 5–16, jul.-dez., 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.18222/eae153020042148>>. Acesso em: 05 set. 2021.

RUSSO, Kelly; DINIZ, Edson Araújo. **Trajetórias indígenas na universidade:** O direito ao ensino superior no Rio de Janeiro. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona/USA, v. 28, n. 73, p. 1-25.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.** *Educação*, Porto Alegre/RS, v. 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

SOARES, Beatriz Benedito; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia (org.). **Lei 10.639/03:** a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Instituto Alana, 2023.