

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Repositório Institucional UENP

<https://repositorio.uenp.edu.br>

Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertações

2025-03-28

Formação de professores para as relações étnicoraciais: a Lei 10.639/03 nos cursos de licenciatura do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Jacarezinho

Almeida, Eduarda Souza de

Universidade Estadual do Norte do Paraná

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/759>

Baixado de Repositório Institucional UENP

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ CENTRO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO BÁSICA LINHA DE PESQUISA: GESTÃO E
PLANEJAMENTO**

EDUARDA SOUZA DE ALMEIDA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS: A LEI 10.639/03 NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ – CAMPUS
JACAREZINHO**

**JACAREZINHO
2025**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DONORTEDO PARANÁCENTRO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO BÁSICA LINHA DE PESQUISA: GESTÃO E
PLANEJAMENTO**

EDUARDA SOUZA DE ALMEIDA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS: A LEI 10.639/03 NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ – CAMPUS
JACAREZINHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte da Paraná, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EducaçãoBásica.

Orientadora:

Profa. Dra. MarisaNoda

Ficha catalográfica elaborada por Lidia Orlandini Feriato Andrade, CRB 9/1556, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

A447f Almeida, Eduarda Souza de
Formação de professores para as relações étnico raciais: a Lei 10.639/03 nos cursos de licenciatura do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Jacarezinho / Eduarda Souza de Almeida; orientadora Marisa Noda - Jacarezinho, 2025.
104 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2025.

1. Ensino Superior - Brasil. 2. Étnico-raciais. 3. Lei 10.639/03.. 4. Antirracista. I. Noda, Marisa, orient. II. Título.

CDD: 378.81

EDUARDA SOUZA DE ALMEIDA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS: A LEI 10.639/03 NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ – CAMPUS
JACAREZINHO**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Marisa Noda - PPEd/UENP – Presidente

Prof. Dr. Antonio Donizeti Fernandes – UENP

Prof. Dr. Luís Ernesto Barnabé – PPEd/UENP

Data de aprovação
28 de março de 2025

JACAREZINHO
2025

**Dedico este trabalho aos que salgaram o Atlântico,
e aos que morreram e morrem todos os dias por sua cor de pele.**

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força que me deu durante esses dois anos de Mestrado, e por não ter permitido que eu desistisse nas diversas vezes que as dificuldades vieram.

Aos meus pais, Luiz e Cacilda, por todo o apoio e incentivo para que eu continuasse estudando, mesmo após a conclusão da Graduação. A minha irmã caçula, Evelyn, que, de maneira direta, sempre me incentivou e mostrou que acreditava em mim.

Aos meus amigos, Lucas, Sara, Wanda, Isabela e Thays que, desde quando decidi prestar a prova para entrar na Pós-Graduação, sempre estiveram ao meu lado e, após a aprovação, comemoram a minha conquista. Sem dúvidas, vocês foram o meu suporte de ânimo neste processo de pesquisa. E, também, aos amigos que, de maneira indireta, estiveram apoiando-me. Como diz a música do Jeito Moleque: “[...] a amizade é tudo”.

Ao programa de Bolsas Carrefour, que me proporcionou a oportunidade de ser bolsista durante os dois anos de curso. Este trabalho só ressalta a importância da luta da população negra, que é apagada e silenciada todos os dias. Sem dúvidas, a bolsa foi fundamental para que eu concluísse o Mestrado com uma maior estabilidade financeira, mas não podemos apagar da memória o modo que ela chegou até mim, e até outros diversos estudantes, pelo trágico fato de um homem negro ter sido brutalmente assassinado em uma rede de lojas de supermercados em 2020. A existência dessa bolsa não apaga a dor e a violência que a criou. Vidas negras importam.

À minha querida orientadora, Prof^a Dr^a Marisa Noda, que, com toda a paciência e dedicação, guiou-me de maneira exemplar ao longo deste processo. Tive a sorte de tê-la como orientadora, e aqueles que também tiverem essa oportunidade, sem dúvida, não se sentirão sozinhos nessa jornada de pesquisa.

A minha banca avaliadora, aos professores que se dispuseram em aceitar o meu convite e dar valiosas contribuições para a minha pesquisa. Para mim, é uma honra tê-los como banca. Prof. Dr. Antonio Donizeti Fernandes, que foi o meu orientador de Trabalho de Conclusão de Curso na Graduação em Pedagogia, e o Prof. Dr. Luís Ernesto Barnabé.

Finalmente, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Básica – Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Norte do Paraná, pelas ótimas disciplinas, pensadas e organizadas para contribuir com a construção do nosso conhecimento enquanto pesquisadores, e pela acolhida enquanto programa de uma universidade pública.

Para caber a mercadoria humana no porão, fomos amarrados em pé, e, para que não houvesse receio de revolta, acorrentados como os animais ferozes das nossas matas, davam-nos a água imunda, podre e dada com mesquinhez, a comida má e ainda mais porca; vimos morrer ao nosso lado muitos companheiros à falta de ar, de alimento e de água. É horrível lembrar que criaturas humanas tratem a seus semelhantes assim, e que não lhes doa a consciência de levá-los à sepultura asfixiados e famintos (Reis, 2018)

ALMEIDA, Eduarda Souza de. **Formação de professores para as relações étnico-raciais: a Lei 10.639/03 nos cursos de licenciaturas do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus Jacarezinho**. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientadora: Dra. Marisa Noda. Jacarezinho, 2024.

RESUMO

Pensar na educação como um meio de transformação e qual seu impacto na vida das pessoas, há necessidade de pensarmos como ela contribui para o combate do racismo e das desigualdades sociorraciais. Para tanto, este trabalho, intitulado “Formação de professores para as relações étnico-raciais: a Lei 10.639/03 nos cursos de licenciaturas do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus Jacarezinho”, tem como intuito discutir como os cursos de licenciatura da UENP, *Campus Jacarezinho*, estão trabalhando a Lei 10.639/03 nos currículos. A problemática da pesquisa se dá em: Os Projetos Pedagógicos dos cursos das Licenciaturas do Centro de Ciências Humanas e da Educação – Campus Jacarezinho indicam ações para a afirmação da cultura afrodescendente dentro da formação inicial dos alunos? Para conseguirmos responder esse questionamento, e outros que orbitam a temática, discutiremos sobre a história negra no Brasil, o acesso do negro à educação, as políticas públicas, a Lei 10.639/03, os documentos que estão em torno desta Lei, o Movimento Negro, e quais as ações a Universidade Estadual do Norte do Paraná tem efetivado. A metodologia desta pesquisa baseia-se em um levantamento bibliográfico (Fonseca, 2002) e na análise documental (Cellard, 2008). Como fonte de análise para abordar a questão problemática desta pesquisa, utilizaremos os Projetos Pedagógicos dos Cursos das cinco Licenciaturas da UENP *Campus Jacarezinho* (Pedagogia, História, Filosofia, Ciências Biológicas e Matemática). Para discutir os aspectos relacionados a esta pesquisa, utilizaremos como base de análise as contribuições dos seguintes autores: Albuquerque e Filho (2006); Alencastro (2003); Alves (2017); Araújo e Silva (2005); Dias (2005); Cunha Junior (1999, 2001, 2005, 2010); Munanga (2005, 2007); Moehlecke (2002, 2004), entre outros. Para além da escrita, o produto educacional “Um guia antirracista” vem com a intenção de contribuir para a construção da formação antirracista dos discentes das licenciaturas, seu alcance pode ser ampliado para estudantes de outros cursos, uma vez que os conteúdos abordados não restringem a formação de professores, mas visam o desenvolvimento geral do indivíduo.

Palavras-chave: Étnico-raciais; Lei 10.639/03; Antirracista.

ALMEIDA, Eduarda Souza de. **Formación docente para las relaciones étnico-raciales: Ley 10.639/03 en cursos de pregrado en el Centro de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Estadual del Norte de Paraná – Campus Jacarezinho.** 102 f. Tesis (Maestría en Educación Básica) Universidad Estatal del Norte de Paraná. Campus Jacarezinho. Asesora: Dra. Marisa Noda. Jacarezinho, 2024

RESUMEN

Pensar en la educación como un medio de transformación y su impacto en la vida de las personas nos lleva a reflexionar sobre cómo contribuye a combatir el racismo y las desigualdades sociorraciales. En este sentido, el presente trabajo titulado “Formación de profesores para las relaciones étnico-raciales: Ley 10.639/03 en cursos de pregrado en el Centro de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Estadual del Norte de Paraná – Campus Jacarezinho” tiene como objetivo discutir cómo los cursos de licenciatura de la UENP, Campus Jacarezinho, están implementando la Ley 10.639/03 en sus planes de estudios. La problemática de la investigación se plantea de la siguiente manera: Los Proyectos Pedagógicos de los cursos de Licenciatura del Centro de Ciencias Humanas y de la Educación – Campus Jacarezinho indican acciones para la afirmación de la cultura afrodescendiente dentro de la formación inicial de los estudiantes? Para responder a esta pregunta y a otras que giran en torno a la temática, se abordarán temas como la historia negra en Brasil, el acceso de la población negra a la educación, las políticas públicas, la Ley 10.639/03, los documentos asociados a esta ley, el Movimiento Negro y las acciones implementadas por la Universidad Estatal del Norte de Paraná. La metodología de esta investigación se basa en una revisión bibliográfica (Fonseca, 2002) y en el análisis documental (Cellard, 2008). Como fuente de análisis para abordar la cuestión problemática de esta investigación, se utilizarán los Proyectos Pedagógicos de los Cursos de las cinco Licenciaturas de la UENP Campus Jacarezinho (Pedagogía, Historia, Filosofía, Ciencias Biológicas y Matemáticas). Para discutir los aspectos relacionados con esta investigación, se utilizarán como base de análisis las contribuciones de los siguientes autores: Albuquerque e Filho (2006); Alencastro (2003); Alves (2017); Araújo y Silva (2005); Dias (2005); Cunha Junior (1999, 2001, 2005, 2010); Munanga (2005, 2007); Moehlecke (2002, 2004), entre otros. Más allá del texto escrito, el producto educativo “Una guía antirracista” tiene la intención de contribuir a la construcción de la formación antirracista de los estudiantes de licenciatura, y su alcance puede ampliarse a estudiantes de otros cursos, ya que los contenidos abordados no se limitan a la formación de profesores, sino que buscan el desarrollo integral del individuo.

Palabras clave: Étnico-raciales; Ley 10.639/03; Antirracista

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pareceres.....	51
Quadro 2: Atendimento a legislação em vigor para a graduação.....	59
Quadro 3: Pedagogia.....	60
Quadro 4: Ciências Biológicas.....	62
Quadro 5: Ciências Biológicas.....	64
Quadro 6: Ciências Biológicas.....	64
Quadro 7: Matemática.....	66
Quadro 8: Matemática.....	67
Quadro 9: Matemática.....	68
Quadro 10: Matemática.....	69
Quadro 11: Filosofia.....	70
Quadro 12: Filosofia.....	72
Quadro 13: História.....	73
Quadro 14: Disciplina eletiva de História.....	74
Quadro 15: História.....	75
Quadro 16: História.....	78
Quadro 17: História.....	79
Quadro 18: História.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS

CCHE – Centro de Ciências Humanas e da Educação
CJ – Campus Jacarezinho
CRES – Contrato em Regime Especial
CNE – Conselho Nacional de Educação
CP – Conselho Pleno
CEB – Câmara de Educação Básica
CLCA – Centro de Letras, Comunicação e Artes
CFE – Conselho Federal de educação
CUP – Conselho Universitário Provisório
DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FAFIJA- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho
GEPFES - Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia, Educação e Sociedade
GEHFIP – Grupo de Estudos em História da Filosofia e Imagens do Pensamento
MEC – Ministério da educação e da cultura
NEAB – Nucleo de estudos afro-brasileiros
NEABI – Nucleo de estudos afro-brasileiros e indígena
PPED – Programa de Pós Graduação em Educação
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
SME – Secretária Municipal da Educação
SETI – Secretária do Estado da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior
UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UnB – Universidade de Brasília
UEL – Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UEM – Universidade Estadual de Maringa
UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro Oeste Paulista
UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná
UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco
UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFSJ –Universidade Federal de São João Del-Rei

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. RACISMO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	17
2.1 A presença negra no Brasil	17
2.2 Análise histórica do acesso dos negros brasileiros à educação	25
3. AÇÕES AFIRMATIVAS E EDUCAÇÃO	36
3.1 Políticas Públicas e o acesso à educação	36
3.2 A Lei 10.639/03 e algumas ações	42
3.3 A Lei 10.639/03 e os cursos de Licenciatura do CCHE	55
3.3.1 Os Projetos Políticos Pedagógicos e a Lei 10.639/03	58
4. PRODUTO EDUCACIONAL	87
4.1 Um guia antirracista.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS.....	92

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como foco principal a formação de professores antirracistas nas Licenciaturas do Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) – *Campus* Jacarezinho. A escolha de centralizar a pesquisa no CCHE deu-se por esse Centro, em grande parte, ter se originado de uma faculdade estadual, formando inúmeros professores, em diferentes áreas, para atuar na rede básica de ensino, na cidade de Jacarezinho e região, desde a década de 1960.

A Universidade Estadual do Norte do Paraná foi criada pela Lei n. 15.300, em setembro de 2006, organizada na forma de *multicampi*, composta pelo *Campus* de Jacarezinho, *Campus* Luiz Meneghel, na cidade de Bandeirantes e o *Campus* de Cornélio Procópio. O CCHE ocupa o espaço físico da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA), cuja história remonta ao ano de 1960. A criação da Faculdade de Filosofia Ciências, e Letras de Jacarezinho, em 1959, tinha como finalidade preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal, e realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituíssem objeto de seu ensino. Para o cumprimento dessas finalidades a faculdade iniciou-se com cinco cursos: História, Ciências, Letras, Pedagogia e Didática. As cadeiras da Faculdade seriam ministradas por um professor catedrático, que conforme a necessidade do ensino, teria um ou mais assistentes. A escolha desses professores seria através de concurso, sendo por prova e comprovação de título. Enquanto não houvesse o concurso para a posse das cadeiras, os professores seriam admitidos por contrato, necessitando ser especialistas habilitados que preenchessem no mínimo as condições para a inscrição em concurso de docência livre (Paraná, 1959). Idealização essa que não se opera na prática, os professores CRES (Contrato em Regime Especial) não necessariamente são especialistas, pois a precarização docente os impõe a ministrar inúmeras ementas.

Para administrar a Faculdade, foi designado pelo Governo do Estado do Paraná dentre os professores da Faculdade, a Congregação, composta pelos professores no exercício efetivo de cadeiras, presidida pelo Diretor, e um conselho técnico-administrativo, composto por cinco membros, sendo eles um de cada seção e dois da seção de Ciências. A organização administrativa e didática da Faculdade seguia em um Regimento Interno próprio. Havia sido destinado para o funcionamento da Faculdade o prédio do Colégio Estadual “Rui Barbosa”, as despesas para a criação desta faculdade vieram das verbas n° 703/8.31.0 – 703/8.31.2 – 703/8.31.3 e 703/8.31.4 do Departamento de Educação da Secretaria de Educação e Cultura (Paraná, 1959).

Alguns Decretos também contribuíram para a criação e estruturação da FAFIJA, dentre eles: o Decreto n. 47.612 concede autorização para o funcionamento dos cursos de História, Letras neolatinas, Pedagogia e Matemática da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho no início do funcionamento da Faculdade Estadual de Jacarezinho (Paraná, 1960); E através do Decreto n. 582, a Lei n° 9663 de no art. 19 as Fundações Estaduais, mantendo as finalidades para as quais foram instituídas, ficam transformadas em Autarquias, integrantes da Administração Indireta do Estado, conforme dispõem o artigo 79, inciso I da Lei n° 8.485 de 3 de junho de 1987. Dentre inúmeras Fundações, a Faculdade de Filosofia, também considerada como fundação, tornou-se uma Autarquia (Paraná, 1991).

A reflexão sobre as questões étnico-raciais nos currículos das licenciaturas da UENP exige retomar a importância da Lei 10.639/03¹, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas instituições de ensino. A educação através de seu papel social e político é a porta de entrada para a formação crítica e humana do aluno, é crucial que o professor em formação inicial além de conhecer, entenda esta Lei, pois ela impacta diretamente os aspectos que envolvem a construção social e cultural de toda nossa nação. Ao considerar a relevância da Lei 10.639/03 na formação docente, é essencial que, além de conhecê-la e compreendê-la, o professor a coloque em prática, para que possa, de fato, ser um educador antirracista. Com os demais aspectos mencionados, a pesquisa parte da seguinte questão problemática: Os Projetos Pedagógicos dos cursos das Licenciaturas do CCHE/CJ indicam ações para a afirmação da cultura afrodescendente dentro da formação inicial dos alunos?

Além de pensar sobre a formação antirracista dos alunos e os aspectos das relações raciais contemplados nos currículos das Licenciaturas, é relevante considerar o perfil dos discentes inseridos nesses cursos. Torna-se pertinente pensar as políticas públicas e as ações afirmativas para o acesso desses alunos no ensino superior, em específico para a população negra como é o caso das cotas raciais. Carmo (2018) salienta que para o movimento negro o acesso à educação, como as cotas universitárias, é entendido como uma vitória, sendo uma aquisição de um direito que por muito tempo foi negado para a população negra. A política de cotas foi instituída pela Lei 12.711 sancionada pela presidenta Dilma Rousseff. Munanga (2007) aponta que a introdução das cotas raciais no ensino superior não é uma invenção

¹O Projeto de Lei n° 1.332/83, proposto por Abdias do Nascimento, previa em seus artigos a inclusão das questões étnico-raciais nos currículos escolares, o qual ficou por ser votado por mais de 10 anos sem que o tenham realizado. PL disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1167638&filename=Dossie+-PL+1332/1983

brasileira, ela já vem sendo utilizada em países que convivem com sistemas segregacionais e discriminatórios. No estado do Paraná as universidades começaram aderir o sistema de cotas em 2004, e apenas em 2017 a UENP aderiu ao sistema, tendo sua primeira turma de alunos oriundos dessa ação afirmativa no ano de 2018.

Este trabalho está dividido em três seções. Na primeira seção intitulada “Racismo e as relações étnico-raciais”, traçaremos uma linha histórica sobre a escravização no Brasil, delineando o processo de libertação das pessoas escravizadas e sua exclusão como indivíduo social. Serão analisadas as formas pelas quais os escravizados tiveram acesso à educação, tanto em contextos formais quanto informais, durante o período escravocrata e no pós-abolição.

Na segunda seção, intitulada “Ações Afirmativas e Educação”, analisaremos as políticas públicas educacionais voltadas para a população negra, as características da Lei nº 10.639/03 e seus impactos nas Licenciaturas do CCHE/CJ.

Por fim, na terceira seção, intitulada “Produto Educacional”, discutiremos as características de um Produto Educacional nos Programas de Mestrado Profissional e como foi desenvolvido o produto escolhido para esta pesquisa: um guia antirracista.

As inquietações acima mencionadas partem, direta e indiretamente, do desejo pessoal em buscar sentidos aos anseios que nutri enquanto estudante na Educação Básica e no Ensino Superior, assim como os atualmente nutridos na condição de pedagoga em início de carreira junto à Educação Básica, ora professora de música em uma instituição que trata diretamente com alunos em vulnerabilidade social. Sempre me vi como mulher negra, mas somente ao cursar o ensino superior passei a entender as implicações de ser negra no interior de uma sociedade racista e desigual, ao passo em que foi nesse espaço que tive maior contato com pessoas negras que não se enxergavam como tal.

Ainda na licenciatura, cursada na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), no CCHE/CJ, oriunda das cotas raciais, desenvolvi como trabalho final de curso, uma pesquisa sobre a trajetória de professores negros já atuantes na Educação, analisando como as questões raciais estiveram presentes em sua vida pessoal e estão presentes em suas práticas dentro das salas de aula. Compreendendo as lacunas na formação dos professores já atuantes, penso ser de valiosa importância analisar como está se dando o processo de formação dentro das licenciaturas, uma vez que me interessa entender a construção da consciência racial entre os futuros professores.

A metodologia proposta para esta pesquisa fundamenta-se em uma análise bibliográfica e documental. Conforme Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica consiste na coleta de referências teóricas previamente analisadas e publicadas em diversos formatos, como livros,

artigos e sites. Cellard (2008) destaca que a análise documental é amplamente utilizada em investigações sociais e históricas, englobando a interpretação de diferentes documentos para compreender fenômenos sociais, culturais e institucionais. Essa abordagem foi escolhida pela necessidade de estabelecer uma base sólida sobre as relações étnico-raciais no Brasil, possibilitando a análise do estado atual e anterior das questões relacionadas à pesquisa.

Espera-se que as análises aqui feitas possam contribuir para (re) pensar sobre a importância de se trabalhar a Lei 10.639/03 dentro da formação inicial nas Licenciaturas, reverberando assim uma grande contribuição nas futuras práticas pedagógicas dos discentes. Ter uma base sólida na formação inicial é crucial, pois a transição para a sala de aula após a graduação é um período de grandes inseguranças. Lidar com a realidade escolar inclusive com os aspectos do racismo sem o devido preparo, pode trazer grandes problemas para a prática pedagógica. A escola desempenha um papel fundamental na formação do aluno e em seu processo de emancipação, e ele enquanto membro da sociedade precisa ser instruído a reconhecer a existência do racismo para que possa compreender a importância da educação para as relações raciais dentro da sala de aula.

2. RACISMO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Caso o negro perdesse a memória do tráfico e da escravidão, ele se distanciaria cada vez mais da África e acabaria perdendo a lembrança do seu ponto de partida. E este ponto de partida é o ponto básico: quem não tem passado não tem presente e nem poderá ter futuro. Evocar o tráfico, lembrar constantemente a escravidão deve constituir para os brasileiros uma obrigação permanente e diária, sem que isto represente nenhuma forma de autoflagelação patológica e muito menos extravasamento de um pieguismo lacrimogênio. Esta hipótese está muito distante da minha posição. O que quero dizer é que tráfico e escravidão formam parte inabalável do ser total dos afro-brasileiros. Erradicá-lo de nossa bagagem espiritual e histórica é o mesmo que amputar o nosso potencial de luta libertária desprezando o sacrifício dos nossos antepassados para que a raça sobrevivesse (Nascimento, 1980, p. 87).

Para que se possa discutir sobre as questões raciais no âmbito da formação de professores é preciso retomar a história dessa população no Brasil. Trazendo as palavras de Abdias do Nascimento (1980), para que não se perca a memória do período de escravização, esta seção tem como objetivo trazer a discussão, o contexto histórico do período escravocrata no Brasil, como a presença negra se instituiu em nosso país, como essa população teve acesso à educação e as contribuições do Movimento Negro.

2.1 A presença negra no Brasil

A formação da sociedade brasileira foi caracterizada pela escravização de africanos, que, por meio da emigração forçada, para substituírem a mão de obra indígena e os apetites do comércio de vidas humanas em consonância à apropriação do conhecimento que consigo traziam os africanos. Esse processo violento moldou não apenas a base econômica do país, mas também criou uma estrutura de classes que se divide entre os grupos dominantes e dominados. Esses elementos, enraizados há séculos, continuam a impactar profundamente as relações sociais, políticas e econômicas no Brasil. O legado da escravização e da colonização se manifesta em desigualdades persistentes, racismo e nos desafios relacionados aos direitos das populações afrodescendentes e indígenas, perpetuando no ciclo de marginalização.

Anteriormente ao grande investimento do tráfico africano os portugueses recorreram a escravização da população nativa do Brasil. Albuquerque e Filho (2006) pontua que o indígena escravizado era chamado de “negro da terra” para distinguir do africano escravizado que era o “negro da guiné” nos séculos XVI e XVII. Com o aumento da demanda de trabalho no corte do pau Brasil e depois nos engenhos, os portugueses passaram a organizar capturas dos indígenas

que habitavam em locais mais distantes da costa através das “guerras justas”², os indígenas que resistiam a conversão ao catolicismo eram submetidos à escravidão. Na segunda metade do século XVI, a disponibilidade de mão de obra indígena começou a diminuir, levando ao aumento significativo da importação de africanos escravizados para o Brasil. Essa mudança ocorreu, em grande parte, devido à elevada lucratividade do tráfico de pessoas escravizadas oriundas da África para os interesses europeus.

Mesmo assim, a escravização indígena perdurou por muito tempo em várias regiões da colônia. Sem poder importar africanos em grande número, os colonos paulistas durante muito tempo se contentariam com a escravidão indígena. Foi o apresamento de índios que empurrou para os sertões inexplorados e inóspitos. No Pará e no Maranhão o escravo indígena foi largamente utilizado até os últimos anos do século XVIII, quando o tráfico africano passou a suprir regularmente as duas capitânicas (Albuquerque; Filho, 2006, p. 40 – 21).

Não há números precisos, mas estima-se que mais de 11 milhões de homens, mulheres e crianças africanas foram transportadas para as Américas entre o século XVI e meados do século XIX. Esses números não incluem os que não conseguiram sobreviver ao processo de captura na África e as rigorosas travessias pelo oceano. Cerca de 4 milhões de africanos desembarcaram em portos brasileiros. O Brasil era a região mais ligada ao continente africano por meio do tráfico, essa migração forçada foi a principal fonte de renovação da população cativa no país. O deslocamento imposto por mais de três séculos, uniu para sempre o Brasil à África. (Albuquerque; Filho, 2006).

Os africanos logo que recém-chegados ao Brasil sabiam que o maior obstáculo que enfrentariam seria o da sobrevivência. Viviam dia após dia com o sentimento de desenraizamento de suas origens, sua terra, seu povo. Estavam na condição de mercadoria, sendo constantemente submetidos a vontade de seus senhores. Em todo o período colonial toda riqueza produzida, consumida e exportada eram frutos das mãos dos escravizados. A exploração desse povo acontecia de diversas maneiras:

As mãos escravas extraíram ouro e diamantes das minas, plantaram e colheram cana, café, cacau, algodão e outros produtos tropicais de exportação. Os escravos também trabalhavam na agricultura de subsistência, na criação de gado, na produção de charque, nos ofícios manuais e nos serviços domésticos.

²A “guerra justa” foi um meio legítimo proposto pela Coroa com a ideia de escravizar e evangelizar os indígenas. Através de uma visão eurocêntrica, qual visava a concretização dos padrões e interesses dos colonizadores, a guerra justa era justificada como uma forma de manter a ordem combatendo a resistência e a rebeldia (Siqueira, 2011).

Nas cidades, eram eles que se encarregavam do transporte de objetos e pessoas e constituíam a mão-de-obra mais numerosa empregada na construção de casas, pontes, fábricas, estradas e diversos serviços urbanos. Eram também os responsáveis pela distribuição de alimentos, como vendedores ambulantes e quitandeiras que povoaram as ruas das grandes e pequenas cidades brasileiras (Albuquerque; Filho, 2006, p. 65).

Ter escravizados como posse não era apenas privilégio dos senhores de engenho ou de pessoas ricas, como mostra Albuquerque e Filho (2006), até a primeira metade do século XIX a propriedade escrava estava disseminada entre as classes sociais. Padres, militares, artesões, pequenos lavradores entre outras pessoas dentro dessas classes sociais investiam na posse de escravizados, até os escravos libertos possuíam escravizados. Segundo Schwarcz (1996), havia um manual do fazendeiro ou como também era chamado de tratado doméstico, que orientava as pessoas em como fazer boas escolhas de escravizados, deviam ter pés redondos, panturrilhas grossas e tornozelos finos, pele lisa e não oleosa, bela cor preta e sem manchas, com as partes genitais desenvolvidas, a barriga não muito saliente, peito comprido, pescoço em justa proporção, enfim, o escravizado devia se apresentar com saúde, força e inteligência. Eram vistos literalmente como mercadorias expostas a vitrine para compra. Os diferentes interesses entre os escravagistas foram essenciais para a sobrevivência da escravidão no Brasil.

Pode-se dizer que a presença do negro representou sempre um fator obrigatório no desenvolvimento dos latifúndios coloniais. Os antigos moradores da terra foram, eventualmente, prestimosos colaboradores na indústria extrativa, na caça, na pesca, em determinados ofícios mecânicos e na criação de gado. Dificilmente se acomodavam, porém, ao trabalho apurado e metódico que exige a exploração dos canaviais. A tendência espontânea era para atividades menos sedentárias e que pudessem exercer-se sem regularidade forçada e sem vigilância e fiscalização de estranhos. Versáteis ao extremo eram-lhes inacessíveis certas noções de ordem, constância e exatidão, que no europeu formam como uma segunda natureza e parecem requisitos fundamentais da existência social e civil. O resultado eram incompreensões recíprocas que, de parte dos indígenas assumiam quase sempre a forma de uma resistência obstinada, ainda quando silenciosa e passiva, às imposições da raça dominante (Holanda, 1995, p. 48).

A relação entre os escravizados e seus senhores era marcada pela dominação pessoal. A dura jornada de trabalho e os castigos físicos eram aspectos essenciais para esta dominação. Como maneiras de dominação, eram usadas correntes nos pés e pescoço, os escravizados eram marcados com ferro quente para que pudessem ser identificados caso fugissem, as palmatórias e constantes açoites. Sendo assim, foram surgindo maneiras de resistência contra a

escravização, eram elas de maneira individual como por exemplo os suicídios ou de forma coletiva, uma das formas de resistência mais conhecida foi a criação dos quilombos:

O quilombo foi, incontestavelmente, a unidade básica de resistência do escravo. Pequeno ou grande, estável ou de vida precária, em qualquer região em que existia a escravidão, lá se encontrava ele como elemento de desgaste do regime servil. O fenômeno não era atomizado, circunscrito a determinada área geográfica, como a dizer que somente em determinados locais, por circunstâncias mesológicas favoráveis, ele podia afirmar-se. O quilombo aparecia onde quer que a escravidão surgisse. Não era simples manifestação tópica. Muitas vezes surpreende pela capacidade de organização, pela resistência que oferece; destruído parcialmente dezenas de vezes e novamente aparecendo, em outros locais, plantando a sua roça, constituindo suas casas, reorganizando a sua vida social e estabelecendo novos sistemas de defesa. O quilombo não foi, portanto, apenas um fenômeno esporádico. Constituíam-se em fato normal dentro da sociedade escravista. Era reação organizada de combate a uma forma de trabalho contra a qual se voltava o próprio sujeito que a sustentava (Moura, 1988, p. 103).

No dicionário das Relações Étnico-Raciais Contemporâneas Arruti e Silva (2023) apontam que, é necessário reconhecer que ao abordar o termo “quilombo” desde seus usos originais, na África, até seu uso no Brasil, ele sofreu diversas extensões metafóricas, resultando no deslocamento e até inversões de sentidos e usos sociais. A palavra “quilombo” tem origem no aportuguesamento de “kilombo”, originando-se da língua umbundu, dos povos bantu³. Designava-se como acampamento ou local fortificado. Já com a introdução na legislação colonial no Brasil o termo passou a ser entendido como toda habitação de negros fugidos, fixando a imagem dos quilombolas como agrupamentos de escravizados fugidos e isolados em locais de difícil acesso. Com o fim do regime escravista este termo desaparece da legislação republicana até 1988. Entretanto a categoria não perde todo o seu uso, na medida em que ao tornar-se objeto de interesse histórico e antropológico, vai sendo submetida a releituras que lhe dão novos sentidos culturais e morais, associando a resistência política e cultura negra.

O escravizado nunca foi um ser passivo, sua obediência era mantida através do açoite, como não podiam contar com as autoridades civis eles se reuniam e criavam sua própria forma de combater a opressão que eram vítimas. Estavam submetidos às precárias condições de vida, não tinham boas moradias, boa alimentação, a jornada de trabalho era exaustiva tanto para homens, mulheres e crianças, o índice de mortalidade era alto.

³Bantu ou bantos são povos que habitavam na África Central e nas regiões que hoje conhecemos por Angola, Congo, Gabão e Cabinda.

Era preciso fugir à condição de “peça” produtiva imposta pelo escravismo e criar espaços próprios para amar, constituir famílias, criar filhos, brincar, folgar, cultuar deuses africanos e os que passaram a venerar no Novo Mundo. E, além disso, era preciso criar possibilidades de cair fora da escravidão por meio da fuga, revolta ou alforria. Para sobreviver e modificar sua sorte no mundo da escravidão, os escravos tiveram de recorrer às lembranças do que haviam vivido na África e às experiências acumuladas ao longo da vida no cativeiro (Albuquerque; Filho, 2006, p. 69).

Segundo Cunha Júnior (2010), as características racistas da colonização trouxeram a visão negativa do africano, sendo visto apenas como mão de obra bruta, regido de massa muscular, não sendo pensante. Essas características negativas entre tantas outras ainda marcam a população negra até os dias de hoje, mesmo após a abolição da escravidão.

Tal perspectiva, colonizada e colonizadora, com isso busca encetar e disseminar a inadequada e maliciosa ideia de que o africano por sua condição, ao se tornar negro no novo mundo, já fosse escravo em África e insidiosamente, e com isso, dar manutenção não só a concepção de subalternidade em relação aos produtos e à produção cultural de tais homens, mulheres e crianças, bem como discriminá-los enquanto sub-humanos (Fernandes, 2020, p. 117).

Mesmo com a proibição do tráfico de africanos para o Brasil em 1831, Alencastro (2009) pontua que essa prática ainda perdurou de maneira ilegal até 1850 e com 266 mil habitantes em 1846, dos quais 110 mil eram escravizados, o Rio de Janeiro possui a maior concentração urbana de homens cativos das Américas. Após a efetivação da proibição do tráfico africano, em 1871 é votada a Lei do Ventre Livre, decretando a liberdade dos filhos de escravizadas, porém os senhores tinham posse dessa criança até sua maioridade, caso o senhor não desejasse ficar com tal criança, ele tinha o direito de ser indenizado. Em 1855 foi promulgada também a Lei dos sexagenários, que decretava a liberdade daqueles que conseguiam passar dos 60 anos de idade.

Albuquerque e Filho (2006) aponta os donos de escravos e os políticos se opuseram ao fim da escravidão, argumentavam que os cativos não estavam preparados para a vida em liberdade, sua soltura ocasionaria pessoas vadias e ociosas, resultando no aumento da criminalidade. Eles não admitiam perder o controle sobre os trabalhadores e escravizados, e só admitiam a abolição feita em longo prazo, com indenização e leis que garantissem que mesmo após que abolida a escravidão, os ex-escravizados não abandonariam as propriedades. Já os escravizados tinham expectativas de que a abolição acontecesse o mais rápido possível:

Estudos recentes demonstraram que os escravos tomaram iniciativas que aceleraram o fim da escravidão, como as fugas, a formação de quilombos e arebeldia cotidiana. A movimentação dos escravos teve repercussão política e influenciou decisivamente o processo da abolição. Influenciou inclusive a forma como os políticos encaminharam as discussões sobre as leis emancipacionistas. Deputados, senadores e conselheiros do Império, muitos deles grandes proprietários de escravos, estavam atentos ao que acontecia à sua volta e muitas das suas decisões foram tomadas sob pressão do que viam nas ruas e nas senzalas (Albuquerque e Filho, 2006, p. 175).

Após a abolição da escravização sabemos que não houve mudanças significativas do ponto de vista das relações raciais, e das desigualdades sociais. Albuquerque e Filho (2006) salientam que o Brasil é caracterizado como uma sociedade escravista, e não apenas uma que possuía escravizados. É também uma sociedade racista, os negros escravizados, mesmo libertos e livres eram tratados como inferiores aos brancos europeus ou nascidos no Brasil. Assim, ao se criar o escravismo estava-se também criando simultaneamente o racismo. Dito de outra forma, a escravidão foi montada para a exploração econômica, ou de classe, mas ao mesmo tempo ela criou a opressão racial (Albuquerque, Filho, 2006).

A partir destas questões, enraizou-se ainda mais na formação da sociedade brasileira o mito da democracia racial. Aponta Guimarães (1999) que nos anos da ditadura militar, a democracia racial passa a ser um dogma, uma espécie de ideologia do estado brasileiro, a redução do antiracismo ao anti-racialismo, tendo sua utilização para negar os fatos de discriminação e das desigualdades raciais crescentes no país. Os escritos de Freyre (2003) partindo do pressuposto da exaltação do processo de miscigenação brasileira propõem a suposta consciência harmoniosa entre as etnias, sem conflitos, acreditando na fantasiosa ideologia de que negros e brancos tivessem as mesmas oportunidades, para ele, a mestiçagem faria o Brasil um paraíso racial.

Freyre forja a ideia de "democracia social" ainda nos anos 1930, contra o fato patente da ausência de democracia política, quer no Brasil ou em Portugal. Ou seja, põe-se o desafio de traçar a inserção luso-brasileira no concerto das nações democráticas, contra todas as semelhanças e simpatias dos regimes autocráticos de Vargas e de Salazar com o fascismo. Sua linha de argumentação apoia-se no fato de que a cultura luso-brasileira é não apenas mestiça, como recusa a pureza étnica, característica dos regimes fascistas e nazistas da Itália e da Alemanha. Do ponto de vista social, portanto, estes regimes seriam democráticos, posto que promovam a integração e a mobilidade social de pessoas de diferentes raças e culturas (Guimarães, 2006 p.7)

Gonzalez (2020) observa que essa ideia de miscigenação ser a prova da democracia racial, não oferece sustentação ou aporte para dar entendimento à questão da desigualdade social. E mais, na verdade o grande contingente de brasileiros mestiços resultou de estupro, violentação e manipulação sexual das mulheres escravizadas, isso é um dos motivos relativos à mulher negra, sendo considerada “mulher fácil” e “boa de cama”. Por conseguinte, uma das maiores características do racismo no Brasil, é a negação de sua existência, dada a condição de sujeição enquanto pratica que quer se apresentar comum, tal como propõe Moura ao ler Aldous Huxley: “o propósito de tudo: fazer as pessoas amarem o destino social do qual não podem escapar”.

Enquanto a questão negra não for assumida pela sociedade brasileira como um todo, negros e brancos, e juntos refletirmos, avaliarmos, desenvolvermos uma práxis de conscientização da questão da discriminação racial neste país, vai ser muito difícil, no Brasil, se chegar ao ponto de efetivamente sermos uma democracia racial (Gonzalez, 2020, p. 289).

Teorias colonialistas tentaram justificar a escravização por um possível atraso cultural:

Mesmo que existisse tal atraso cultural, isto não justifica este ato criminoso. Escravidão é crime perante a humanidade. Mas, tal condenação deste sistema criminoso de produção só foi conseguida recentemente. Embora as consciências tenham confessado a culpa criminosa e se declarado envergonhadas pelos crimes, medidas práticas de indenização e reparação aos povos prejudicados ainda não foram realizadas. Os herdeiros dos crimes continuam a se beneficiar das fortunas acumuladas indevidamente, sem o compartilhamento, reordenamento e redistribuição dos benefícios com os povos prejudicados (Cunha Junior, 2005, p.250).

Depois de anos da abolição da escravatura, podemos enxergar nas estruturas sociais impostas nos dias de hoje, as marcas da escravidão e todas as condições que a população negra vive. O racismo não deve ser visto como uma metáfora, ele passa a ser visto para além do período escravocrata, é enxergado pela cor e pelo pertencimento social deste povo.

No Brasil, esse sistema de hierarquização social – que consiste em gradações de prestígios formadas por classe social (ocupação e renda), origem familiar, cor e educação formal – funda-se sobre as dicotomias que, por três séculos, sustentaram a ordem escravocrata: elite/ povo e brancos/ negros são dicotomias que se reforçam mútua, simbólica e materialmente (Guimarães, 1995, p. 30).

A necessidade de teorizar raça segundo Guimarães (1999), é uma forma de identidade baseada em uma ideia biológica errada, mas se torna eficaz para construir, manter e reproduzir as diferenças e privilégios sociais. Através do olhar sociológico, não se pode enfrentar o racismo se abandonarmos o conceito de raça, para que aceitemos a composição da sociedade e o lugar do negro imposto por ela. Essa concepção errônea de raça imposta pelo sistema de opressão racial, continua sendo eficaz na sociedade para construir, manter e reproduzir as desigualdades e privilégios da branquitude.⁴

O processo de escravização resultou no Brasil que temos hoje, tanto nas estruturas sociais, como na formação de sociedade. Como apontado, o número de pessoas que se autodeclaram negras ou pardas no Brasil constitui 56% da população Brasileira (IBGE, 2022). A presença negra também é vista nas raízes culturais de nosso país, por isso pode se dizer que a constituição da nossa sociedade tem no escravismo além de suas raízes mais profundas a maior parte de nossa história.

Não há mais o tráfico de africanos, mas a escravização ainda está presente através do lugar de pertencimento social das pessoas negras. A escravidão nos dias atuais se manifesta através do lugar imposto de pertencimento à população negra, o qual priva do acesso equitativo de direitos, oportunidades e dignidade de vida. Costa (1990) observa que ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa, por injunção de encarnar o corpo e os ideias de ego do sujeito branco, e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro. A constante violência sofrida pelos negros é naturalizada no cotidiano racista, se tornando invisíveis para aqueles que não as vivenciam, como forma de omissão. Portanto, é reforçado a ideia de que o corpo negro é um corpo que deve ser controlado e silenciado.

Há uma enorme diversidade cultural em nosso país, enriquecido profundamente pelas raízes africanas que compõem a sua história. Costa e Silva (2003) diz que o Brasil é um país extraordinariamente africanizado, e só quem não conhece África pode não entender o quanto de características africanas temos nos gestos, maneiras e cultura. Entretanto, a narrativa que nos é mostrada limita o negro apenas a escravidão, obscurecendo suas contribuições para a construção da nossa sociedade. Araujo (2007) destaca que, apesar do Brasil ter uma sociedade que marginaliza e exclui o negro, simultaneamente consome e se apropria de toda a riqueza

⁴Conceição e Schucman (2023), salientam que branquitude é o termo construído dentro da teoria de raça para enunciar as estruturas sociais que produzem e reproduzem a supremacia branca e o privilégio branco, resultado da expansão colonial.

Leia: Dicionário das Relações Étnico-Raciais Contemporânea. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/726975980/Dicionario-das-relacoes-etnico-raciais-contemporanea>

cultura vinda deste povo. A religião, música, dança, culinária, festa entre outras coisas são integrados a nossa memória coletiva, constituindo pilares da nossa identidade cultural. Todos esses aspectos se constituem em memórias, e não podemos perdê-la.

2.2 Análise histórica do acesso dos negros brasileiros à educação

Ao tratar sobre a educação, podemos nos remeter a sua caracterização política e transformadora, entretanto, vale lembrar-se de todos os percalços que a envolve. Por sua caracterização, a educação constantemente é alvo de ataques, para que não venha se efetivar nas camadas sociais mais pobres, e na sociedade como um todo. A educação para pessoas negras caracteriza-se como um fator ainda mais excludente, por isso, é importante traçar uma linha histórica temporal do que foi o acesso à educação dos escravizados.

O período de escravização dos negros é amplamente estudado, mas há lacunas para a discussão dessas questões. Como Fonseca (2007) aponta, a história da educação brasileira construiu uma invisibilidade do negro, silenciando as fontes que trazem a história da educação dessa população. Vemos sim pesquisas na área, mas, pensando em uma linha de tempo do que foi o período de escravização em décadas, e o seu fim, ainda há poucos estudos correspondentes a essa temática.

Os temas de interesse da população afrodescendente e as particularidades das especificidades da população afrodescendente, na educação, tem sido olhado com descaso por uma parcela significativa de educadores responsáveis pelos sistemas educacionais. O mesmo descaso ocorre em uma parcela significativa da população em geral, dando-se o mesmo nos movimentos sociais, partidos políticos e em alguns setores dos movimentos sindicais (Cunha, 2001, p. 5 - 6).

Há uma impressão de inexistência das experiências negras, mas não se trata da falta de conteúdos sobre a educação dos negros, e sim a forma de como a história é apresentada, tendo o intuito de alimentar o sistema de desigualdade social, política e econômica, a partir do apagamento de tais sujeitos, assim como a conexão com o continente africano em face da constituição de uma consciência histórica. Ainda nos dias de hoje, a história da educação brasileira destituiu de seus materiais a história dos povos não-europeus, tais questões ainda são tratadas de maneira superficial, essa narrativa favorece os colonizadores e a elite branca, enquanto desvaloriza e ignora a trajetória e contribuição dos povos negros e indígenas na construção do nosso país. Esse apagamento caracteriza-se como uma questão de omissão, um

projeto sistemático com a intenção de manter as hierarquias raciais e sociais de poder, estabelecidas há séculos no Brasil.

A necessidade de ser liberto e querer usufruir da cidadania quando isso acontecesse, fez com que a população negra se aproximasse da apropriação do saber escolar, tanto no período do Império como nos primeiros anos de República. O sistema educacional na época escravocrata interditava o acesso dos negros à educação formal, como mostra a reforma Couto Ferraz (1854), pois, mesmo instituindo a obrigatoriedade da escola primária para as crianças maiores de 07 anos e a gratuidade das escolas primárias e secundárias, nela havia dois relevantes pontos: primeiro, não seriam admitidas crianças com moléstias contagiosas e nem escravizadas; segundo, não havia previsão de instrução para os adultos (Araujo; Silva, 2005). Leoncio de Carvalho, Ministro de Estado e dos Negócios do Império em seu Decreto nº 7.247/79, não se refere por exemplo a crianças nascidas após a Lei do Ventre Livre (1871). Sua omissão no documento pode ser dada pela forte pressão dos fazendeiros donos de escravizados. Barros (2005) cita alguns outros mecanismos que foram criados para dificultar o acesso e permanência de alunos negros na escola, como, por exemplo, mesmo após o fim da escravidão, precisavam de “vestimentas adequadas”, um adulto responsável para realizar a matrícula, adquirir o material escolar e merenda.

O acesso de tais estudantes negros a algum tipo de instrução dar-se-ia pelas escolas primárias que estavam abertas aos escravos libertos, mas eles tinham que ser de família com poder aquisitivo. Ainda como Araújo e Silva (2005), também, dizem que uma pequena porcentagem de escravos libertos, social e economicamente protegidos por ex-senhores, podiam ter sido beneficiados com a educação escolar formal. Outra possibilidade que aventam tais autores é a hipótese da contratação pelos senhores de professor particular, pois tinham como objetivo lucrar com os escravizados alfabetizados, pois eram usados nos trabalhos para além das funções manuais.

Há registros de uma escola criada pelo negro Cosme, no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela, em Chapadinha no Estado do Maranhão:

Negro Cosme foi um quilombola que se destacou como um dos líderes da Guerra dos Balaios, no Estado do Maranhão, entre 1838 e 1841. Sobre a escola do Quilombo Fazenda Lagoa-Amarela, fomos informados no Arquivo Público do Estado do Maranhão de que há precária existência de fontes sobre o assunto, uma vez que esse quilombo teve uma existência limitada há dois anos, sendo posteriormente dizimados todos os seus habitantes, em decorrência da Guerra dos Balaios. Sua referência documental é expressa em uma comunicação nos autos do processo desencadeado no período contra o líder dos balaios. Contudo, esse fato por si permite que possamos inferir que

mesmo durante o Império já era comum a preocupação dos negros em apropriarem-se dos saberes na forma escolar (Cruz, 2005, p. 28).

A partir da segunda metade do século XIX, há maiores evidências da participação de negros em processos de escolarização. Barbosa (1997) afirma que em 1871 além das escolas particulares para os filhos de famílias ricas, havia também por volta de cinco escolas públicas para a população de negros libertos. Ainda segundo a autora contrariando o que sempre se afirmou, os escravos tiveram liberdade para frequentar as escolas em Campinas a partir da criação da Lei do Ventre Livre (1871), 17 anos antes da abolição da escravidão no Brasil. Entre o final do século XIX e o início do século XX, Souza (1999) ao estudar os primeiros grupos escolares de Campinas identifica a presença de crianças negras em fotografias de turmas em diferentes grupos escolares, daí poder-se dizer que,

A luta das camadas negras pela sua inclusão no processo de escolarização oficial evidencia que mesmo à margem da cidadania os negros acompanharam os processos de compactação da nação brasileira e nele exerceram influência. Os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o Império deram-se em nível legislativo, quando se proibiu o escravo, e em alguns casos o próprio negro liberto, de frequentar a escola pública, e em nível prático quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não houve condições materiais para a realização plena do direito (Cunha, 1999; Fonseca, 2000 *op. cit.* Cruz, 2005, p. 29).

Segundo Cruz (2005), não de forma massiva, mas as camadas populacionais negras atingiram os níveis de instrução quando criavam por si suas escolas. Alguns estudos trazem informações sobre o Colégio de Perseverança ou Cesarino, primeiro colégio feminino fundado em Capinas no ano de 1860, e o Colégio São Benedito, também em Campinas criado no ano de 1902, para alfabetizar os filhos dos homens de cor da cidade (Maciel, 1997; Barbosa, 1997; Pereira, 1999) ou as aulas oferecidas pela irmandade de São Benedito até 1821, no Maranhão (Moraes, 1995).

Os negros sempre superaram as imposições postas a eles. A imposição de incapacidade para as vivências escolares e sociais caiu por terra quando houve ascensões da intelectualidade negra, dominando a escrita e adentrando espaços sociais onde apenas os brancos eram detentores. Segundo Barbosa (1997) as questões entorno da biografia do professor Antonio Ferreira Cesarino Junior demonstra como o espaço escolar cumpre em relação ao negro uma dupla função, a ascensão social e a discriminação.

Também temos exemplos sobre o acesso à educação de maneira informal, como o processo de escolarização de Luiz Gama Filho, que se tornou um grande estudioso. Era filho de uma escravizada, chamada Luiza Mahin,⁵ com um homem branco. Luiz Gama foi vendido pelo próprio pai como escravo e, mesmo cativo, aprendeu a ler e escrever, assim, reconquistando sua liberdade após conseguir provar que era livre. Mesmo não sendo diplomado, tornou-se advogado, dedicando-se em libertar outros escravizados. Com a ampliação do ensino público, a partir de 1960, o ingresso do negro na escola se expandiu um pouco mais.

Alguns escravos podem ter sido alfabetizados em árabe. Araújo e Silva (2005) diz que esse fato foi mencionado pela autora Mary Karaschem “A vida dos escravos no Rio de Janeiro”, que trata sobre uma queixa colonial de que os negros da cidade do Rio de Janeiro se reuniam em “associações secretas” e se comunicavam através de escritos cifrados com escravos de outros lugares. Após muitas buscas por parte do poder, são descobertos inúmeros manuscritos em caracteres desconhecidos, que posteriormente foram declarados como “oração do coração” em “árabe espúrio”. Indo contra os estereótipos a respeito da ignorância do negro escravo ou liberto, havia um grupo alfabetizado e letrado, que possuía um grau de aprendizado superior de seus senhores.

Após a abolição da escravatura, Araújo e Silva (2005) salientam tentativas realizadas para regulamentar o ensino público brasileiro através de Reformas. A reforma de Benjamin Constant através do rompimento com a antiga tradição do ensino humanístico, o Decreto Nacional nº 981/1890 estabeleceu a ênfase na introdução da disciplina “Moral e Cívica”, com a tentativa de normalizar a conduta social e moral da sociedade após a libertação dos escravos. A reforma de Epitácio Pessoa, através do Decreto nº 3.890 de 1901 iniciando um processo de descentralização do poder do Estado na educação pública, através da aprovação de instituições de ensino superior fundadas pelos governos estaduais e iniciativas particulares. A reforma de Rivadávia Corrêa no Decreto nº 8.659 de 1911, concedeu autonomia aos diretores, eleitos pela congregação de professores, além de estabelecer taxas e exames para a admissão do ensino fundamental e superior. A reforma de Carlos Maximiliano, pelo Decreto nº 11.530 de 1915 (re)estabelece o controle do governo federal através do Conselho Superior de Ensino. A reforma João Luís Alvez, conhecida como Lei Rocha Vaz, regulamentada pelo Decreto nº 16.782 de

⁵ Gonçalves, Aline Najara da Silva. Luiza Mahin: uma rainha africana no Brasil / Aline Najara da Silva Gonçalves. - 1.ed. – Rio de Janeiro: CEAP, 2011.

1925, estabeleceu restrições quanto ao número de vagas nas escolas oficiais secundárias e superiores, e o número de vagas das faculdades era determinada pelo próprio governo federal.

Com a criação da escola militar até a criação da atual constituição de 1988, segundo Nunes (2014), expressou-se no universo autoritário do ensino militar o surgimento da linguagem racista através de insultos, agressões e estereótipos. Logo em 1970, as organizações negras denunciaram o modelo educacional vigente que excluía o patrimônio cultural da população negra dos conteúdos escolares. Toda a trajetória educacional até a promulgação da atual Constituição traz uma escrita oficial de apagamento ou de falsa ilusão de comodidade, o negro passou a ser alvo de algumas discussões dentro das instituições de ensino após a implementação de políticas inclusivas e promulgações de Leis, mas ainda há muito para ser feito.

A imprensa negra produzia, no início do século XX, seus primeiros exemplares sobre a população negra se aproximar da educação formal:

O estado lamentavel em que jazem os homens de côr no Brazil, oprimidos de um lado pelas ideias escravocratas que de todo não desapareceram do nosso meio social e de outro pela nefasta ignorancia em que vegetam este elemento da raça brasileira, impõe uma reacção salutar para que possam em dias futuros ter a consciencia lucida, de que para elles, os seus direitos são compuscados, a lei asphixiada e a justiça vilipendiada. [...] Esta antithese completa de tudo o que é organico tem como cousa principal, o analphabetismo que predomina em mais de dois terços de tão infeliz raça (O Alfinete, 1918, p. 1 opud Barros, 2005, p. 86).

Falavam sobre o estado lastimável da camada negra, e que o caminho a ser seguido deveria ser pela eliminação do analfabetismo:

Nós precisamos unirmo-nos, porque é da união que nasce a força. Empunhando o nosso estandarte em pról d'um idéal elevado, como seja: o combate ao Analphabetismo, essa praga que nos fazem mais escravos do que quando o Brazil era uma feitoria; é que não recuamos perante os ataques e zombarias dos pessimistas e dos que vivem sómente para lançar a desharmonia no seio da nossa classe (O Alfinete, 1918, p. 1 op cit Barros, 2005, p. 87).

Diante do exposto, verifica-se que a educação tem desempenhado um papel central e crucial na luta contra a desigualdade racial e o racismo, e o Movimento Negro (MN) tem sido um agente fundamental nessa luta. Ao logo da história, o Movimento Negro não apenas resistiu ao sistema de opressão racial, mas também construiu caminhos para a emancipação,

promovendo a valorização da cultura e da identidade negra. Visto que a educação é um poderoso instrumento de transformação social.

Segundo Domingues (2007), no contexto pós-abolição, o Movimento Negro no Brasil foi dividido em quatro fases. O primeiro momento do MN organiza-se na Primeira República ao Estado Novo, de 1889 a 1937. Domingues diz que com o novo sistema do Brasil República, não foi assegurado os ganhos materiais e simbólicos para a população negra, mas sim marginalizada.

Seja politicamente em decorrência das limitações da República no que se refere ao sufrágio e as outras formas de participação política, seja social e psicologicamente, em face das doutrinas do racismo científico e da “teoria do branqueamento”, seja economicamente, devido às preferências em termos de emprego em favor dos imigrantes europeus (Domingues 1991, p. 32).

Para a reversão do quadro de marginalização colocada à população negra no início da República, os libertos, ex-escravizados e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando inicialmente dezenas de grupos em alguns estados do país:

Em São Paulo, apareceram o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos(1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor;6 em Pelotas/ RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente. De cunho eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural, as associações negras conseguiam agregar um número não desprezível de “homens de cor”, como se dizia na época. Algumas delas tiveram como base de formação “determinadas classes de trabalhadores negros, tais como: portuários, ferroviários e ensacadores, constituindo uma espécie de entidade sindical”. Pinto computou a existência de 123 associações negras em São Paulo, entre 1907 e 1937.9 Já Muller encontrou registros da criação de 72 em Porto Alegre, de 1889 a 1920,10 e Loner, 53 em Pelotas/RS, entre 1888 e 1929.11 Havia associações formadas estritamente por mulheres negras, como a Sociedade Brinco das Princesas (1925), em São Paulo, e a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (1908) em Pelotas (Domingues, 2007, p. 103 – 104).

Na década de 1930 Domingues (2007) aponta que, o Movimento negro deu um salto qualitativo com a criação em 1931 da Frente Negra Brasileira (FNB), sucedendo o Centro

Cívico de Palmares. Na primeira metade do século XX, a Frente Negra Brasileira foi a mais importante entidade negra do país, com grupos em diversos estados do Brasil, conseguindo inúmeros simpatizantes negros, expandindo o Movimento Negro Brasileiro. A FNB desenvolveu consideráveis ações, mantendo escolas, grupos musicais e teatrais, time de futebol, departamento jurídico, serviços médicos e odontológicos, formação política, formação de artes e ofícios.

Em 1936, a Frente Negra Brasileira transformou-se em partido político com a intenção de participar da futura eleição, contando os votos da população negra. A entidade foi recebida em audiência pelo Presidente da República Getúlio Vargas, para discutir sobre algumas reivindicações, e uma delas foi atendida, com o fim da proibição do ingresso de negros na guarda civil de São Paulo. Com a instauração do Estado Novo, em 1937, a Frente Negra Brasileira, e as demais organizações políticas, foram extintas. O movimento negro foi então esvaziado, a luta pela afirmação racial passava pelo culto a Mãe-Preta e uma das principais palavras de ordem era a defesa da segunda abolição (Domingues, 2007).

Vale salientar que, além da Frente Negra Brasileira, outras entidades floresceram com o propósito de promover a integração do negro à sociedade mais abrangente, dentre as quais destacam-se o Clube Negro de Cultura Social (1932) e a Frente Negra Socialista (1932), em São Paulo; a Sociedade Flor do Abacate, no Rio de Janeiro, a Legião Negra (1934), em Uberlândia/MG, e a Sociedade Henrique Dias (1937), em Salvador (Domingues, 2007, p. 107).

A segunda fase organizou-se em 1945 até 1964, concentrando-se na Segunda República à Ditadura Militar. Esse período, segundo Domingues (2007), foi marcado por uma violenta repressão política, impedindo qualquer movimento de massa. Com o findar da ditadura o Movimento Negro vem reorganizado, ampliando suas ações. O movimento aumentou, por diversas razões, como exemplifica Guimaraes (2002), através da ampliação do mercado e da competição, a discriminação racial se tornou uma problemática cada vez maior. O preconceito e o estereótipo também influenciaram o aumento do protesto negro, a marginalização da população negra foi um fator considerável como contribuição para este aumento.

Neste período, pós Estado Novo um dos principais agrupamentos foi a União dos Homens de Cor, intitulada como Uagacê (UHC), fundada por João Cabral Alves em 1943 no Rio Grande do Sul. Seu objetivo central era elevar o nível intelectual e econômico das pessoas negras em todo o território, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país. A organização dessa entidade era formada nos cargos de presidente, secretário geral, inspetor geral, tesoureiro, chefe de departamentos, consultor jurídico e conselheiros. A UHC se

expandiu rapidamente entre diversos estados, sua atuação se dava por debates na imprensa local, publicação de jornais próprios, serviços de assistência jurídica e médica, aulas de alfabetização, ações de voluntariado e participação em campanhas eleitorais (Domingues, 2007).

Outro importante grupo, segundo Domingues (2007), foi o Teatro Experimental do Negro (TEN). Fundado em 1944 no Rio de Janeiro, tinha como principal líder Abdias do Nascimento (1968). Esse grupo foi um dos pioneiros a introduzir no país propostas do Movimento da Negritude Francesa, que, à época, ganhava destaque no Movimento Negro Internacional em diálogo com o Pan-Africanismo. Esse intercâmbio de ideias colocou o Brasil na rota das discussões negras globais e, posteriormente, serviu de base ideológica para as lutas de libertação nacional nos países africanos. Com a ditadura militar o Teatro Experimental Negro foi praticamente extinto em 1968, quando Abdias do Nascimento, seu principal líder, partiu para os Estados Unidos.

Nessa segunda etapa do movimento negro, a UHC ou o TEN não eram os únicos grupos que empreendiam a luta anti-racista, mas foram aqueles cujas ações adquiriram mais visibilidade. Além deles, articulou-se o Conselho Nacional das Mulheres Negras, em 1950. Em Minas Gerais, foi criado o Grêmio Literário Cruz e Souza, em 1943; e a Associação José do Patrocínio, em 1951. Em São Paulo, surgiram a Associação do Negro Brasileiro, em 1945, a Frente Negra Trabalhista e a Associação Cultural do Negro, em 1954, com inserção no meio negro mais tradicional. No Rio de Janeiro, em 1944, ainda veio a lume o Comitê Democrático Afro-Brasileiro – que defendeu a convocação da Assembléia Constituinte, a Anistia e o fim do preconceito racial –, entre dezenas de outros grupos dispersos pelo Brasil (Domingues, 2007, p. 110).

A reorganização da luta antirracista aconteceu no final da década de 1970, na ascensão dos movimentos populares. Mesmo com o findar das discussões raciais imposta na ditadura militar, os negros realizaram algumas ações:

Em São Paulo, por exemplo, em 1972, um grupo de estudantes e artistas formou o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN); a imprensa negra, por sua vez, timidamente deu sinais de vida, com os jornais *Árvore das Palavras* (1974), *O Quadro* (1974), em São Paulo; *Biluga* (1974), em São Caetano/SP, e *Nagô* (1975), em São Carlos/SP. Em Porto Alegre, nasceu o Grupo *Palmares* (1971), o primeiro no país a defender a substituição das comemorações do 13 de Maio para o 20 de Novembro. No Rio de Janeiro, explodiu, no interior da juventude negra, o movimento *Soul*, depois batizado de *Black Rio*. Nesse mesmo estado, foi fundado o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), em 1976. Entretanto, tais iniciativas, além de fragmentadas, não tinham um sentido político de enfrentamento com o regime. Só em 1978, com

a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), tem-se a volta à cena política do país do movimento negro organizado. Mas, afinal, como ocorreu esse processo? (Domingues, 2007, p. 112).

No contexto de rearticulação do Movimento Negro, aconteceu uma reunião em São Paulo, em junho de 1978, com diversos grupos e entidades negras. Nesta reunião decidiu-se criar o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNUCDR). Sua primeira ação foi um ato público de repúdio à discriminação racial sofrida por quatro jovens no Clube Regatas Tietê, e em protesto à morte de Robson Silveira da Luz, trabalhador e pai de família negro, torturado até a morte, o ato público foi realizado no dia 7 de julho de 1978 nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, reunindo cerca de 2 mil pessoas. Uma carta aberta distribuída à população dizia para os negros formarem Centros de Lutas nos bairros, nas vilas, prisões, nos terreiros de candomblé e umbanda, nos locais de trabalho e nas escolas, para a organização da luta contra a opressão racial, a violência policial, o desemprego, o sub-emprego e a marginalização da população negra:

Na 1ª Assembléia Nacional de Organização e Estruturação da entidade, no dia 23 de julho, foi adicionada a palavra Negro ao nome do movimento, passando, assim, a ser chamado Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR). Neste mesmo ano, foram aprovados o Estatuto, a Carta de Princípios e o Programa de Ação. No seu 1º Congresso, o MNUCDR conseguiu reunir delegados de vários estados. Como a luta prioritária do movimento era contra a discriminação racial, seu nome foi simplificado para Movimento Negro Unificado (MNU). No Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações “mínimas”: desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (Domingues, 2007, p. 114).

O nascimento do Movimento Negro Unificado foi um marco histórico no protesto negro do país. Nesta nova fase a estratégia que prevaleceu no movimento foi a de combinar a luta dos negros a de todos os oprimidos da sociedade. Domingues (2007) aponta como forma de incentivo para o negro assumir sua condição racial, o MNU reformulou o termo “negro” de sua conotação pejorativa, e o adotou para designar todos os afrodescendentes de africanos escravizados no país. Deixou de ser considerado ofensivo, e passou a ser usado com orgulho pelos ativistas, o que não acontecia antes. Já o termo “homem de cor” foi banido, considerado em sua forma pejorativa.

Contudo, o Movimento Negro passou a intervir no âmbito educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos, na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica⁶, na reavaliação do papel do negro na História do Brasil, e a inclusão do ensino da História da África nos currículos escolares. Reivindicando a emergência de uma literatura negra em detrimento à literatura eurocêntrica. Domingues (2007) diz que o Movimento Negro organizado africanizou-se, o combate contra o racismo tinha como uma das premissas a promoção de uma identidade étnica e específica do negro. O discurso da negritude e do resgate das raízes africanas, foi o ponto de partida para as discussões e o comportamento da militância. Como forma de contestação sobre as raízes eurocêntricas impostas, houve o questionamento dos nomes ocidentais como única referência do negro brasileiro, com isso, muitas crianças recém nascidas passaram a ser registradas com nomes africanos, com origem Iorubá.⁷

Lima (2005) ressalta que para além da denúncia do racismo e das desigualdades raciais que se perpetuam historicamente nos sistemas de ensino, o Movimento Negro elaborou propostas pedagógicas e de intervenção, em contraposição a um cotidiano singular e etnocêntrico nos espaços educacionais. O autor observa ainda que as propostas educacionais dos Movimentos Negros iniciadas na década de setenta ressoaram na área da história e cultura africana nos currículos escolares e acadêmicos.

Segundo Domingues (2007), a terceira fase do Movimento Negro se deu no início da redemocratização à República Nova. A ditadura militar representou para a luta política dos negros e de outros diversos grupos políticos sua derrota, mesmo que temporária. Na época da ditadura, os militantes do Movimento Negro eram acusados de criar um problema que não existia, o racismo no Brasil. A discussão sobre as questões raciais foi banida, pois era considerada inexistente, reafirmando então a discussão da existência da ilusória democracia racial.

A quarta fase do Movimento Negro organizara-se a partir dos anos 2000. O século XXI marca a conquista do Movimento Negro e a ampliação de suas lutas:

O movimento negro contemporâneo, enquanto movimento social, pode ser compreendido como um novo sujeito coletivo e político que, juntamente com os outros movimentos sociais, emergiu na década de 70 no cenário brasileiro. Enquanto sujeito coletivo, esse movimento é

⁶Tem como objetivo fundamental o estudo e a pesquisa do etnocentrismo, do preconceito racial, e do racismo transmitidos pelo processo de socialização ou educacional, além de indicar medidas educativas para combatê-los (Cruz, 1989).

⁷Iorubá é uma tradicional cultura de origem nigeriana, na África Ocidental.

visto na mesma perspectiva de Sader (1988), ou seja, como uma coletividade onde se elaboram identidades e se organizam práticas através das quais defendem-se interesses, expressam-se vontades e constituem-se identidades, marcados por interações, processos de reconhecimento recíprocos, com uma composição mutável e intercambiável. Enquanto sujeito político, esse movimento produz discursos, reordena enunciados, nomeia aspirações difusas ou as articula, possibilitando aos indivíduos que dele fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados (Gomes, 2011, p.135).

Quando abordamos a história do Movimento Negro a partir dos anos 2000, não temos como desvincular o movimento dos ganhos políticos proporcionados para a sociedade brasileira. Em 2001, após a conferência de Durban ⁸, a Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro aprovou a lei de cotas na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). No mesmo ano, foi lançado um edital com cotas para a contratação de jornalistas do Supremo Tribunal Federal. Em 2003, no mandato do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, criou-se a Secretária de Políticas Públicas e Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Também no mesmo ano, foi criada a Lei 10.639/03, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e dos africanos. Em 2008, acrescenta-se o ensino da História e Cultura Indígena através da Lei 11.645. O projeto para a criação do Estatuto da Igualdade Racial foi criado em 2003, mas apenas em 2010 foi aprovado e, ao longo de sua tramitação, após sua quinta versão, o texto teve grandes perdas no que se diz a respeito às demandas postas pelo Movimento Negro. Em 2012, é regulamentada a Lei 12.711 sobre as Cotas Raciais nas Universidades. No ano de 2014, a Secretária de Políticas de Promoção da Igualdade Racial lançou o Guia de Implementação do Estatuto de Igualdade Racial para o Distrito Federal, Estados e Municípios.

Com base nas questões abordadas sobre o Movimento Negro, reconhece-se sua importância tanto no diálogo com o Estado, quanto com a sociedade brasileira. Sua trajetória, marcada por reorganizações ao longo das décadas, tem sido essencial para a população negra em diversas esferas sociais. É fundamental destacar as ações do movimento em processos educacionais que promovem a inserção da História e Cultura Africana. O MNU continua sendo um agente importante na luta por uma educação antirracista, contribuindo significativamente para a transformação educacional.

Vale ressaltar os avanços que a educação formal teve, inclusive, no que diz sobre o acesso da população negra nos diferentes níveis de ensino. Com as discussões postas aqui, podemos concluir sobre a necessidade de uma nova história da educação no Brasil. Um dos agentes

⁸Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância. Ocorrida em 31 de agosto e 8 de setembro em Durban, na África do Sul.

auxiliadores para tal feito é a aprovação e a execução da Lei 10.639/03, pois, com isso, as histórias e as narrativas poderão ser vistas pelas lentes de vários observadores, reconhecendo o lugar que cada um ocupa, seja como o historiador ou o participante dessa narrativa.

3. AS AÇÕES AFIRMATIVAS E A EDUCAÇÃO

[...] A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (Silva, 2007, p. 490).

A seção tem como objetivo analisar as políticas públicas voltadas à população negra, e o processo que essa população passou para ter acesso à educação formal. Para tanto, os aspectos da Lei nº 10.639/03 e algumas ações que são essenciais para a efetivação da mesma, e para a formação antirracista.

3.1 Políticas Públicas e o acesso à educação

As políticas públicas no Brasil destinadas à população negra são extremamente importantes e indispensáveis, visto que essas pessoas ainda enfrentam heranças sociais e econômicas advindas do período de escravização, impactando de forma significativa em suas vidas. Silva (1997) discute que a trajetória da humanidade é marcada por lutas e conquistas, o crescimento econômico é fundamental, mas as políticas sociais são imprescindíveis. A Lei 10.639/03 se destaca por determinar a necessidade de instituir uma política pública, a qual emerge no contexto educacional para contribuir na luta contra a desigualdade social e o racismo dentro das escolas.

O fato de haver necessidade de políticas públicas fundamenta a compreensão de que realmente existem problemas de exclusão e marginalização desse povo, não sendo uma questão

apenas do passado. Portanto, as políticas públicas com o caráter compensatório são essenciais para promover a igualdade, reduzindo as disparidades sociais e econômicas. O Estado precisa assumir sua responsabilidade na promoção de políticas públicas, de modo que elas venham ser realmente efetivadas.

A expressão tem origem nos Estados Unidos, mas a Índia foi pioneira na adoção desse tipo de política, tendo instituído ações afirmativas no começo do século XX. A Constituição indiana de 1950 institucionalizou as “políticas de reserva” e o tratamento preferencial de determinados grupos no governo, em assentos legislativos e cargos públicos (Venturini e Barreto, 2023 – DICIONARIO DAS RELAÇÕES ÉTNICO -RACIAIS). O movimento negro desempenhou um papel significativo para a criação das ações afirmativas, defendendo a luta e os direitos da população negra. O surgimento dessas discussões e intenções se dá desde o início da República, para a criação e efetivação das ações afirmativas.

Como mostra Guimaraes (1999), aconteceram debates de parlamentares com tais propostas no início da Ditadura Militar, mas as discussões foram abandonadas. Algumas dessas ações começaram a tomar forma em 1968, por meio de apoio para a criação de uma Lei que obrigaria as empresas privadas a contratarem uma porcentagem de empregados negros, mas a Lei não foi elaborada. Em 1983, Abdias do Nascimento, então deputado federal, apresentou o Projeto de Lei nº 1332, que tinha como proposta a instituição de políticas compensatórias voltadas aos afro-brasileiros, com o objetivo de promover a isonomia social da população negra, mediante a adoção de ações afirmativas destinadas a reparar desigualdades estruturais historicamente produzidas pelo processo escravocrata e pela marginalização sistemática no pós-abolição. Em face da ditadura militar, a luta em favor da democracia no final dos anos de 1980, culminando na Constituição de 1988 como dito anteriormente, deu-se a rearticulação do movimento negro, com isso, as discussões sobre as questões étnico-raciais se expandiram para além dos militantes intelectuais. E apesar do Presidente da República de 1995 reconhecer que o Brasil é um país racista, foram necessários oito anos para que as questões étnico raciais entrassem na agenda política nacional (Moehlecke, 2004), reconhecimento esse que o Movimento Negro e a Imprensa Negra vinham há muito tempo denunciando.

A universidade rima com humanidade. A universidade não rima com empresa, com mercado, com acumulação de capital, mas tem a ver com cultura e liberdade de pensamento, é na universidade que ressoa muito do que é criatividade da sociedade; ela admite diferentes maneiras de expressar a sociedade, diferentes indivíduos, grupos e categorias sociais, é claro que encontra na universidade uma oportunidade adicional para, vamos dizer, aprimorar-se, para difundir-se (Ianni, 1997, p. 34).

O sistema de cotas nas universidades do Brasil teve início em 2002/2003, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). A lei estadual do Rio de Janeiro previa que 50% das vagas dos cursos de graduação fossem destinadas aos alunos oriundos de escolas públicas, selecionados por meio do Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio – Sade (Moehlecke, 2002). Em 2002, algumas universidades aderiram ao sistema de cotas com o recorte racial, mesmo ainda não sendo previsto em Lei. Em 2012, instituiu-se por Lei a obrigatoriedade das cotas raciais nas universidades federais - Lei nº 12.711/2012, resultada de um extenso período de debates, envolvendo diversos agentes e instâncias políticas. Para Moehlecke (2004), a questão que envolve as Ações Afirmativas é a escolha das ações que refletem diferentes concepções de igualdade, inúmeras interpretações sobre as relações raciais, definição e concepções de raça como critério de seleção. Entretanto, essas ações levaram muitos intelectuais e instituições a reforçarem aquilo que negavam, isto é, o racismo institucional.⁹ Embora o racismo possa ser descrito, num certo sentido, como crença ou idéias de indivíduos, em seu sentido institucional ele se refere às operações anônimas de discriminação em organizações, profissões, ou até mesmo sociedades inteiras. É anônimo à medida que os indivíduos podem negar a acusação de racismo e se abster da responsabilidade. Mais que isso, se o padrão de exclusão persiste, as causas devem ser procuradas nas instituições às quais ele pertence, nas suposições não expressas nas quais tais organizações baseiam suas práticas e nos inquestionáveis princípios que, porventura possam usar.

Um dos principais efeitos negativos percebidos é a perpetuação de estigmas em relação aos estudantes cotistas, especialmente os negros, que, constantemente, tem sua capacidade e seu nível acadêmico questionados. Essa visão alimenta discriminação e reforça essa ideia equivocada de que os alunos oriundos das cotas raciais são menos capazes, contribuindo, assim, para as desigualdades sociais. Salienta Moehlecke (2004) que aqueles que entendem adoção das ações afirmativas como um privilégio atribuem-lhes um caráter inconstitucional, considerando uma discriminação do avesso, favorecendo um grupo em detrimento do outro. E, aos que entendem como direito, estariam de acordo com os preceitos constitucionais, não sendo a favor da discriminação, porque seu objetivo é atingir a igualdade.

Ao discutirmos sobre a formação inicial, torna-se imprescindível refletir sobre as Ações Afirmativas com o recorte racial, uma vez que essas políticas desempenham um papel

⁹O termo foi introduzido em 1967 pelos ativistas negros Stokely Carmichael e Charles V Hamilton, em *Black Power: The Politics of Liberation in America* (Penguin). O racismo é "onipresente" e "permeia a sociedade tanto no nível individual quanto no institucional, aberta e subliminarmente", eles escreveram (CASHMORE, 2000).

fundamental na ampliação do acesso da população negra ao Ensino Superior. Mesmo com a criação e aprovação de tais leis, como um passo significativo na luta da população negra, a entrada e permanência dos estudantes negros na universidade ainda ocorrem em proporções reduzidas. Segundo Carmo (2018), as cotas universitárias são entendidas como uma aquisição de um direito que, por muito tempo, foi recusado, sendo uma forma de sanar a dívida histórica dessa população. Algumas universidades federais tinham aderido uma porcentagem da reserva de vagas de seus cursos para estudantes negros, porém, sem legitimação jurídica para tal feito, por isso, instituiu-se a Lei nº 12.711/12. Contudo o que está posto, em face de tal situação, é que o debate e a disputa em virtude de tais políticas, em face das iniciativas das universidades públicas: estaduais e federais, acirraram os animos e disputas quanto ao acesso a universidade, culminando na proposição deste projeto de lei sob o impacto das movimentações

Apesar dos avanços legislativos em direção ao combate da desigualdade racial/social, tais questões são presentes e enraizadas em nossa sociedade, especialmente no acesso do negro ao ensino superior. As políticas públicas, por si, não são suficientes para superar as desigualdades raciais no acesso e permanência do discente negro nas universidades, por isso, são necessárias ações contínuas do Estado em todos os seus poderes, das instituições educacionais, da sociedade e da própria comunidade acadêmica. A existência da Lei não garante que o ambiente acadêmico se torne verdadeiramente inclusivo, pois é preciso um envolvimento coletivo para este feito. O estado, em seus diversos poderes, deve não apenas assegurar a manutenção e ampliação dessas políticas, mas também promover ações complementares que visem ao fortalecimento da permanência estudantil. As instituições precisam adotar uma postura ativa na construção desse espaço de permanência, oferecendo, para além do suporte acadêmico, políticas internas que promovam o combate ao racismo institucional.

As sete Universidades Públicas do Paraná também adotaram as políticas de Ações Afirmativas para o ingresso do estudante negro no ensino superior: Universidade Estadual de Londrina (UEL) em 2004, a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) em 2006, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) em 2008, a Universidade Estadual de Maringá (UEM) em 2009, a Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) em 2009, a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) em 2019 e a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) em 2017.

Ao tratar em específico sobre a nossa Universidade, UENP, a aprovação das cotas aconteceu em 2017, tendo sua primeira turma de alunos oriundos desse sistema no ano de 2018. No ano de 2016, dados da Uenp mostram que 20% dos alunos matriculados se autodeclararam negros (6% pretos e 14% pardos), brancos totalizavam 76% da classe acadêmica, enquanto

amarelos, indígenas e não declarados, totalizavam 4%. Os dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2012, 2013 e 2014 destacam que somente 16% de estudantes concluintes da UENP se autodeclararam negros. Sendo assim, apesar dos números mostrarem a existência de negros nos cursos de graduação, os dados revelam que essa presença é desigual de acordo com as características dos cursos.

A criação da Comissão de Estudo das Políticas de Ações Afirmativas da UENP, por meio da Portaria GR/ nº 376/2016, foi de suma importância para institucionalizar o processo de inserção da Uenp neste contexto de mudança. O debate tardio da UENP sobre as ações afirmativas revelou-se deslocado em relação ao cenário nacional, visto que, no momento em que outras universidades brasileiras já avançavam para a fase de consolidação, monitoramento e aperfeiçoamento dessas políticas, a UENP ainda se encontrava em estágios iniciais, discutindo a própria pertinência e os formatos possíveis de implementação. Esse descompasso não apenas evidencia a morosidade institucional diante de uma pauta já amadurecida em âmbito nacional, mas também reforça as dificuldades históricas enfrentadas por determinadas regiões e instituições em acompanhar o ritmo das transformações educacionais relacionadas à equidade racial. A implementação da política de cotas na Uenp foi emergencial, não apenas pelo relativo atraso da adesão dessa política, mas para que a nossa universidade possa se projetar em relação às ações de permanência estudantil (Brochado, et al. 2018).

Podemos também considerar a criação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros como Política Pública, pois são ações que colaboram para o acesso e a permanência do negro dentro da universidade, seja como aluno de algum curso, professor da universidade e externo, ou pesquisador da área. Esses núcleos são poderosos *lócus* na produção de conhecimentos contra hegemônicos, sendo campo de diálogo, fortalecimento teórico e ação de pertencimento. Seu surgimento ocorreu no contexto do movimento negro contemporâneo, segundo Pereira e Silva (2009) os “Núcleos de Estudos Afrobrasileiros” tiveram sua fase inicial nos anos de 1980 e 1990.

Em 2004, a denominação Núcleo de Estudos Afro-brasileiros aparece agora no contexto da legislação educacional. O Parecer CNE/CP nº03, 10 de março de 2004 define com relação aos Núcleos de Estudos Afrobrasileiros:

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar.
-Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação

ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.

- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial.

- Identificação, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de fontes de conhecimentos de origem africana, a fim de selecionarem-se conteúdos e procedimentos de ensino e de aprendizagens.

- Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo (Brasil, 2004, p. 13 e 15).

O parecer CNE/CP n° 01, 17 de junho de 2004 reconhece a existência dos Neabs, apontando a possibilidade de diálogo entre os núcleos e os sistemas de ensino.

Art. 4° Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino. (Brasil, 2004, p. 2).

A Resolução n° 14, de 28 de abril de 2008 determinou critérios para a assistência financeira nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior, referentes à formação inicial e continuada, tendo foco nas ações afirmativas, apresentou uma definição do NEAB e estabeleceu a existência dos Núcleos para o acesso das instituições ao financiamento.

Caberá a cada Instituição de Ensino Superior e à organização interna de seus membros, a opção pela criação ou não dos seus Núcleos de Estudos Afrobrasileiros, podendo pleitear recursos financeiros federais na realização de suas atividades. Na articulação entre os Neabs que atuam nas IES é perceptível o pensar e o desenvolver de novas estratégias. Os NEBs brasileiros, atualmente, possuem como uma estratégia de articulação o Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afrobrasileiros (CONNEABs). O surgimento deste consórcio tem relação com as discussões e debates promovidos pela Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Com o consórcio, os NEABs tem a possibilidade de desenvolver trabalhos em rede, trocar experiências e definir ações conjuntas, bem como seu fortalecimento institucional (Alves, 2017).

Não devemos desconsiderar que há na universidade um processo, historicamente construído, que é hierárquico e que busca reforçar a dominação e exploração de uma elite branca, machista, heteronormativa, que não deseja abrir mão de seus privilégios. O pensamento científico eurocentrado, que não questiona tais hierarquias, e muitas vezes tem servido como estrutura para reforçá-las, tem centralidade nesta universidade. Entretanto, compreendemos que essa não seja uma relação retilínea e intransponível, sendo que, os NEABs constituem espaços capazes de causar fissuras nas relações historicamente instituídas de dominação e exploração, o que já vem ocorrendo em muitas universidades do país. Neste sentido, é salutar observarmos as potencialidades já identificadas na atuação dos NEABs (Roza; Roza, 2020, p. 104).

Portanto, as cotas raciais e a criação e permanência dos núcleos de estudos afro-brasileiros, desempenham um papel fundamental na luta contra as desigualdades raciais/sociais no ensino superior. Assegurando o acesso e permanência de pessoas negras no ambiente acadêmico, essas medidas contribuem para a representatividade do negro no contexto científico, reforçando para ele e para todos que o negro pode e deve ocupar qualquer espaço que deseje. Essas ações desfazem o estereótipo e desafiam a narrativa da figura negra limitada apenas aos contextos negativos e marginalizados.

3.1 A Lei 10.639/03 e algumas ações

A Lei nº 10.639/03 é um marco importante na história da construção do Brasil, tendo como intuito descentralizar a visão etnocêntrica colonizadora da educação, mostrando a história da formação da população brasileira pela ótica do indivíduo negro. Com a descentralização dessa visão colonizadora, é possível realizar uma (re)visão crítica dos paradigmas históricos e sociais que foram impostos por séculos como únicos e universais, reconhecendo que a história da construção do Brasil não pode ser compreendida de forma integral sem levar em consideração a participação coletiva da população negra.

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 (Munanga, 2005, p. 17).

Pensar sobre as necessidades que motivaram a criação de uma Lei Federal que obrigue o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas nos faz refletir sobre as vertentes problemáticas dessa questão. Além da necessidade que levou à criação dessa Lei, é preciso pensar para além do viés teórico, considerando também o aspecto prático, com medidas para sua aplicação dentro das escolas, das universidades e dos cursos de formação de professores.

Vale lembrar que, anterior a aprovação dessa lei, o Deputado Abdias do Nascimento apresentou o PL n° 1332/83¹⁰, o qual nunca foi votado, tendo como intuito uma ação compensatória, visando à implementação do princípio da isonomia social do negro. Esse projeto tinha como justificativa saldar a dívida com os edificadores deste país, uma vez que os africanos não vieram para o Brasil livremente, por sua própria decisão. Contudo, a Lei 10.639/03 foi sancionada no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 9 de janeiro de 2003, instituindo a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira, alterando a LDBEN n° 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). A Lei é de autoria da deputada Esther Grossi e do deputado Benhur Ferreira, ambos do Partido dos Trabalhadores. Com isso, foi apresentada na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei n° 259, em 11 de março de 1999, sendo aprovada e remetida ao Senado em 5 de abril de 2002, onde foi estabelecido que tais questões fossem trabalhadas em todo o currículo, mas preferencialmente nas disciplinas de História, Língua Portuguesa, Literatura e Educação Artística. A Lei 10.639/03 veio estabelecer a obrigatoriedade de todas as matérias abordarem o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira.

Além da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana nas instituições de ensino, a Lei também instituiu a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra. Nascimento (1980) aponta que essa data foi proposta pela necessidade de o negro recuperar sua memória, devendo aliar os aspectos comemorativos a uma constante pesquisa crítica e reflexiva sobre o passado e o presente das condições de vida desse povo. Para a regulamentação da Lei, em março de 2004, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação o Parecer 03/2004, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

¹⁰PL disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1167638&filename=Dossie+-PL+1332/1983

Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O Parecer traz consigo uma série de ações pedagógicas para a escola, visando à implementação da Lei.

Alguns dos principais argumentos desse Parecer dizem respeito às ações do Estado por meio de políticas públicas, com o intuito de reparar os danos sofridos pela população negra em consequência da escravidão:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p.2).

Outro importante argumento, seria:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2004, p. 3).

A escola, enquanto ambiente de crescimento e aprendizagem dos alunos, desempenha um papel importantíssimo para a luta e superação do racismo, por isso, todos os membros da comunidade escolar precisam estar engajados nessa luta. A desconstrução do racismo começa pela conscientização dos alunos sobre as questões históricas, culturais e sociais que moldam as relações raciais. Isso implica não apenas ensinar sobre a história da escravidão e da luta dos povos negros, mas também a valorizar e dar visibilidade às contribuições africanas e afro-

brasileiras em todas as áreas do conhecimento. Sendo assim, o estudo das relações étnico raciais não deve estar limitado apenas à população negra, mas sim acessível a todos.

A lei nº 10.639 teve como função responder às antigas reivindicações do Movimento Negro, mas com novas preocupações – principalmente com a implantação da mesma. Com isso o governo conseguiu não ser pressionado de imediato pelo movimento social, o que poderia causar constrangimentos para a gestão Lula logo no início. Parece que a estratégia foi acertada, mas não impediu que as pressões internas do PT e externas de setores do Movimento Negro que apoiaram a candidatura Lula continuassem insistindo para a criação de um órgão dentro da estrutura do primeiro escalão para tratar das demandas da população negra, o que desembocou na criação do prometido órgão responsável por promoção de igualdade racial no País. Cria-se na estrutura de governo a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), no dia 21 de março de 2003, data em que se comemora o Dia Internacional Contra a Discriminação Racial (Dias, 2005, p. 59).

A Lei deve ser vista como uma política de ação afirmativa. Segundo Gomes (2001), os objetivos das ações afirmativas são induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, retirando do imaginário coletivo a ideia de supremacia racial versus subordinação racial e/ou de gênero. Ao omitir conteúdos relacionados à história da população negra e às contribuições do continente africano para o desenvolvimento do Brasil, reforçam-se estereótipos e perpetua-se uma ideologia de dominação racial:

A presença do negro nos livros, frequentemente como escravo, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania, pode ser corrigida se o professor contar a história de Zumbi dos palmares, dos quilombos, das 75 revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; contar algo do que foi a organização sócio-política-econômica e cultural da África pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas (Silva, 2005 p. 25).

Essa Lei representa um avanço importante na questão das relações raciais, mas, por si só, não será suficiente para promover as mudanças necessárias. É imprescindível que sua implementação seja eficaz no sistema educacional, assegurando que os conteúdos sobre as relações raciais sejam, adequadamente, abordados e integrados em todas as disciplinas e níveis de ensino. Conforme destaca Dias (2005), a inclusão das relações raciais na educação exige dois passos, o primeiro é a criação da Lei; o segundo é a formulação de políticas públicas que garantam sua efetivação.

A busca pela questão de raça nas leis educacionais foi uma tentativa de demonstrar que elas refletem a tensão presente na sociedade. De um lado, políticas que pretendem a permanência do racismo estrutural, revelado ora pela invisibilidade da raça, ora pelo mito da democracia. De outro, a luta pelo rompimento desses mecanismos. A análise das leis me permite afirmar que o resultado dessa tensão ainda é tênue e frágil para dar conta do tamanho da desigualdade a ser enfrentada, principalmente quando sabemos que o princípio das reformas governamentais, inclusive as educacionais, centra-se na universalidade e não na focalização (Dias, 2005, p. 60).

Portanto, é essencial investimento em programas de formação de professores, colaborando para sua formação antirracista, para que saibam lidar de forma eficaz com as questões raciais dentro da sala de aula. Os docentes têm um papel central na formação dos indivíduos, e, por isso, precisam estar devidamente preparados para tal feito.

Enquanto espaço de descobertas, troca de experiências e aprendizados diversos, a escola encontra-se imersa na realidade dos estudantes. Essa realidade se traduz naquilo que consideramos de suma importância para a compreensão do currículo escolar: a inserção de saberes, vivências e manifestações culturais que acontecem fora dos muros escolares. O currículo da/com as escolas, pensado coletivamente, viabiliza o enfrentamento de desafios que a diversidade cultural tem apresentado. Esses desafios decorrem do compromisso com uma escola enquanto espaço de democracia. A partir da temática da história da África e cultura afro-brasileira, a escola é chamada a enfrentar o desafio da diferença e do encontro. Fomentar a crítica, acolher, colocar em debate as diferentes manifestações culturais, diferentes saberes, diferentes óticas, ser-fazer dos discentes é um de seus papéis (Onofre, 2014, p. 106-107).

Os entraves que perpetuam a efetivação da Lei na educação contribuem para a permanência de ideologias racistas e para o não reconhecimento histórico dos africanos e afrodescendentes na construção do nosso país.

Auto-rejeição, desenvolvimento de baixa auto-estima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar. Para o aluno branco, ao contrário acarretam a cristalização de um sentimento irreal de superioridade, proporcionando a criação de um círculo vicioso que reforça a discriminação racial no cotidiano escolar, bem como em outros espaços da esfera pública (Cavalleiro, 2005, p.12).

Santos e Oliveira (2017) afirmam que:

Enquanto docentes negros e negras temos a consciência de um longo caminho a trilhar, que o ambiente escolar ainda caminha na contramão da Lei 10.639/03 por parte dos docentes e autoridades competentes. Fato que compromete o enfrentamento do preconceito e racismo velado, que permeia o cotidiano escolar e que tem reflexo direto no imaginário coletivo da sociedade como um todo. Nosso papel fundamental mesmo sendo uma árdua tarefa, é fazer da lei 10.639/003 uma bandeira de luta e no ambiente escolar militarmos, no sentido de dar visibilidade aos negros e mestiços, cuja identidade se encontra atrofiada por uma educação influenciada pela cultura eurocêntrica, que impede à formação de um sujeito crítico de si mesmo e livre das mazelas promovidas por uma sociedade de matriz branca ocidental (p.4).

Por isso, as políticas públicas voltadas para a população negra são extremamente necessárias, pois a luta contra a desigualdade racial está longe de ser vencida, o racismo persiste de forma flagrante na sociedade e está cada vez mais evidente. Apesar das ações feitas pelo poder público, é necessário estarmos atentos e continuarmos firme na luta para a reparação histórica do povo negro. Sabemos que esse não é um processo simples e rápido, inclui-se uma revisão profunda das estruturas sociais, políticas e culturais. Assim, são necessárias ações concretas para combater o racismo em todas as suas formas, ou seja, o não cumprimento da lei mantém as mesmas ideias e estruturas estigmatizadas sobre a população negra.

No contexto das instituições de ensino superior, a universidade não deve ser limitada unicamente a um ambiente de preparação para o mercado de trabalho, mas sim considerada um espaço fundamental para a construção do conhecimento científico e para a transformação social. Especialmente nos cursos voltados para a formação de professores, a universidade desempenha um papel crucial ao proporcionar não apenas os conhecimentos técnicos e pedagógicos necessários para o exercício da profissão, mas também ao fomentar reflexões críticas, autonomia de pensamento e consciência social e racial. Para isso, é necessário que sejam colocados em prática os aspectos da Lei 10.639/03.

Mesmo com a adoção das cotas, ingressar no ensino superior ainda permanece um desafio inalcançável para muitas pessoas negras. Por muito tempo, as universidades foram percebidas como espaços dominados por pessoas brancas e, mesmo com as ações afirmativas, essa percepção ainda prevalece em alguns cursos até os dias de hoje. Dentro das universidades, os negros, em sua condição de minoria, muitas vezes replicam os comportamentos eurocêntricos presentes nesse ambiente. Clarear a própria negritude passou a ser um método de adaptação e defesa, mas essa realidade não pode se perpetuar. As universidades devem combater esses comportamentos e tudo aquilo que silencia a história de um povo, especialmente nos cursos de licenciatura, onde os futuros professores estão sendo preparados para atuar em sala de aula e desempenhar um papel fundamental na formação dos alunos do ensino básico.

As universidades não devem ser apenas espaços acolhedores para os negros; é preciso que, enquanto instituições públicas, repensem a produção de seus conhecimentos.

É importante ter claro, quando a universidade brasileira se propõe a adotar um plano de ações afirmativas, que não se encontra tão somente buscando corrigir os erros de 500 anos de colonialismo, escravidão, extermínio de povos indígenas e negros, de tentativas de extinção de suas concepções, crenças, atitudes, conhecimentos mais peculiares. Está, isto sim, reconhecendo que, apesar dos pesares, muitos deles não foram extintos e precisam ser valorizados, reconhecidos não como exóticos, mas como indispensáveis para o fortalecimento político desses grupos, bem como político e acadêmico da universidade (Silva, 2003, p. 49).

Munanga (2005) afirma que uma educação de qualidade para os alunos depende de uma formação de qualidade para os professores. Ainda há educadores que acreditam que não é tarefa da educação discutir as relações raciais, mas sim um dever de militantes políticos, sociólogos e antropólogos. Conforme Reis (2017), os currículos das licenciaturas são descritos como eurocêntricos e não há percepção de ações concretas para mudanças curriculares efetivas. Nogueira (2017) reforça que, em meio às grandes dificuldades decorrentes principalmente do racismo institucional, a Lei continua em processo de implementação. Por esse motivo, é necessário investir na formação docente diante dessas complexidades.

Entende-se, então, que a Lei 10.639/03 ainda não está totalmente implementada, tanto nos cursos de licenciatura e bacharelado quanto nos programas de pós-graduação. A falta de integração dos conteúdos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais nos currículos é apontada como um grande obstáculo para a efetivação da Lei dentro das universidades, dificultando a contribuição na formação inicial dos professores e, posteriormente, a aplicação desses conhecimentos dentro das salas de aula nas escolas.

Ao analisar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de 2007, 2010 e 2019 do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, Perrude, Santos e Burioli (2024) apresentam um quadro com quatro disciplinas recorrentes nos três respectivos anos de PPCs. Nos currículos de 2007 e 2010, a disciplina Educação e Diversidade mencionava apenas o termo etnia na ementa, sem abordar diretamente as questões relacionadas às relações raciais. Somente com a reestruturação de 2019 foi incluída uma disciplina específica sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Um exemplo dado é a disciplina História da Educação Brasileira da Colônia ao Império, presente no PPC de 2019. Nos currículos de 2007 e 2010, essa mesma disciplina era intitulada História da Educação III e discutia o processo educacional e de escolarização de brancos, negros

e indígenas no Brasil Colônia e Império, sem abordar explicitamente a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. As autoras argumentam que, embora a educação das relações étnico-raciais tenha sido contemplada na última reformulação curricular de 2019, sua inclusão ocorreu de forma tardia, considerando que a Lei de obrigatoriedade foi sancionada em 2003.

Dessa forma, de acordo com a análise dos PPCs, é possível verificar que o curso não tem oferecido uma formação satisfatória sobre a relação ao trabalho da reeducação para as relações étnico-raciais. Pode-se avaliar que não há uma consistência nos trabalhos realizados pelo currículo do Curso de Pedagogia. Ainda é um trabalho superficial em relação ao grau de importância de se trabalhar as questões raciais, a história e a cultura africana e afro-brasileira e a história indígena (Perrude; Santos; Burioli, 2024, p. 90).

Santiago Cruz (2023) informa sobre o curso de biologia da Universidade Federal da Amazonia, na qual faz parte do corpo docente. O curso é formado por eixos temáticos semestrais e a metodologia incide na agregação de dois ou mais componentes curriculares, apontando a interdisciplinaridade. Porém, há apenas um componente voltado para a educação das relações raciais, e fornecendo a flexibilidade na formação dos discentes, isto é, são oferecidos pela universidade diversos componentes curriculares eletivos, inclusive a temática do Estudo das Relações-Raciais na Sociedade Brasileira. Além disso, há um único componente no currículo do curso que faz entendimento perante a Lei, problematizando e trazendo discussões sobre o assunto com embasamento explícito em suas referências e ementas.

Apesar da menção no PPC ao componente Educação para a Diversidade, que contempla a temática sobre a Educação das Relações Raciais, o objetivo geral e sua ementa são voltados para as especificidades que caracterizam os diferentes contextos rurais, voltando então sua atenção para a promoção e o desenvolvimento do debate para a Educação no Campo e a inclusão da alfabetização de jovens e adultos. Portanto, esse componente não especifica de que modo contempla a temática referente à Educação das Relações Raciais, não fazendo qualquer menção a ela (Santiago Cruz, 2023, p. 109 – 110).

Referente à pós-graduação, Nascimento e Silva (2014) mostram, em estudo realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pernambuco, a ausência de pesquisas relacionadas às questões raciais até 1999. Com a ampliação da pós-graduação, essa temática passou a aparecer de maneira tímida a partir desse ano: em 1999, apenas um trabalho abordou o tema; em 2000, outro único trabalho; de 2001 a 2004, não foi realizado nenhum estudo na área; em 2005, foram produzidos cinco trabalhos;

em 2006 e 2007, nenhum; em 2008, apenas dois; em 2009, três; em 2010, um; em 2011, um; em 2012, um; e em 2013, três trabalhos.

Até 2001, não havia turmas de doutorado, mas, após sua implementação, ainda assim foram produzidos poucos trabalhos sobre as relações étnico-raciais. A maioria dos discentes dos cursos de mestrado e doutorado já atua em sala de aula, o que nos permite problematizar a falta de interesse em pesquisas mais aprofundadas sobre as questões raciais na pós-graduação.

A universidade precisa exercer seu papel. Como instituição, suas principais ações devem ser:

- a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Étnico-raciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §1º do art. 1º, da Resolução CNE /CP n. 01/2004; 43
- b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes.
- c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008;
- d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações étnico-raciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas e com a temática da Lei 11645/08;
- e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações etnicorraciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana;
- f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da Educação para as Relações Étnico-raciais;
- g) Divulgar junto às secretarias estaduais e municipais de educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica (Dcnerer, 2004).¹¹

Entendemos, portanto, o papel fundamental da universidade e sua responsabilidade na formação de professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). A universidade deve adotar uma perspectiva que dialogue com elementos sociais e históricos que, ao longo do tempo, foram violentamente apagados da memória coletiva. Como indicado por Gonzalez (2018), é necessário resgatar uma memória que revele aquilo que a consciência, inclusive a crítica, tende a ocultar.

As ações da universidade não devem se limitar à inclusão fragmentada da educação das relações raciais nos currículos; é essencial assumir um compromisso com a comunidade externa

¹¹Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais.

por meio de projetos de extensão. A universidade precisa contribuir para uma leitura genuína da realidade brasileira, promovendo ações concretas para a construção do conhecimento sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. Dessa forma, fortalece-se a educação antirracista e as práticas pedagógicas na formação de professores, impactando diretamente o contexto escolar.

Portanto, meu argumento é que a História da África no ensino superior cumpre duas funções importantes: capacitar professores para educação básica, através da seleção de temas que contemplem o currículo deste nível de ensino; e ampliar o acervo cultural dos estudantes, possibilitando-lhes conectar conhecimentos sobre África às suas áreas de interesse. Ambos convergem no enfoque epistemológico dado à disciplina e em seu papel transformador na percepção da história da historiografia. A ampliação do acervo cultural dos estudantes é potencializada ao se explorarem temáticas menos presentes no currículo da educação básica, mas que ocupam papel relevante na formação do sujeito, passando por áreas como história política, econômica, social, cultural, das ciências, das técnicas, da alimentação, das relações de gênero, do próprio conhecimento. Na medida em que os cursos promovam a formação integral do sujeito, pensando em sua atuação profissional somada às demais experiências e interesses, e utilizem metodologias de avaliação que sejam flexíveis e permitam aos estudantes eleger seus próprios caminhos dentro da bibliografia indicada, o conhecimento produzido alcançará públicos mais diversos que aquele restrito aos espaços escolares (Mota, 2021, p. 40).

É preciso que se reflita de maneira mais aprofundada sobre a formação do professor antirracista. Bezerra, Foster e Custódio (2022) apontam a importância de pensar e construir uma política de formação docente alinhada a ideias contra-hegemônicas, na qual o racismo, o machismo, a LGBTQIA+fobia e todas as formas de discriminação sejam combatidas. O professor precisa ser formado para além da construção do conhecimento; é fundamental que ele esteja preparado para atuar na luta contra todos os preconceitos.

Há diversos documentos oficiais que dispõem sobre projetos voltados à educação das relações étnico-raciais. Entre eles, destacam-se:

Quadro 1: Pareceres

Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Parecer CNE/CEB nº 2/2007, aprovado em 31 de janeiro de 2007 – Trata da abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Parecer CNE/CEB nº 15/2010, aprovado em 1º de setembro de 2010 – Estabelece orientações para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal evite a utilização de materiais que não estejam alinhados às políticas públicas para uma educação antirracista.

Parecer CNE/CEB nº 6/2011, aprovado em 1º de junho de 2011 – Reexame do Parecer CNE/CEB nº 15/2010, com orientações sobre a adequação dos materiais utilizados na Educação Básica às políticas públicas para uma educação antirracista.

Parecer CNE/CEB nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015 – Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, conforme determinado pela Lei nº 11.645/2008.

Diante das crescentes preocupações com a formação de professores, torna-se urgente prepará-los para lidar com os desafios relacionados à implementação da Lei nº 10.639/03. Além disso, há outros documentos, como as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que oferecem suporte às práticas pedagógicas dos docentes. Além das universidades, um importante agente na formação continuada dos professores são os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, instituídos nessas instituições.

Santana e Ferraz (2019) apresentam o curso de aperfeiçoamento da UNIAFRO: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, coordenado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Esse curso é oferecido a professores da Educação Básica por meio da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Pública (RENAFORM-UFRPE) e tem como objetivo fornecer subsídios teórico-pedagógicos para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER em sala de aula.

Para avaliar o impacto dessa formação, foi aplicado um questionário eletrônico a docentes de diversas redes de ensino de municípios pernambucanos que participaram do curso. Os resultados destacam a relevância da formação continuada para a prática docente na Educação Básica, evidenciando a relação entre a formação recebida e o planejamento pedagógico.

O Ministério da Educação (MEC) também oferece um curso sobre EREER com o intuito de qualificar os profissionais da educação para o atendimento à Lei nº 10.639/03 e à Lei nº 11.645/08, que inclui as questões indígenas. Esse curso, com carga horária de 120 horas e ofertado na modalidade a distância, é realizado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) em

parceria com a Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). Seu objetivo é fomentar o letramento racial dos educadores, contribuir para sua formação de acordo com os princípios da educação étnico-racial e da educação escolar quilombola, além de promover o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e práticas pedagógicas que valorizem as tradições, culturas e línguas dos povos ancestrais.¹²

Castro e Guimarães (2016) mostram a organização dos cursos de formação da rede municipal de Serra, no estado do Espírito Santo. A SME da cidade, por meio da Coordenação de Estudos Étnico-Raciais e Diversidade (CED), forneceu um curso com carga horária de 180 horas. Foram selecionados profissionais para ministrar o curso com práticas didáticas inclusivas, que fazem a diferença nas unidades de ensino onde trabalham. Além disso, professores de universidades e institutos federais, bem como participantes do movimento negro e de movimentos sociais, foram convidados para contribuir com a formação.

O Neabi Pontal (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) da Universidade Federal de Uberlândia, campus Pontal, oferece cursos de formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) desde 2019, totalizando cinco edições. O curso tem carga horária de 280 horas e ocorre de forma híbrida. Sua metodologia inclui leituras prévias de textos para os seminários temáticos, análise de vídeos e documentários, atividades de estágio em comunidades afro-brasileiras, visando vivências e práticas dos saberes tradicionais de matrizes africanas, participação em eventos científicos, elaboração de um projeto de intervenção e, por fim, painéis avaliativos para analisar o desempenho dos professores durante o curso.

Na Universidade Estadual do Norte do Paraná, também há a atuação do NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas Maria Beatriz Nascimento), que desenvolve cursos de formação tanto para discentes de diversos cursos nos três campi (Jacarezinho, Bandeirantes e Cornélio Procópio) quanto para professores da universidade e da rede básica de ensino. Um dos cursos ofertados foi "O pensamento negro e a prática social negra e indígena no século XIX", que teve sua segunda edição realizada de maneira remota, com carga horária de 40 horas. Em cada encontro, foram trabalhados textos de pesquisadores que abordam as questões étnico-raciais e indígenas.

A análise da oferta de cursos de formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais, conduzidos pelas secretarias de educação e pelas universidades, desperta preocupações quanto à superficialidade no tratamento das questões relacionadas a essa temática. Observa-se que os

¹²Mais informações sobre o curso: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/novembro/novas-instituicoes-ofertam-curso-de-educacao-etnico-racial>

cursos mais relevantes, por utilizarem materiais de intelectuais negros e promoverem discussões aprofundadas, são aqueles vinculados aos núcleos de estudos afro-brasileiros, que contribuem para a extensão universitária.

É fundamental que haja uma colaboração efetiva entre as secretarias de ensino e as instituições de ensino superior, pois todos os professores devem ser formados para atuar com uma educação antirracista. Ainda há muitos educadores que associam o trabalho com as relações raciais à responsabilidade exclusiva de professores negros, assim como a questão indígena é frequentemente atribuída apenas a professores indígenas. Pinheiro (2023) destaca que esses profissionais raramente consideram a possibilidade de ministrar aulas ou preparar materiais didáticos que abordem a questão da branquitude.

3.2 A Lei 10.639/03 e os cursos de Licenciatura do CCHE

O Centro de Ciências Humanas e da Educação – Campus Jacarezinho (CCHE/CJ) é uma unidade da estrutura que compõe a Universidade Estadual do Norte do Paraná. Ele está instalado juntamente com o Centro de Letras, Comunicação e Artes – *Campus Jacarezinho* (CLCA/CJ), localizados no espaço da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA), criada em 1960. O CCHE/CJ é composto por cinco cursos de Licenciatura: Pedagogia, Ciências Biológicas, Filosofia, Matemática e História. Mesmo com o tempo de criação e credenciamento da UENP, que se deu entre os anos de 2006 e 2008, seu compromisso institucional com a formação de professores para a educação básica é reconhecido regionalmente há mais de cinquenta anos.

O compromisso institucional da UENP com a formação inicial e continuada de professores para a educação básica está de acordo com as Resoluções do Conselho Nacional de Educação, que tratam da formação dos profissionais do magistério para a educação básica, em específico a Resolução CNE/CP nº 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, incluindo os cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura (UENP, 2023).

Desde sua implementação, o curso de Pedagogia atraiu pessoas interessadas em atuar na área da educação, elevando sua formação, mesmo quando a maioria das escolas exigia apenas o ensino médio como requisito para atuação profissional. Cruz (2011) nos mostra alguns marcos legais no histórico dos cursos de Pedagogia no Brasil: o Decreto nº 1.190/1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, também criou o curso de Pedagogia com três anos

de Bacharelado e mais um ano dedicado ao curso de Didática para a formação do professor, sendo nomeado de “modelo 3+1”. Essa estrutura curricular, segundo Saviani (2008), prevaleceu até a aprovação da LDB nº 4.024/1961. A partir disso, surgiu outro marco legal do curso, o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/1962. O Parecer estabeleceu os conteúdos mínimos para o curso, com o bacharelado incluindo disciplinas obrigatórias como: Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar, além das disciplinas opcionais, como Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, entre outras (UENP, 2023).

Durante o governo da ditadura civil-militar, por meio da Lei nº 5.540/68, o Curso de Pedagogia deixou de fazer parte das Faculdades de Filosofia e passou a integrar as Faculdades de Educação, regulamentadas pelo Parecer CFE nº 252/1969 e pela Resolução CFE nº 2/1969. Este Parecer marcou o terceiro marco legal do Curso de Pedagogia, fixando o currículo mínimo e a duração do curso. Através da Resolução nº 10 de abril de 2006, o Conselho Nacional de Educação configurou o quarto marco legal do Curso de Pedagogia, estabelecendo suas diretrizes curriculares, esclarecendo que a identidade do curso deve ser pautada pela docência, aplicando a licenciatura como identidade consequente do pedagogo, representando uma nova fase para a Pedagogia (UENP, 2023).

O curso de Pedagogia foi criado juntamente com a Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Jacarezinho – FAFIJA, pelo Decreto Federal nº 23.829 de 1959. Outros cursos também foram criados, como os de História, Letras Neolatinas e Matemática. O Decreto Federal de autorização do curso de Pedagogia é o nº 47.612, de 1960, e em 1965, o Decreto nº 57.124 publicou o reconhecimento desses cursos. O objetivo principal do curso de Pedagogia, segundo o PPC (2023), gira em torno de: proporcionar aos acadêmicos, por meio de uma formação científica, o exercício do trabalho pedagógico; construção de conhecimentos partindo de uma base comum que contemple os fundamentos epistemológicos e metodológicos da educação; incentivar atividades de iniciação científica por meio de programas de Ensino, Pesquisa e Extensão; construir a identidade do Pedagogo crítico, criativo e ético; formar um indivíduo que se situe e se posicione sócio-historicamente e culturalmente; possibilitar a fundamentação teórico-metodológica, privilegiando propostas e posturas pedagógicas críticas e transformadoras; promover uma formação teórico-prática do professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; integrar os Estágios sobre a forma prática de ensino e o Trabalho de Conclusão de Curso na dinâmica da formação do Pedagogo.

A área de Ciências Biológicas teve sua regulamentação em 1962, quando o Conselho Federal de Educação fixou o currículo mínimo e a duração dos cursos de História Natural do país (Parecer nº 325/62), atendendo à demanda da formação de profissionais que atendiam às necessidades de pesquisa e ensino do 3º grau, ao ensino de Biologia no 2º grau e de Ciências Físicas e Biológicas no 1º grau. Em 1964, o Conselho Federal de Educação fixou um currículo mínimo para o Curso de Ciências Biológicas (Licenciatura), caminhando para a adequação do antigo curso de História Natural às exigências da especialização e à demanda referente à separação das áreas biológica e geológica.

O curso de Ciências com habilitação em Biologia na Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus Jacarezinho foi autorizado pelo Decreto nº 80.683, em 9 de novembro de 1977, tendo início de funcionamento em 9 de março de 1979, em regime anual. Através do Ofício nº 226/2000, a Secretaria do Estado da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior (SETI) encaminhou ao Conselho Estadual de Educação para análise e parecer o Ofício nº 313/00 e respectivo projeto de transformação do Curso de Ciências – habilitação em Biologia para o Curso de Biologia – Licenciatura Plena. Em dezembro de 2000, a SETI homologou o Parecer nº 450/00 do CEE favorável a essa reformulação, com 50 vagas, período noturno e carga horária total de 3.292 horas, sob o regime anual. A Resolução nº 83/2006 – SETI, de 28 de setembro de 2006, homologa o Parecer nº 328/06 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, favorável à adequação da Proposta Pedagógica às Diretrizes Curriculares Nacionais (UENP, 2023).

Em 2011, foi oficializada uma nova proposta curricular de Licenciatura Plena do Curso de Ciências Biológicas, que ainda se mantém, oferecendo 40 vagas anuais, com uma concorrência que sempre excedeu esse número. O tempo normal de realização do curso, iniciado em 2011, é de quatro anos, com a exigência do Trabalho de Conclusão de Curso como requisito parcial para a obtenção do diploma. Para garantir ainda mais qualidade na formação desses profissionais, o colegiado do curso de Ciências Biológicas inseriu em sua grade curricular a oferta de componentes que atendem ao processo de humanização e formação político-científica, como: Educação Ambiental Crítica, Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação das Relações de Gênero e Sexualidade, Libras, além de ementas que tratam da educação indígena, do campo, entre outras (UENP, 2023).

Em 2019, foi oficializada uma nova proposta curricular, autorizada pela CEPE/UENP nº 029/2019, com o intuito de avançar na qualificação dos estudantes nos aspectos técnico, profissional e humano. Com essa mudança, buscou-se adequar a carga horária para que o estudante pudesse cumprir todas as suas obrigações acadêmicas. A alteração curricular visou

adequar a grade às novas exigências político-sociais e educacionais, integrando novos componentes curriculares (UENP, 2023).

O curso de História foi instituído em 1959 na então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho. Ele é o segundo curso mais antigo do Estado do Paraná e um dos primeiros da UENP. Ao longo desses anos, tem promovido a formação de inúmeros profissionais que atendem à demanda educacional de todo o Norte Pioneiro e de outros estados, especialmente na educação básica, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

Sua última regulamentação ocorreu em 2023. O regime acadêmico é semestral, com disciplinas que formam o núcleo de estudos de formação geral e com disciplinas de tópicos especiais, proporcionando o contato com experiências de pesquisa desenvolvidas pelos docentes dos cursos. Por meio do Trabalho de Conclusão de Curso, amplia-se a pesquisa acadêmica. Considera-se que essas modificações atendem à Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, que define as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”, conforme o Capítulo V, que trata sobre a “Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior: Estrutura e Currículo”. Esse novo formato dado ao curso busca atender às demandas atuais sobre a articulação entre a educação básica e o ensino superior, juntamente com a pós-graduação (UENP, 2023).

A Filosofia, enquanto disciplina, é de extrema importância na formação do ser humano, especialmente na Educação Básica, contribuindo para a formação ética, política e social. Muito além de uma educação servil, a Filosofia constrói uma educação para a liberdade. Justamente por seu caráter autônomo e reflexivo, ela vem inspirando a diversidade e a autonomia de pensamento. Assim, inspira o Curso de Filosofia da UENP, que tem como objetivo principal a formação de professores de Filosofia que atendam a essas exigências.

Este curso foi criado em 2007 e está em funcionamento desde o início do ano letivo de 2008. Sua primeira matriz curricular foi autorizada juntamente com a aprovação e autorização de funcionamento do curso, através do Parecer CEE 02/2007 e do Decreto estadual nº 5.761/2009, sendo válida para ingressantes até o ano letivo de 2009. Nesse mesmo ano, o Conselho Universitário Provisório da UENP aprovou, por meio da Resolução 016/2009 - CUP/UENP, a segunda matriz curricular do Curso de Filosofia, implantada a partir do ano letivo de 2010, com carga horária de 3.160 horas. O curso de Filosofia da UENP foi criado com o propósito de atender à demanda, especificamente da região do Norte do Paraná, para formar

professores de Filosofia que atuarão na Educação Básica. O curso já formou nove turmas, totalizando 175 formandos, ou seja, uma média de 20 formandos por ano (UENP, 2023).

Cabe lembrar a função social que este curso desempenha desde sua criação, divulgando e promovendo a Filosofia e seus principais problemas por meio da realização de eventos de Extensão abertos à comunidade. Um de seus principais eventos é a “Jornada de Debates: Encontros com a Filosofia”, realizada desde 2008, com temas como: Ensino e Metodologia; Origem da Vida; Política e Poder; Ensino e Pesquisa; Iniciação à Docência e Pesquisa; Política e Movimentos Sociais; A Arte; Educação; Ética; Ensino da Filosofia; O que é Filosofia?; Mulheres na Filosofia. Também há outras importantes atividades de extensão realizadas dentro do curso de Filosofia, como o Projeto de Extensão intitulado “I Ciclo de Estudos e Aplicação de Textos Filosóficos na Sala de Aula do Ensino Médio”, em parceria com o Núcleo de Educação do Município de Jacarezinho – PR. Além disso, existem Grupos de Pesquisa que colaboram com a formação dos alunos do curso de Filosofia, como o GEPFES - Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia, Educação e Sociedade; GEHFIP – Grupo de Estudos em História da Filosofia e Imagens do Pensamento; Grupo de Estudos de Lógica; e o Grupo de Estudos “Hume, Filósofo Ensaísta” (UENP, 2023).

O curso de Licenciatura em Matemática foi autorizado pelo Decreto Federal nº 47.612, com sua primeira turma na década de 1960. Sua última renovação ocorreu em 2020, pela Portaria SETI nº 100/2020, de 04 de abril de 2020, publicada no Diário Oficial do Estado nº 10.681, de 07/05/2020. O curso apresenta uma proposta pedagógica de três mil e duzentas horas (3.200 h), com o funcionamento das turmas exclusivamente no período noturno, em regime anual. São ofertadas 50 vagas anualmente para o vestibular, além das vagas ofertadas pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), e também são disponibilizadas vagas remanescentes para portadores de diploma. O período de integralização é de no mínimo quatro anos e no máximo seis anos. Sua matriz curricular é composta por disciplinas do currículo comum obrigatório, voltadas à formação específica do professor de Matemática, disciplinas de currículo profissionalizante obrigatório, voltadas para a capacitação pedagógica, e os componentes do currículo extraclasse obrigatório (Estágio Supervisionado Obrigatório, TCC e AACC) (UENP, 2023).

3.3.1 Os Projetos Políticos Pedagógicos e a Lei 10.639/03

A estruturação e reestruturação dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura são motivadas pela necessidade de cumprir as regulamentações, bem como pelas demandas das disciplinas ofertadas em cada curso, abrangendo todos os estágios ao longo do tempo de cada Licenciatura. Essa estrutura é essencial para garantir a conformidade com os requisitos legais e que as questões pedagógicas dentro de cada disciplina, em seus respectivos cursos, atendam às necessidades dos estudantes.

A integração da Educação para as Relações Étnico-Raciais, por meio da Lei 10.639/03, nas licenciaturas da UENP, sem dúvidas, representa um grande e importante marco legal dentro da universidade. Ter a ERER presente nos Projetos Pedagógicos dos cursos, de maneira a realmente efetivá-la, torna-se uma prática enriquecedora no processo de formação inicial do aluno da graduação. Tal enriquecimento não se dará apenas de maneira individual em cada um, mas contribuirá para suas ações de maneira coletiva dentro da sala de aula.

O curso de Pedagogia, até seu último pedido de regulamentação do Projeto Pedagógico de Curso, não tinha uma disciplina específica que tratasse diretamente das Relações Raciais ou da História da África, entre outras questões relacionadas. Em conformidade com a Resolução CNE/CP 02/2015, foi incluída uma nova disciplina no curso de Pedagogia: História da África e da Cultura Africana e Indígena, com uma carga horária de 60 horas. Essa alteração ocorreu a partir do PPC de 2020, com o prazo de funcionamento até 2024.

Quadro 2 - Atendimento a legislação em vigor para a graduação

Legislação	Componente
Relações étnico-raciais: Deliberação CEE/PR nº 04/2006 – Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	=Metodologia da Educação Infantil =Educação e Diversidade na Contemporaneidade =Educação das Relações Étnico-Raciais: História da África e da Cultura Africana e Indígena =Língua Brasileira de Sinais =Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa =Introdução à Literatura Infantil =Metodologia do Ensino de Ciências =Metodologia do Ensino de Geografia =Metodologia do Ensino de História =Metodologia do Ensino de Artes

Quadro 3 - Pedagogia

Disciplina: **EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFROBRASILEIRA E INDÍGENA**

Carga Horária: **60** Teórico: **50** Prática: **10** TICS/EAD: ITEM 8 do PPC

Ementa:

Os conceitos de raça e etnia, mestiçagem, racismo e racialismo, preconceito e discriminação. Os conceitos de raça, etnia e cor a partir das abordagens sociais e das matrizes étnico-raciais constituídas no Brasil, fundamentadas pelas legislações, políticas públicas e relações de ensino-aprendizagem. Compreensão da história da África e da cultura afro-indígena brasileira no espaço escolar. As relações étnico-raciais, diversidade de gênero e direitos humanos.

Bibliografia Básica:

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. GOMES, N. L. SILVA, P. B. G.E. Experiências étnico-raciais para formação de professores. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2006. GUIMARÃES, A. S. Racismo e antirracismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, 2012.

Bibliografia Complementar:

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. Relações Raciais na Escola: Reprodução de Desigualdades em Nome da Igualdade. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violência nas Escolas, 2006.

ANJOS, R. S. A. As geografias oficial e invisível do Brasil: algumas referências”. Geosp – Espaço e Tempo (Online), v. 19, n. 2, p. 375-391, 2015. BANTON, Michael. What we now know about race and ethnicity. New York: Berghahn Books, 2015. BARBOSA, M. S. A construção da perspectiva africana: uma história do projeto História Geral da África (UNESCO). Revista Brasileira de História, vol. 32, n. 64, 2012, pp. 211-230.

BRASIL. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2007.

BITTENCOURT JR., I. C.; SABALLA, V. (Orgs). Procedimentos didáticos aplicáveis ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Porto Alegre: EDUFRGS, 2012.

LOPES, N. História e Cultura Africana e Afro-brasileira. 4. ed. São Paulo: Balsa Planeta, 2011.

MATTOS, R. A. História e cultura afro-brasileira. São Paulo: Contexto, 2012.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2023

No Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, encontram-se outros referenciais bibliográficos que discutem de maneira complementar as questões das relações raciais, para além da disciplina específica. As discussões estão presentes nas disciplinas de: Educação e Diversidade na Contemporaneidade; Sociologia da Educação; Metodologia do Ensino de

História; Escola e Currículo. Os temas abordados nessas disciplinas fundamentam-se em documentos legais, legislações ou em teóricos, com o intuito de fortalecer as discussões e as ações pedagógicas dentro do curso.

Em 2018, quando ainda cursava a graduação em Pedagogia, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) vigente, datado de 2010, não contemplava em sua estrutura curricular uma disciplina específica voltada aos estudos das Relações Étnico-Raciais. Tais questões eram discutidas na disciplina de Sociologia da Educação, no 2º ano do curso. A maneira como nos foi proposta a (re)pensar, como professores em formação inicial, as questões da história do negro e seu lugar na sociedade, raça, racismo, educação racial, entre diversas outras questões, foi feita de maneira profunda, mesmo a disciplina não contemplando essas discussões em sua ementa. Reforço a importância dessas discussões com os alunos das licenciaturas que estão em processo de formação inicial. Lembro-me de que, no final do ano letivo enquanto cursava Pedagogia, tivemos um momento de conversa sobre nossas perspectivas em relação à matéria trabalhada durante aquele período. Com isso, começaram as exposições dos(as) colegas presentes. Trago à memória as falas de algumas pessoas sobre terem se reconhecido como pessoas negras ao longo das discussões propostas pelo professor. Outros diziam que jamais haviam pensado em como o racismo estava atrelado ao nosso meio e a nós mesmos, de modo a ser/estar muito normalizado. E como nas escolas esse assunto é tratado de maneira tão superficial, e que não tinham noção disso até estarem no ensino superior, em um curso de licenciatura.

Essa vivência reafirma a importância de discutir profundamente as questões de raça dentro dos cursos de licenciatura. Um professor negro que não se reconhece como parte da população negra, ou um professor branco que não entende seu lugar de privilégio na sociedade, jamais conseguirá, de maneira eficaz, contribuir para que o aluno tenha entendimento sobre o porquê do ensino-aprendizagem da educação racial. Além disso, não adotará medidas que auxiliem no combate ao racismo e às desigualdades raciais, tanto entre os alunos como dentro do corpo de funcionários da instituição na qual fará parte. A preparação desde a formação inicial, nos cursos de licenciatura, é essencial para formar professores comprometidos com o antirracismo.

O PPC do curso de Ciências Biológicas (2023) afirma que considera as Resoluções como princípios importantes para o fortalecimento da responsabilidade e autonomia dos licenciandos com o seu desenvolvimento profissional, a equidade social, a atribuição de valor social à escola e à profissão docente, de modo contínuo e consistente. O PPC também busca compreender os diversos aspectos e a diversidade da educação indígena, do campo, das

questões étnico-raciais e de gênero. Com isso, a proposta do Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas atende às exigências legais quanto à formação inicial de professores, de modo a dar subsídios para a atuação dos egressos nos diversos níveis de ensino.

Os estudos das Relações Étnico-Raciais estão presentes no curso de Ciências Biológicas dentro da ementa da disciplina de Direitos Humanos e Educação das Relações Étnico-Raciais e Sociais, com 30 horas, no primeiro ano de curso.

Quadro 4 - Ciências Biológicas

Disciplina: **DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SOCIAIS**

Carga horária: **30** Teórica: **30** TICS/EAD: Item 7 do PPC

Ementa:

As questões econômicas, políticas e sociais na formação de professores na perspectiva histórico-crítica e a Educação das relações Étnico-Raciais e Sociais. Faixas geracionais, religiosas e culturais. História Afro-brasileira e Africana e constituição da sociedade brasileira. O Estado e seu papel na questão do preconceito, do racismo e da opressão. Formação de professores para a convivência escolar. O exercício da liberdade, a preservação da dignidade e a proteção da sua existência humana. A relação entre educação em ciências e direitos humanos na consolidação do estado democrático e da cidadania. A Declaração Universal dos Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Políticas e ações educacionais afirmativas

Bibliografia Básica:

- ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.
- ALEXY, Robert. Teoria dos direitos fundamentais. Trad. Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2011.
- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- BEITZ, Charles R. The idea of Human Rights. New York: Oxford University Press, 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>
- DUARTE, André L.; BEZERRA NETO, Luiz. Reflexões sobre a influência religiosa nas escolas do campo e de seus intelectuais. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 6, v. 6 n.12, p. 49-59, jan/jun 2013.
- DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval. (Orgs.). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 59-86.
- DOUZINAS, Costas. O Fim dos direitos humanos. São Leopoldo: UNISINOS, 2009.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
- LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval. (Orgs.). Marxismo e Educação: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005.
- MARTINS, Lígia Márcia. Periodização Histórico-cultural do Desenvolvimento Psíquico. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

- MARTINS, Lígia Márcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.
- MUNANGA, Kabengele. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizado do alunado negro. In: AZEVEDO, C.; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C. Utopia e democracia na educação cidadã. Porto Alegre: UFRGS/Secretaria Municipal de Educação. 2000.
- MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e étnica. Disponível em <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>. Acesso em: 11 set. 2019.
- OLIVA, Anderson R. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, n. 3, p. 421-461, 2003.
- SANTOS, Claudio Eduardo Félix dos. Pedagogia Histórico-Crítica e movimentos sociais populares: para além das dicotomias entre práticas educativas escolares e não escolares. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (Orgs.). Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas: Autores Associados, 2012. p.181-205. Coleção Educação Contemporânea.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Campinas-SP: Autores Associados, 2008. Edição Comemorativa.
- VIGOTSKI, Lev S. Obras escogidas. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.
- _____. Obras escogidas. Tomo I. Madrid: Visor, 1997.
- _____. Obras escogidas. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

Bibliografia Complementar:

- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.
- CHAUX, Enrique. et al. Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: a country-wide multilevel analysis. *Aggress Behav.*, v. 35, p. 1-10, 2009.
- FARIA, Lenilda R. A. As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 e 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão dos estudiosos. 342f. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo: São Paulo, 2011.
- GONCALVES, Luiz Alberto Oliveira. O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial. *Educ. Rev.* [online], n. 03, p. 71-71, 1986.
- HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. A África na Sala de Aula: Visita à História Contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2008.
- LIMA, Paulo G. A Universidade no Brasil e Políticas de Ações Afirmativas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas-SP, n. 44, p. 156-170, dez. 2011.
- MANACORDA, M. A. Marx e l'educazione. Roma: Armando, 2008.
- NEVES, Marcelo. Transconstitucionalismo. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- SANTOS, Nilva de Oliveira Brito dos; GASPARI, João Luiz. A Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Crítica. In: Congresso Nacional De Educaçãoeducere Ei Seminário Internacional De Representações Sociais, Subjetividade De Educação–Sirsse. Anais... 2011. p. 5052-5065. OLIVEIRA, Erival da S. Direito Constitucional e Direitos Humanos. 2 ed. Editora Revista dos Tribunais, 2011.
- SONIA, Kramer; BAZILIO, Luiz Cavalieri. Infância, educação e direitos humanos.
-

São Paulo, Ed.: Cortez, 2011.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha B. G. Cidadania, relações étnico-raaciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. Educação e Pesquisa, v. 36, n. 3, p. 705-718, set/dez. 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio (Orgs.). Justiça social: desafio para a formação de professores.

Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas, 2023

A temática das questões étnico-raciais já estava presentes no PPC do curso de Ciências Biológicas em 2011.

Quadro 5 - Ciências Biológicas

Disciplina: DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SOCIAIS

Carga horária: **30** Teórica: **30** Total: 60 h

Ementa:

Educação das relações Etno Raciais e o Ensino da História Afro-brasileira e Africana. Influência de outros povos.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas, 2011

No PPC de 2020, a disciplina específica aparece mais completa na ementa, com um referencial maior de leituras, e seu nome muda para Educação das Relações Étnico-Raciais e Sociais.

Quadro 6 – Ciências Biológicas

Disciplina: EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SOCIAIS

Carga horária: **30** Teórica: **30** TICS/EAD: Item 7 do PPC

Ementa:

As questões econômicas, políticas e sociais na formação de professores na perspectiva histórico-crítica. Faixas geracionais, religiosas e culturais. História Afrobrasileira e Africana. Influência de outros povos. O Estado e seu papel na questão do preconceito e da opressão. Políticas Públicas, Ensino de Ciências e a Educação das Relações Etnico-Raciais

BibliografiaBásica:

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos Ideológicos de Estado. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>

DUARTE, André L.; BEZERRA NETO, Luiz. Reflexões sobre a Influência religiosa nas escolas do campo e de seus intelectuais. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 6, v. 6 n. 12, p. 49-59, jan/jun 2013.

DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval. (Orgs.). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 59-86.

MUNANGA, Kabengele, O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizado do alunado negro. In: AZEVEDO, C.; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C. Utopia e democracia na educação cidadã. Porto Alegre UFRGS/Secretaria Municipal de Educação. 2000.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo identidade e étnica. Disponível em <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>. Acesso em: 11 set. 2019.

OLIVA, Anderson R. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, n. 3, p. 421-481, 2003.

SANTOS, Claudio Eduardo Félix dos. Pedagogia Histórico-Crítica e movimentos sociais populares: para além das dicotomias entre práticas educativas escolares e não escolares. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (Orgs.). Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas: Autores Associados, 2012. p.181-205. Coleção Educação Contemporânea.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Campinas-SP: Autores Associados, 2008. Edição Comemorativa.

Bibliografia complementar:

FARIA, Lenilda R. A. As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 e 1980 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão dos estudiosos. 342f. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo: São Paulo, 2011.

GONCALVES, Luiz Alberto Oliveira. O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial. Educ. Rev. [online], n. 03, p. 71-71, 1986.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. A África na Sala de Aula: Visita à História Contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2008.

LIMA, Paulo G. A Upiversidade no Brasil e Políticas de Ações Afirmativas. Revista HISTEDBR On-line, Campinas-SP, n. 44, p. 156-170, dez. 2011.

MANACORDA, M. A. Marx e l'educazione. Roma: Armando, 2008.

SANTOS, Nilva de Oliveira Brito dos; GASPARGIN, João Luiz. A Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Crítica. In: Congresso Nacional De Educaçãoeducere Ei Seminário Internacional De Representações Sociais, Subjetividade De Educação-Sirsse. Anais... 2011. p. 5052-5065.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha B. G. Cidadania, relações étnico-raiciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. Educação e Pesquisa, 36 v. 36, n. 3, p. 705-718, set/dez. 2010.

ZEICHNER, Kenneth.M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio (Orgs.). Justiça social: desafio para a formação de professores. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas, 2020

O PPC (2023) do curso de Matemática mostra que, para atender às demandas da formação docente referente às políticas públicas e às necessidades do professor em sala de aula, o currículo do curso contemplará duas importantes vertentes incluídas na legislação estadual: a

Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; Educação para as Relações Étnico-Raciais e o ensino da cultura afro-brasileira e africana, abordada ementa da disciplina Educação Direitos Humanos e Diversidade Sociocultural e também como tópicos das disciplinas de História da Matemática.

Quadro7 - Matemática

Disciplina: **EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL**

Carga horária: **60** Teórica: **60** Prática: TICS/EAD: **vide Item 7**

Ementa: Participação da Sociedade civil e Estado no processo civilizatório. História dos direitos humanos. As constituições Brasileiras. A gerações de Direito no Brasil. Documentos internacionais e nacionais; as concepções filosóficas de direitos humanos e as lutas sociais. Diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e cultura afro-brasileira e africana. Educação para o meio ambiente.

Bibliografia Básica:

ABREU, M.; MATTOS, H. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Estud. Hist.*, v. 21, n. 41, 2008.

ARENDRT, H. A Condição Humana. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

ARENDRT, H. Entre o Passado e o Futuro. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ARENDRT, H. O Que é Política?. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BITTAR, C. B. Educação e direitos humanos no Brasil. São Paulo, Saraiva, 2014.

BOBBIO, N. A Era dos Direitos. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 29/08/2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 05 out. 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 29/08/2022.

CANDAU, V. M. F. Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos.

Educação & Sociedade, Campinas, v.33, n.120, pp.715-726, jul.-set. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJywL/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 29/08/22.

CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Orgs.). Educar em direitos humanos. Construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CARVALHO, J. M. Cidadania no Brasil: o longo caminho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CUNHA, M. C. História dos Índios no Brasil: história, direitos e cidadania. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

D’AMBROSIO, U. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DALLARI, D. A. Elementos de teoria geral do Estado. 28. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

FALEIROS, V. P.; FALEIROS, E. S. Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

GOMES, M. T. U. Direito humano à educação e políticas públicas. Curitiba: Juruá, 2009.

NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos: adotada e proclamada pela resolução 217 (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, DF, 1998. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> Acesso em 29/08/22.

SANTOS, B. S.: Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. Edições Afrontamento: Lisboa, 2003.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. Brasil: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Bibliografia Complementar:

ANDRE, C. F.; SILVA FILHO, J. C.; SANTOS, R. C. A AFRO-ETNOMATEMÁTICA COMO FOMENTADORA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 9, n. 22, p. 09-28, 2017.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos/Ministério de Educação/Ministério de Justiça/UNESCO, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file> Acesso em: 29/08/2022.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Matemática, 2023

Quadro 8 - Matemática

Disciplina: **HISTÓRIA DA MATEMÁTICA**

Carga horária: **60** Teórica: **60** Prática: TICS/EAD: **vide Item 7**

Ementa: Introdução à historiografia da matemática. Tópicos da História da Matemática: Sistemas de Numeração; A matemática Babilônica e Egípcia; A matemática Pitagórica; Euclides; A matemática Grega, Chinesa, Hindu e Árabe; A descoberta do cálculo diferencial e integral. Tópicos da cultura afro-brasileira e indígena.

Bibliografia Básica:

BOYER, C.; MERZBACH, U. C. História da matemática. São Paulo: Edgard Blücher, 2012.

EVES, H. Introdução à história da matemática. 5. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2011. MORI, I.; ONAGA, D. S. Matemática: Ideias e Desafios. 17 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

Bibliografia Complementar:

GOMES, E. B. A história da matemática como metodologia de ensino da matemática: perspectivas epistemológicas e evolução de conceitos. 2005. 119 f. Dissertação. UFPA, Belém, 2005.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019. ROQUE, T. História da Matemática: Uma visão crítica, desfazendo mitos e lendas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

SERRANO, C.; WALDMAN, M. Memória D'áfrica: A Temática Africana em Sala de Aula. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. J. Um caminho para a África são as sementes: História sobre o corpo e os jogos africanos Mancala na aprendizagem da educação das relações étnicos raciais. Salvador, 2011.

SWETZ, F. (Ed.). Learn from the Masters! Cambridge University Press, 1995. ZUIN, E. S. L.; SANT'ANA, N. A. S. Produzindo aproximações da cultura africana com a Matemática escolar: a utilização do jogo mancala. Revista Eletrônica Pedagogia em Ação, v.7, n.1, p.1-26, 2015.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Matemática, 2023

O Projeto Pedagógico anterior (ano 2020) apresentava-se com essas duas disciplinas; a característica que os diferenciou foi a forma descrita na ementa, e algumas bibliografias que complementam o PPC a partir de 2023.

Quadro 9 - Matemática

Disciplina: **EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL**

Carga horária: **60** Teórica: **60** Prática: TICS/EAD: **vide Item 7**

Ementa: Participação da Sociedade civil e Estado no processo civilizatório. História dos direitos humanos. Documentos internacionais e nacionais; as concepções filosóficas de direitos humanos e as lutas sociais. Diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e cultura afro-brasileira e africana. Preparar o ser humano de forma crítica para respeitar o meio em que vive, buscando sustentabilidade e manutenção da biodiversidade propiciando a formação para o exercício pleno da cidadania.

Bibliografia Básica:

ALVES, José Augusto Lindgren. Os direitos humanos como tema global. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

Bibliografia Complementar:

ALBUQUERQUE, Wlamyra R.: FILHO, Walter Fraga. de. Uma história do negro no Brasil. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ANDRE, C. F.; SILVA FILHO, J. C.; SANTOS, R. C. A AFRO-ETNOMATEMÁTICA COMO FOMENTADORA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 9, n. 22, p. 09-28, jun. 2017. Disponível em: <<http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/393>>.

Acesso em: 07/07/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Brasília: Ministério da Educação, 2005.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos. de Pesquisa, n. 116, jul. 2002, p. 245-262. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>> Acesso em: 08/07/2019

Huizinga, J. Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura. 3^o reimpressão da 5^o edição de 2001. São Paulo. Perspectiva, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/456g648/mod_resource/content/1/Texto%204.pdf. Acesso em: 07/07/2019.

DONNELLY, Jack; WHELAN, Daniel. International human rights. Routledge, 2018.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 152 p.

ORTIZ, Renato. Universalismo e diversidade: contradições da modernidade-mundo. São Paulo: Boitempo, 2015.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. 3. ed. São Paulo: Global, 2015.

SERRANO, Carlos e WALDMAN, Mauricio. Memória D'áfrica: A Temática Africana em Sala de Aula. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celmal (Orgs.). Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VIEIRA, Jair Lot (Coord.). Declaração universal dos direitos humanos. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2005.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Matemática, 2020

Quadro 10 - Matemática

Disciplina: **HISTÓRIA DA MATEMÁTICA**

Carga horária: **60** Teórica: **60** Prática: TICS/EAD: **vide Item 7**

Ementa:

Introdução à historiografia da ciência e à historiografia da matemática. Origens da matemática no período greco-helenista. A matemática na Idade Média. A matemática no Renascimento. A matemática na época do Racionalismo. Origem dos métodos dos infinitésimos. A descoberta do cálculo diferencial e integral. Ampliação dos métodos dos infinitésimos. Tópicos da cultura afro-brasileira e indígena.

Bibliografia Básica:

EVES, Howard. Introdução à história da matemática. Campinas. Editora Unicamp, 2004.
BOYER, Carl. História da matemática. São Paulo: Edgard Blücher. 1977.
STRUICK, Dirk. História concisa das matemáticas. Lisboa: Gradiva, 1989.

Bibliografia Complementar:

KARLSON, P. A magia dos números. Trad. Henrique C. Pfeifer, Eugênio Brito e Frederico Porta. Porto Alegre, Ed. Globo, 1961.
HUIZINGA, J. Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura. 3^a reimpressão da 5^o edição de 2001. São Paulo. Perspectiva, 2007. Disponível em: [_resource/content/1/Texto%204.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/456g648/mod_resource/content/1/Texto%204.pdf)
WUNSSING, H & ARNOLD, W... Biografias de grandes matemáticos. Prensas Universitárias de Zaragoza, 1989.
SERRANO, Carlos e WALDMAN, Mauricio. Memória D' áfrica: A Temática Africana em Sala

de Aula. São Paulo: Cortez, 2007.
 SILVA, E.J. da. Um caminho para a África são as sementes: História sobre o corpo e os jogos africanos Mancala na aprendizagem da educação das relações étnicos raciais. Salvador, 2011, 165p.
 ZUIN, Elenice de Souza Lodron; SANT'ANA, Nádia Aparecida dos Santos. Produzindo aproximações da cultura africana com a Matemática escolar: a utilização do jogo mancala. 2015.
 SWETZ, F. et. al. (org.) Learn From the masters, the Mathematical Association of America, 1994.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Matemática, 2020

O PCC (2023) do curso de Filosofia também retrata a necessidade de atender às demandas previstas pelas legislações nacionais. Atendendo tais demandas, inclui-se no currículo do curso o ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, já presente na última regulamentação do PPC, sendo mantida. Além disso, foram incluídas as diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O curso já discutia essas questões em seu último PPC na disciplina de Antropologia Cultural, que agora passou ser a disciplina intitulada Relações étnico-raciais, história da África e da cultura afro-brasileira e indígena. Essa disciplina é um componente do Grupo I – Disciplinas da Base Comum (teóricas e práticas) com 60 horas.

Quadro11 - Filosofia

Disciplina: **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFROBRASILEIRA E INDÍGENA**

Carga horária: **60** Teórica: **52** Prática: **8** TICS/EAD: **Item 8 do PPC**

Ementa: Os conceitos gerais de raça e etnia, mestiçagem, racismo e racialismo, preconceito e discriminação. As abordagens sociais e as matrizes étnico-raciais constituídas no Brasil. Legislações, políticas públicas. Compreensão da história da África e da cultura afro-indígena brasileira. A Filosofia de matriz africana. Eurocentrismo. As teorias pós-coloniais. A decolonialidade e a América Latina.

Bibliografia básica:

ANDREI, Elena Maria. Cultura Afro-Brasileira: construindo novas histórias. Londrina: UEL, 2007.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

COSTA, Hilton; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da (Org.). Notas de história e cultura afro-brasileiras. Ponta Grossa: UEPG, 2011.

GOMES, Nilma Lino & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Experiências étnico-raciais para formação de professores. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. Racismo e antirracismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, 2012.

LOPES, Nei. História e Cultura Africana e Afro-brasileira. 4. ed. São Paulo: Barsa

Planeta, 2011.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

PARANÁ. Deliberação CEE/PR n.º 04/2006 – Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

RIBEIRO, Berta. O índio na história do Brasil. São Paulo: Global, 1984.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. Educação das Relações Étnico-Raciais: Pensando Referenciais para a Organização da Prática Pedagógica. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

Bibliografia complementar:

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary G. Relações Raciais na Escola: Reprodução de Desigualdades em Nome da Igualdade. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violência nas Escolas, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145993por.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. As geografias oficial e invisível do Brasil: algumas referências”. Geosp – Espaço e Tempo (Online), v. 19, n. 2, p. 375-391, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/geosp/article/viewFile/102810/105686>. Acesso em: 19 abr. 2020.

BANTON, Michael. What we now know about race and ethnicity. New York: Berghahn Books, 2015.

BARBOSA, Muryatan Santana. A construção da perspectiva africana: uma história do projeto História Geral da África (UNESCO)”. Revista Brasileira de História (ANPUH), vol. 32 n.º 64, 2012, pp. 211-230. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v32n64/12.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

BITTENCOURT JR., Iosvaldyr Carvalho; SABALLA, Viviane (orgs). Procedimentos didáticos aplicáveis ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Porto Alegre: EDUFRGS, 2012.

BRASIL. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2007.

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

GADOTTI, Moacir. Diversidade Cultural e Educação para Todos. Juiz de Fora: Graal, 1992.

MATTOS, Regiane Augusto. História e cultura afro-brasileira. São Paulo: Contexto, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, Rio de Janeiro: PENESB, 2003.

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Filosofia, 2023

Na matriz do curso de Filosofia, dos anos de 2008 e 2010, não há uma disciplina específica sobre as relações étnico-raciais. Também não consta a ementa das disciplinas, dessa forma não possibilita a análise das mesmas sobre a tratativa dessa temática como tópico. As relações raciais aparecem como disciplina no PPC de 2021.

Quadro 12 - Filosofia

Disciplina: **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA**

AFROBRASILEIRA E INDÍGENA

Carga horária: **60** Teórica: **52** Prática: **8** TICS/EAD: **Item 7 do PPC**

Ementa: Os conceitos gerais de raça e etnia, mestiçagem, racismo e racialismo, preconceito e discriminação. As abordagens sociais e as matrizes étnico-raciais constituídas no Brasil. Legislações, políticas públicas. Compreensão da história da África e da cultura afro-indígena brasileira. A Filosofia de matriz africana. Eurocentrismo. As teorias pós-coloniais. A decolonialidade e a América Latina.

Bibliografia básica:

- ANDREI, Elena Maria. Cultura Afro-Brasileira: construindo novas histórias. Londrina:UEL, 2007.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.
- COSTA, Hilton; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da (Org.). Notas de história e cultura afro-brasileiras. Ponta Grossa: UEPG, 2011.
- GOMES, Nilma Lino & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Experiências étnico-raciais para formação de professores. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio. Racismo e antirracismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, 2012.
- LOPES, Nei. História e Cultura Africana e Afro-brasileira. 4. ed. São Paulo: Barsa Planeta, 2011.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- PARANÁ. Deliberação CEE/PR n.o 04/2006 – Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- RIBEIRO, Berta. O índio na história do Brasil. São Paulo: Global, 1984.
- ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. Educação das Relações Étnico-Raciais: Pensando Referenciais para a Organização da Prática Pedagógica. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

Bibliografia complementar:

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary G. Relações Raciais na Escola: Reprodução de Desigualdades em Nome da Igualdade. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violência nas Escolas, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145993por.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. As geografias oficial e invisível do Brasil: algumas referências”. Geosp – Espaço e Tempo (Online), v. 19, n. 2, p. 375-391, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/geosp/article/viewFile/102810/105686>. Acesso em: 19 abr. 2020.
- BANTON, Michael. What we now know about race and ethnicity. New York: Berghahn Books, 2015.
- BARBOSA, Muryatan Santana. A construção da perspectiva africana: uma história do projeto História Geral da África (UNESCO)”. Revista Brasileira de História (ANPUH), vol. 32 no 64, 2012, pp. 211-230. Disponível em:
-

<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v32n64/12.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

BITTENCOURT JR., Iosvaldyr Carvalho; SABALLA, Viviane (orgs). Procedimentos didáticos aplicáveis ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Porto Alegre: EDUFRGS, 2012.

BRASIL. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

GADOTTI, Moacir. Diversidade Cultural e Educação para Todos. Juiz de Fora: Graal, 1992.

MATTOS, Regiane Augusto. História e cultura afro-brasileira. São Paulo: Contexto, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, Rio de Janeiro: PENESB, 2003.

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Filosofia, 2021

Em consonância com a Deliberação CEE-PR nº 04/2006 – Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o curso de História também contemplou a disciplina específica da Educação das Relações Étnico-Raciais. A disciplina História da África tem 60 horas e é ofertada no último ano de curso. Além disso, o currículo oferta uma disciplina eletiva denominada Tópicos de História da África, também com 60 horas. No entanto, o curso carece de uma autocritica ao restringir essas discussões a apenas um semestre, o que limita a profundidade e a continuidade da formação crítica dos estudante

Quadro 13 - História

Disciplina: **HISTÓRIA DA ÁFRICA**

Carga horária: **60** Teórica: **50** Prática: **4** AEX: **6** TICS/EAD: **20%**

Ementa: A diversidade cultural e política do continente subsaariano; a interação entre africanos, árabes e europeus e as transformações no continente após a colonização europeia e a formação do “Mundo Atlântico”. A África no contexto do neocolonialismo; racismo, resistências, pan-africanismo e os processos de independência e definições territoriais. Enfoque em questões de diversidades étnico-racial, de gênero, sexual e religiosa. O debate historiográfico e o trabalho com as fontes do período.

BibliografiaBásica:

ALPERS, E. A. East Africa and the Indian Ocean. Princeton, NJ: Marcus Wiener Publishers, 2007.

BETHENCOURT, F. Racismos: das cruzadas ao século XX. SP: Cia das Letras, 2018.

DAVIS, A. Mulheres, raça e classe. SP: Boitempo Editorial, 2016.

FEIERMAN, Steven. African histories and the dissolution of world history in: BATES, R. H.; MUDIMBE, V. Y.; O'BARR, J. (ed.). Africa and the disciplines: the contributions of research in Africa to the Social Sciences and Humanities. Chicago: University of Chicago Press, 1993, pp.167-212.
HERNANDEZ, L.L. África na Sala de Aula. SP: Selo Negro: 2007.

Bibliografia complementar:

LOVEJOY, P. A. Escravidão na África: uma história de suas transformações. RJ: Civilização Brasileira, 2002.
PARÉS, L.N. O rei, o pai e a morte. Sp: Cia das Letras, 2016.
PEREIRA, A. D. A Revolução Sul-africana. SP: Editora Unesp, 2011.
THORNTON, J. A África e os africanos na formação do mundo atlântico 1400- 1800. Rio de Janeiro: Editora Campus, pp. 122-152.
Lovejoy P.E. Identidade e a Miragem da Etnicidade: A Jornada de Mahommam Gardo Baquada para as Américas. Afro-Ásia, 27 (2002), 9-39.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de História, 2023.

Quadro 14 - Disciplina eletiva de História

Disciplina: **TÓPICOS DE HISTÓRIA DA ÁFRICA**

Carga horária: **60** Teórica: **50** Prática: **10** TICS/EAD: **20%**

Ementa: As escolas antropológicas e a visão da África. Os povos africanos, suas regiões e suas matrizes linguísticas. Religiões africanas e Religiões de Matrizes Africanas no Brasil. Vivências e Significações culturais africanas nas Américas. A África contemporânea na historiografia: um balanço crítico. História da cultura africana. História das Áfricas na contemporaneidade. Colonização, colonialismo e resistências na história da África. Movimentos de independência: negociação e revoluções. Etnias, sociedade e poder após as independências. História da África e educação no Brasil. Enfoque em questões de diversidades étnico-racial, de gênero, sexual e religiosa. O debate historiográfico e o trabalho com as fontes do período.

Bibliografia Básica:

ALPERS, E. A. East Africa and the Indian Ocean. Princeton, NJ: Marcus Wiener Publishers, 2007.
BETHENCOURT, F. Racismos: das cruzadas ao século XX. SP: Cia das Letras, 2018.
DAVIS, A. Mulheres, raça e classe. SP: Boitempo Editorial, 2016.
GILROY, P. O Atlântico Negro. SP Editora 34. 2001.
LOVEJOY, A. Escravidão na África: uma história de suas transformações. RJ: Civilização Brasileira, 2002.
PARÉS, L.N. O rei, o pai e a morte. SP: Cia das Letras, 2016. Priore, M.; Venancio, R. P. Ancestrais. SP: Ed. Campus, 2004.

Bibliografia Complementar:

APPIAH, Kwame A. Na casa de meu pai. RJ, Contraponto, 1997.
BAQUAQUA, M. DAVIS, David B. O problema da escravidão na cultura ocidental. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
HERNANDEZ, L.L. África na Sala de Aula. SP: Selo Negro: 2007.

- KIZERBO, Joseph (dir.). História Geral da África. São Paulo: Ed. Ática, 1982 (8 volumes).
- MELLO E SOUZA, M. Reis Negros no Brasil Escravocrata. Belo Horizonte: Ufmg, 2006.
- PEREIRA, A. D. A Revolução Sul-africana. SP: Editora Unesp, 2011.
- VISENTINI, P.F. As Revoluções Africanas: Angola, Moçambique e Etiopia. SP: Ed. Unesp, 2012.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de História, 2023

No PCC do curso de História, em 2009, a temática das Relações Étnico-Raciais já estava contemplada. No ano seguinte, essa abordagem passou a se refletir nas ementas das disciplinas de História da África e História do Brasil I, II e III, evidenciando um esforço inicial de incorporação sistemática dessas questões na formação acadêmica dos estudantes.

Quadro 15 - História

Centro de Ciências Humanas e da Educação –Campus Jacarezinho

Curso: História

Disciplina: História da África

Professor: João Carlos Moreno

Ano letivo: 2009

Colegiado: História

Total de horas: 72

Ementa: O curso apresenta um panorama geral sobre a história do continente africano. Aborda-se especialmente a África Atlântica pré-colonial e sua dinâmica no campo político, econômico e cultural. Ênfase também será dada às relações comerciais e culturais entre a África Atlântica, Portugal e América Portuguesa a partir do século XVI.

Conteúdo Programático:

1. África pré-histórica
2. Grandes Impérios na Antiguidade.
3. As sociedades pré-coloniais
4. A relação da África negra com o mundo árabe: o islão africano.
5. A África portuguesa
6. As relações entre a África e a América portuguesa.
7. História e cultura afro-brasileira.

Bibliografia Básica:

- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. O Tratado dos Viventes: Formação do Brasil no Atlântico Sul (séculos XVI e XVII). São Paulo, Companhia das Letras, 2000.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. A Afro-América: A escravidão no Novo Mundo. São Paulo, Brasiliense, 1982
- CARNEIRO, Edson. Ladinos e Crioulos: Estudo sobre os negros no Brasil. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1964.

- CARNEIRO, M. L. Fucci. O Racismo na História do Brasil. São Paulo, Ática, 1998
- CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo, Summus, 2001.
- CHALHOUB, Sidney. Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo, Cia. Das Letras, 1994.
- CONRAD, Robert. Tumbeiros: o tráfico escravista para o Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1985;
- COSTA E SILVA, Alberto da. A enxada e a lança: a África antes dos portugueses. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1996.
- COSTA E SILVA, Alberto da. A manilha e o libambo: a África e a escravidão de 1500 a 1700. Rio de Janeiro, MINC/BN, Departamento Nacional do Livro, 2002.
- DAVIDSON, Basil. Revelando a Velha África. Lisboa: Prelo, 1977.
- DAVIS, David Brion. O Problema da Escravidão na Cultura Ocidental. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.
- DOCUMENTO DA UNESCO. O Tráfico de Escravos Negros (sécs. XV-XIX). Lisboa, edições 70, 1979.
- FLORENTINO, Manolo & GÓES, José Roberto. A paz das senzalas: famílias escravas e tráfico atlântico. Rio de Janeiro, c.1790 – c.1850. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- FLORENTINO, Manolo. Em Costas Negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX). São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- GILROY, Paul. O Atlântico Negro: Modernidade e dupla consciência. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.
- GIORDANI, Mário Curtis. História da África – Anterior aos descobrimentos. Petrópolis: Vozes, 1985.
- História Geral da África. Vários autores. Vols. 1, 2, 4 e 7. São Paulo e Paris: UNESCO e Ática, 1980.
- KAPUSCINSKI, Ryszard. Ébano: minha vida na África. Companhia de Letras, 2002.
- KI-ZERBO, Joseph. História da África Negra. Vol. I. Publicações Europa-América. (Título original: Histoire de l'Afrique Noire. Paris, Hatier, 1972.)
- KLEIN, Herbert S. A Escravidão Africana. América Latina e Caribe. São Paulo, Brasilienses, 1987.
- LOVEJOY, Paul E. A escravidão na África: Uma história de suas transformações. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 2002.
- MUNANGA, Kabenguele. Negritude: usos e sentidos. São Paulo, Ática, 1988.
- OLIVER, Roland. A experiência africana: da pré-história aos dias atuais. Rio de Janeiro, Zahar, 1994.
- THORNTON, John. A África e os Africanos na Formação do Mundo Atlântico (1400-1800). Rio de Janeiro, Campus, 2004.
- VAINFAS, Ronaldo. Ideologia e Escravidão. Os Letrados e a Sociedade Escravista no Brasil Colonial. Petrópolis, Vozes, 1986.
- Wesselingh, H.L. Dividir para Dominar: a partilha da África, 1880-1914. São Paulo e Rio: Revan e EdUFRJ, 1998.
- Bibliografia complementar:**
- APIAH, Kwame Anthony. Na Casa de Meu Pai: A África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro, Contraponto, 1997.
- AZEVEDO, Célia. Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites, século XIX. RJ, Paz e Terra, 1987.
- BERND, Zilá. A Questão da Negritude. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CACCIATORE, Olga Gudolle. Dicionário de Cultos Afro-brasileiros. Rio de Janeiro,

- Forense universitário/SEEC, 1977.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. (Org.). *Escravidão e Abolição no Brasil. Novas perspectivas*. RJ., Jorge Zahar, 1988.
- COSTA, Emília Viotti. *Da senzala à colônia*. (2ª ed.) São Paulo, Ciências Humanas, 1982.
- COSTA, João Severiano Maciel da (et. Al.) – *Memórias sobre a Escravidão*. Rio de Janeiro, Arquivo Nacional, 1988.
- DAVIDSON, Basil. *Mãe Negra*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1978.
- DU BOIS, W.E.B. *As almas da gente negra*. Rio de Janeiro, Lacerda Editores, 1999.
- FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*. RJ., Nova Aguilar, 1977.
- FREYRE, Gilberto. *Sobrados e Mucambos*. RJ/Brasília, José Olympio/INL, 1977.
- KARASCH, Mary C. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro 1808 – 1850*. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.
- MALHEIRO, Agostinho Marques Perdigão. *A Escravidão no Brasil*. Petrópolis, Vozes/INL, 1976.
- MATTOSO, Kátia de Queiroz. *Ser Escravo no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- MAXWELL, Keneth. *Chocolate, piratas e outros malandros*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.
- MEILLASSOUX, Claude. *Antropologia da escravidão : o ventre de ferro e dinheiro*. Rio de Janeiro, Zahar, 1995
- MENARD, Russel; SCHWARTZ, Stuart. “Por que a escravidão africana? A transição da força de trabalho no Brasil, no Mé-xico e na Carolina do Sul”. In: SZMRECSÁNYI, Tamás (org.) *História econômica do período colonial*. SP, HUCITEC, 1996.
- MENDONÇA, Renato *A influência africana no Português do Brasil*. (4ª. Ed.) Rio de Janeiro, Civ. Bras., 1973.
- Miller, Joseph. *Poder Político e Parentesco. Os antigos estados Mbundu de Angola*.
- MOURA, Roberto. *Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Funarte, 1983.
- MUKUNA, Kazadi wa. *Contribuição bantu na música popular brasileira*. São Paulo, Global Editora, s.d.
- MUNANGA, Kabengele. “Quadro atual das religiões africanas e perspectivas de mudanças.” In: *Revista África*. Centro de Estudos Africanos, USP (8): 60-64, 1985.
- NABUCO, Joaquim. *O Abolicionismo (1883)*. Petrópolis-RJ, Vozes, 1988.
- REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). *A Liberdade por um Fio. Histórias dos Quilombos no Brasil*. SP, Cia. das Letras, 1996.
- REIS, João José; SILVA, Eduardo, "O levante dos malês: uma interpretação política". In: *Negociação e conflito. A resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1989.
- RODRIGUES, João Carlos. *Pequena História da África Negra*. São Paulo, Globo, 1990.
- RODRIGUES, Nina. *Os africanos no Brasil*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1932.
- SALVADOR, José Gonçalves. *Os magnatas do tráfico negreiro : séculos XVI e XVII*. São Paulo, Pioneira/ EDUSP, 1981.
- SCHWARTZ, Stuart. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. RJ, Paz e Terra, 1989.
- SLENES, Robert. *Na senzala, uma flor. Esperanças e recordações da família escrava – Brasil sudeste, século XIX*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1999.
- SODRÉ, MUNIZ. *Claros e Escuros*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- STRAUS, Claude Lévi. *Raça e História*. Lisboa, Presença, 2000.
-

TAVARES, Ildálio. Nossos Colonizadores Africanos: Presença e tradição negra na Bahia. Salvador: EDUFBA, 1996.

TINHORÃO, José Ramos. Música Popular de negros, índios e mestiços. Petrópolis, Vozes, 1972.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de História, 2010

Quadro 16 – História

Curso: História

Disciplina: História do Brasil I

Professor: Alfredo Moreira da Silva Jr

Ano Letivo: 2010

Departamento: História

Total de horas: 144

Ementa:

Os “ciclos econômicos no período colonial”, as transformações político-administrativas na América Portuguesa, o imaginário social, práticas e representações.

Conteúdo programático:

Conquista e colonização da América Portuguesa

O trabalho na Colônia

Manifestações culturais, crenças e representações na sociedade colonial.

A crise do colonialismo luso na América Portuguesa

Da independência à vitória da Ordem

Bibliografia básica:

COSTA, Emília Viotti da. Da Senzala à Colônia. São Paulo: DIFEL, 1966.

FREYRE, Gilberto. Casa Grande e Senzala. 44 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MOTA, Carlos Guilherme (org.). Nordeste 1817: estruturas e argumentos. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1972.

PRADO Jr., Caio. Formação do Brasil Contemporâneo. 13 ed. São Paulo: Brasiliense, 1973.

Bibliografia complementar:

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. O Trato dos Viventes: formação do Brasil no Atlântico sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

____ (Org.) História da Vida Privada no Brasil (vol. 2). São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ARÓSTEGUI, Júlio. A pesquisa histórica: teoria e método. Tradução Andréa Dore. Bauru, SP: EDUSC, 2006.

BETHEL, Leslie (Org.). História da América Latina (volumes I, II, III e IV). 2 ed. Tradução de Maria Clara Cescato. São Paulo: EDUSP; Brasília, DF: Fundação Alexandre Gusmão, 1998.

BRESCIANI, Maria Stella Martins. O charme da ciência e a sedução da objetividade:

-
- Oliveira Vianna entre intérpretes do Brasil. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. Domínios da História. Ensaios de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- COSTA, Emília Viotti da. Da Senzala à Colônia. São Paulo: DIFEL, 1966.
- FAORO, Raymundo. Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro. 5 ed. Porto Alegre, RS: Globo, 1979.
- FERREIRA, Jorge (org.). O populismo e sua história: debate e crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- FONTANA, Josep. A História dos Homens. Tradução Heloísa Jochims Reichel e Marcelo Fernando da Costa. Bauru, SP: EDUSC, 2004.
- _____. História: análise do passado e projeto social. Tradução Luiz Roncari. Bauru, SP: EDUSC, 1998.
- FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). Historiografia brasileira em debate. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- FURTADO, Celso. Formação econômica do Brasil. São Paulo: Nacional, 1997.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. História Geral da Civilização Brasileira. São Paulo: Difel, 1985.
- IANNI, Octavio. A Formação do Estado Populista na América Latina. 2 ed. revista e ampliada. São Paulo: Ática, 1989.
- MORSE, Richard M. O Espelho de Próspero: culturas e idéias nas Américas. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- MOTA, Carlos Guilherme. Ideologia da Cultura Brasileira 1933-1974. (Pontos de partida para uma revisão histórica). 4 ed. São Paulo: Ática, 1978.
- NOVAIS, Fernando A. Estrutura e Dinâmica do Antigo Sistema Colonial (séculos XVI-XVIII). São Paulo: Brasiliense, 1999.
- PRADO JR., Caio. História Econômica do Brasil. 16 ed. São Paulo: Brasiliense, 1973.
- PRADO, Maria Lígia. A formação das nações latino-americanas. São Paulo: Atual; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1985.
- ROMANO, Ruggiero. Mecanismos da Conquista Colonial. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- SADER, Emir. A Transição no Brasil: da ditadura à democracia? São Paulo: Atual, 1990.
- SOUZA, Laura de Mello e (Org.). História da Vida Privada no Brasil. Cotidiano e vida privada na América Portuguesa (vol. 1). São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- TODOROV, Tzvetan. A Conquista da América: a questão do ouro. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VAINFAS, Ronaldo (Org). América em tempo de conquista. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
-

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de História, 2010

Quadro 17 – História

Curso: História

Disciplina: História do Brasil II

Professor: Alfredo Moreira da Silva Jr

Ano Letivo: 2010

Departamento: História

Total de horas: 144

Ementa:

A economia brasileira do séc. XIX, as transformações político-administrativas no Império, movimentos sociais, o imaginário social, práticas e representações, a economia e a

industrialização na República.

Conteúdo programático:

Características econômicas do Brasil Imperial

Formas de trabalho no Brasil do séc. XIX

O processo de industrialização

A política no Império e a formação da ordem republicana

A crise do liberalismo

A Revolução de 30 e suas repercussões

Bibliografia básica:

COSTA, Emília Viotti da. Da Senzala à Colônia. São Paulo: DIFEL, 1966.

FREYRE, Gilberto. Casa Grande e Senzala. 44 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MOTA, Carlos Guilherme (org.). Nordeste 1817: estruturas e argumentos. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1972.

PRADO Jr., Caio. Formação do Brasil Contemporâneo. 13 ed. São Paulo: Brasiliense, 1973.

Bibliografia complementar:

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. O Trato dos Viventes: formação do Brasil no Atlântico sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. (Org.) História da Vida Privada no Brasil (vol. 2). São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ARÓSTEGUI, Júlio. A pesquisa histórica: teoria e método. Tradução Andréa Dore. Bauru, SP: EDUSC, 2006.

BETHEL, Leslie (Org.). História da América Latina (volumes I, II, III e IV). 2 ed. Tradução de Maria Clara Cescato. São Paulo: EDUSP; Brasília, DF: Fundação Alexandre Gusmão, 1998.

BRESCIANI, Maria Stella Martins. O charme da ciência e a sedução da objetividade: Oliveira Vianna entre intérpretes do Brasil. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. Domínios da História. Ensaios de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

COSTA, Emília Viotti da. Da Senzala à Colônia. São Paulo: DIFEL, 1966.

FAORO, Raymundo. Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro. 5 ed. Porto Alegre, RS: Globo, 1979.

FERREIRA, Jorge (org.). O populismo e sua história: debate e crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FONTANA, Josep. A História dos Homens. Tradução Heloísa Jochims Reichel e Marcelo Fernando da Costa. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

_____. História: análise do passado e projeto social. Tradução Luiz Roncari. Bauru, SP: EDUSC, 1998.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). Historiografia brasileira em debate. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1998.

FURTADO, Celso. Formação econômica do Brasil. São Paulo: Nacional, 1997.

Quadro 18 - História

Curso: História

Disciplina: História do Brasil III

Professor: Alfredo Moreira da Silva Junior

Ano letivo: 2010

Departamento: História

Total de horas: 144

Ementa:

Liberalismo, intervencionismo e neoliberalismo
A construção e a crise do populismo
A modernização autoritária e a redemocratização

Conteúdo programático

O modelo político-econômico varguista
A internacionalização da economia
A tecnocracia militar, dependência e repressão
O processo de redemocratização
A sociedade brasileira e a globalização estabilidade econômica e estagnação social.

Bibliografia básica:

COSTA, Emília Viotti da. Da Senzala à Colônia. São Paulo: DIFEL, 1966.
FREYRE, Gilberto. Casa Grande e Senzala. 44 ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
MOTA, Carlos Guilherme (org.). Nordeste 1817: estruturas e argumentos. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1972.
PRADO Jr., Caio. Formação do Brasil Contemporâneo. 13 ed. São Paulo: Brasiliense, 1973.

Bibliografia complementar:

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. O Trato dos Viventes: formação do Brasil no Atlântico sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
_____. (Org.) História da Vida Privada no Brasil (vol. 2). São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
ARÓSTEGUI, Júlio. A pesquisa histórica: teoria e método. Tradução Andréa Dore. Bauru, SP: EDUSC, 2006.
BETHEL, Leslie (Org.). História da América Latina (volumes I, II, III e IV). 2 ed. Tradução de Maria Clara Cescato. São Paulo: EDUSP; Brasília, DF: Fundação Alexandre Gusmão, 1998.
BRESCIANI, Maria Stella Martins. O charme da ciência e a sedução da objetividade: Oliveira Vianna entre intérpretes do Brasil. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. Domínios da História. Ensaios de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
COSTA, Emília Viotti da. Da Senzala à Colônia. São Paulo: DIFEL, 1966.
FAORO, Raymundo. Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro. 5 ed. Porto Alegre, RS: Globo, 1979.
FERREIRA, Jorge (org.). O populismo e sua história: debate e crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
FONTANA, Josep. A História dos Homens. Tradução Heloísa Jochims Reichel e Marcelo Fernando da Costa. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

-
- _____. História: análise do passado e projeto social. Tradução Luiz Roncari. Bauru, SP: EDUSC, 1998.
- FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). Historiografia brasileira em debate. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- FURTADO, Celso. Formação econômica do Brasil. São Paulo: Nacional, 1997.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. História Geral da Civilização Brasileira. São Paulo: Difel, 1985.
- IANNI, Octavio. A Formação do Estado Populista na América Latina. 2 ed. revista e ampliada. São Paulo: Ática, 1989.
- MORSE, Richard M. O Espelho de Próspero: culturas e idéias nas Américas. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- MOTA, Carlos Guilherme. Ideologia da Cultura Brasileira 1933-1974. (Pontos de partida para uma revisão histórica). 4 ed. São Paulo: Ática, 1978.
- NOVAIS, Fernando A. Estrutura e Dinâmica do Antigo Sistema Colonial (séculos XVI-XVIII). São Paulo: Brasiliense, 1999.
- PRADO JR., Caio. História Econômica do Brasil. 16 ed. São Paulo: Brasiliense, 1973.
- PRADO, Maria Lígia. A formação das nações latino-americanas. São Paulo: Atual; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1985.
- ROMANO, Ruggiero. Mecanismos da Conquista Colonial. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- SADER, Emir. A Transição no Brasil: da ditadura à democracia? São Paulo: Atual, 1990.
- SOUZA, Laura de Mello e (Org.). História da Vida Privada no Brasil. Cotidiano e vida privada na América Portuguesa (vol. 1). São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- TODOROV, Tzvetan. A Conquista da América: a questão do ouro. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VAINFAS, Ronaldo (Org.). América em tempo de conquista. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
-

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de História, 2010

Ao analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura do CCHE/CJ, observamos que, além das disciplinas específicas que abordam as discussões sobre a ERER, há outras disciplinas cujas ementas e referências bibliográficas, ainda que de maneira superficial, fazem alusão a essa temática, como demonstrado nos quadros acima. As disciplinas que contemplam de forma específica tais questões se dão nos cursos de: Pedagogia, com a disciplina “Educação das Relações Étnico-Raciais: História da África e da Cultura Afro-brasileira e Indígena”; Filosofia, com a disciplina “Relações Étnico-Raciais, História da África e Cultura Afrobrasileira e Indígena”; e o de História, com a disciplina “História da África” e a disciplina eletiva “Tópicos de História da África”. De maneira não específica os cursos: Ciências Biológicas, com a disciplina “Direitos Humanos e da Educação das Relações Étnico-Raciais e Sociais”; e o curso de Matemática, com a disciplina “Educação, Direitos Humanos e Diversidade Sociocultural”.

Ambos os cursos antes da criação de tais disciplinas, apresentavam de maneira isolada em seus currículos as discussões sobre as questões étnico raciais. Como por exemplo o curso

de pedagogia que contemplava esses assuntos na matéria de Sociologia da Educação. Ambas as Licenciaturas têm em comum a forma de descrição nas ementas, conforme as reformulações, foi pensado na escrita com uma maneira mais profunda e completa, e o referencial bibliográfico disponível como base de leitura, que sem dúvidas, nas disciplinas específicas vem sendo colocados em maior quantidade, e isso é extremamente necessário.

Podemos analisar que, nos cursos de Ciências Biológicas e Matemática, os quais não têm uma disciplina específica sobre o tema, mas que, de alguma forma, contemplam essa discussão, o referencial teórico disponível se mostra de maneira tímida. Na disciplina “Educação, Direitos Humanos e Diversidade Sociocultural” do curso de Matemática, no PPC de 2023, há apenas quatro referências bibliográficas sobre as relações raciais. Já na disciplina “História da Matemática”, também do PPC de 2023, há apenas três textos. No curso de Ciências Biológicas, no PPC de 2023, na disciplina “Direitos Humanos e da Educação das Relações Étnico - Raciais e Sociais”, apresentam-se disponíveis seis referências.

Há tão pouco referencial teórico nessas ementas que isso nos leva a refletir sobre a importância desse assunto para a universidade, especialmente para os cursos mencionados. Considera-se toda a gama de conteúdos prescritos ao longo do processo de formação, todos essenciais para a preparação desse futuro professor. No entanto, a ausência de discussões voltadas a um tema tão relevante, como a construção da nossa nação e o combate ao racismo, nos faz questionar de que maneira esses professores estão sendo formados no ensino superior, eles estarão preparados para atuar como professores antirracistas?. Institucionalmente é preciso reconhecer que os cursos de exatas tem dificuldade com o tema por conta da formação do seu quadro docente.

A realidade social em que vivemos torna-se, a cada dia, mais desafiadora. Por outro algumas pessoas se orgulham de adotar posturas antirracistas, lidar com a diversidade de pais e alunos no ambiente escolar exige dos professores uma formação adequada para enfrentar essas questões e transformar o cenário atual. Se essa preparação não for oferecida durante a graduação, dificilmente os professores buscarão essa formação após concluírem o ensino superior. A implementação da Lei 10.639/03 e suas Diretrizes nos currículos dos cursos de licenciatura do CCHE ocorreu de forma tardia, se pensarmos no ano de implementação da Lei, em comparação com sua inclusão nas ementas das disciplinas dos cursos, seja com tratativa específica ou como tópico.

A educação, nesse sentido, desempenha um papel fundamental na reflexão acerca das transformações sociais, sobretudo no enfrentamento das desigualdades de ordem social e racial. A universidade, por sua vez, configura-se como uma instância privilegiada de acesso e

promoção dessas mudanças, assumindo a responsabilidade de formar sujeitos críticos e socialmente comprometidos. Para reafirmar a importância de que os currículos dos cursos de licenciatura contemplem as discussões sobre as relações raciais nas disciplinas específicas, promovendo assim um maior aprofundamento e colaborando com a formação dos discentes, para que eles tenham conhecimentos críticos suficientes para desenvolver os temas referentes à África em suas ações pedagógicas, fortalecendo sua bagagem cultural além do nível individual.

Em três cursos de Licenciatura do CCHE/CJ (História, Filosofia e Pedagogia), realizamos algumas observações em sala de aula, dentro das disciplinas específicas sobre as questões étnico-raciais. Pude trabalhar em uma aula no curso de História com a turma do 4º ano vespertino, com o texto “Mulheres, Raça e Classe”, de Angela Davis, uma leitura já prevista pelo professor da disciplina para a discussão. No curso de Filosofia, com o 1º ano noturno, discorri sobre a importância da aplicabilidade da Lei 10.639/03 dentro do curso e como ela contribuirá para a formação docente deles, enquanto futuros professores.

Analisamos uma atividade aplicada aos alunos do 4º ano de História e do 1º ano de Filosofia, sobre como a disciplina e as discussões acerca dessa temática contribuem para a formação e suas futuras práticas pedagógicas. Ao total, com os dois cursos, foram entregues treze folhas de respostas. No curso de História, no dia da atividade havia o total de quatro alunos, e no curso de Filosofia oito alunos. Pelo fato da atividade proposta não ter identificação com os nomes dos discentes, suas respostas serão identificadas por letras, exemplo: aluno A, aluno B. O enunciado da atividade foi: "A etapa de formação inicial tem um papel extremamente relevante na trajetória profissional do professor. Em 2003, foi promulgada a Lei Federal 10.639/03, prevendo a obrigatoriedade do ensino da ‘História e Cultura Afro-brasileira’ nas instituições de educação. Com isso, devemos pensar nas relações étnico-raciais dentro da formação inicial. Após um semestre da disciplina, através das leituras, seminários, trabalhos e discussões, de que maneira essa matéria impactou e vai impactar a sua formação inicial e suas futuras práticas pedagógicas?"

Oteve-se várias respostas, em diversas perspectivas positivas, reafirmando a importância da disciplina para cada aluno.

A disciplina tem desempenhado um papel fundamental na minha formação [...] essa disciplina enriquece na compreensão acerca da diversidade cultural, que é elemento essencial na identidade nacional. Questionar, identificar e desafiar preconceitos na vida cotidiana e, futuramente, em sala de aula será primordial na minha vida para “sabotar” outros estudantes (Aluno A).

Esta matéria, fez com que eu enxergasse a história africana e indígena para

além do senso comum (Aluno B).

A universidade é um local de aprimoramento profissional, mas também humano. Como um espaço dedicado à formação integral de pessoas, ela deve assumir sua responsabilidade na construção de educadores antirracista e fomentar um ambiente acolhedor. É nesse espaço que os discentes devem ser preparados para reconhecer e desafiar o racismo em suas diversas vertentes dentro das instituições de ensino.

Após quase quatro anos na Universidade, posso afirmar que foi muito bom, tive muita orientação, mudando completamente minha visão a respeito da História, principalmente sobre a cultura Afro-brasileira (Aluno C).

A disciplina me fez perceber que, através do ensino de História da África posso colaborar para combater o racismo, e a humanizar o olhar sobre os povos africanos, bem como valorizar suas culturas (Aluno D).

De acordo com Silva (2019), há diversas iniciativas na luta por uma educação antirracista significativa, por meio de intervenções pedagógicas, currículo e propostas educacionais. A autora aponta que essas ações têm como fundamento o combate às desigualdades raciais e a afirmação identitária da população negra.

Vindo de uma escola pública, sei que as questões étnico raciais e história da África e da cultura afro-brasileira são tratadas de forma bem rasa. E partindo de um curso que além de estudar diversos filósofos, metafísica, existencialismo e outros conteúdos, penso que é de extrema importância apresentar aos alunos como foi formada a cultura brasileira (Aluno E).

Como vim de um ensino público, onde esse assunto acaba sendo pouco tratado, tenho como objetivo após finalizar o curso e conseguir exercer a função de educador conseguir trabalhar melhor esse tema, pois é necessário para uma melhora social do nosso país (Aluno F).

[...] como era ensinado na escola, e como agora vejo com uma nova perspectiva. Particularmente eu achava que já sabia dessas coisas, mas não conseguia identificar o que era o preconceito. Os ensinamentos da disciplina, possibilitou um novo pensamento, um olhar mais crítico, desconfiando de tudo e principalmente atendo as fontes (Aluno C).

É necessário desconstruir a visão negativa da história do negro no Brasil. A escola continua minimizando a questão negra no currículo, limitando-se a trabalhá-la somente na semana da consciência negra, de forma superficial. Ao praticarmos uma educação com bases epistemológicas fundamentadas nas culturas da diáspora africana forçada, iremos transgredir o

modelo vigente, violando as regras da escola, que sempre foram elaboradas a partir das perspectivas brancas. Não podemos esquecer do período de escravização no Brasil, mas também não podemos limitar a história da população negra ao escravismo.

[...] a impressão que eu tinha quando o assunto era trabalhado na escola era que negros e negras eram apenas mão de obra para o trabalho escravo, não era mostrado que eles tinham cultura, idioma, família, história. Com as aulas da disciplina aprendi que na África existiu reinos, eles tinham organização social, falavam vários idiomas. Essa disciplina é muito importante para apresentar a todos os alunos brancos e negros, que a história da população negra não se remete apenas a escravidão (Aluno G).

A adesão da Lei 10.639/03 por meio das disciplinas específicas é um marco extremamente importante na luta do movimento negro e da população negra; é uma forma de resistência. As análises indicam que os cursos que incluem uma disciplina específica sobre a História da África apresentam uma bibliografia significativamente mais abrangente, contemplando múltiplos aspectos essenciais para a formação inicial de professores. Tais disciplinas não se restringem ao estudo do período de escravização dos negros, mas também abordam questões centrais como racismo, raça, classe e a preparação docente para atuar nas Relações Étnico-Raciais. Esse tipo de abordagem precisa ser mediado de forma crítica, oferecendo compreensão das dimensões que estruturam a realidade social em face das desigualdades históricas. Nesse sentido, é fundamental considerar não apenas a produção cultural material e imaterial, mas também a construção da identidade nacional à luz das políticas de Estado e dos direitos constituídos. Assim, a disciplina específica permite aos futuros docentes compreenderem os processos sociais e históricos que moldam as relações étnico-raciais, preparando-os para atuar de maneira consciente e transformadora na escola e na sociedade. Por outro lado, nas disciplinas que mencionam esses temas apenas na ementa, há uma lacuna significativa que precisa ser discutida, relacionada à insuficiência na formação de professores antirracistas. Quando o curso, através de sua disciplina, não inclui, de forma abrangente, referências bibliográficas essenciais para a (des)construção do conhecimento antirracista, a formação oferecida torna-se incompleta. Isso é preocupante, pois dificilmente os alunos buscarão esses conteúdos por conta própria. A universidade possui tanto a oportunidade quanto a responsabilidade de promover uma formação antirracista; entretanto, observa-se que essa dimensão ainda é insuficientemente contemplada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs). É importante ressaltar que a efetivação da formação antirracista não pode se restringir

apenas ao conteúdo formal previsto nos PPCs, sendo necessário que se amplie para práticas pedagógicas, vivências acadêmicas e políticas institucionais.

É preciso subverter o sistema de opressão racial imposto no ensino superior, começando pelos professores, dentro dos cursos de graduação. A transformação curricular nas universidades deve incluir uma revisão profunda dos conteúdos e metodologias de ensino, garantindo que o ensino das relações étnico-raciais e seu papel na formação do professor antirracista seja completo. Subverter o que foi imposto não é apenas uma necessidade prática, mas um imperativo moral. A integração desses conteúdos na formação do professor e, futuramente, na de seus alunos, vai muito além do acadêmico, dando lugar e importância ao processo de formação humana.

4 PRODUTO EDUCACIONAL

Este produto educacional foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação Básica PPED/UENP, como parte integrante da dissertação intitulada “Formação de professores para as relações étnico-raciais: uma análise das práticas pedagógicas promovidas pelos cursos de licenciaturas do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus Jacarezinho”.

4.1 Um guia Antirracista

A dissertação é um requisito fundamental para a conclusão do Mestrado, assim como a tese para o Doutorado. Nos últimos anos, com a introdução da nova modalidade de pós-graduação *stricto sensu* nos cursos de Mestrado e Doutorado profissionais, popularizou-se o termo "Produto Educacional", "Produto Técnico-Tecnológico" ou "Objeto de Aprendizagem", os quais passaram a ser exigências para a conclusão da Pós-Graduação. O termo "produto" pode evocar a ideia de algo comercializável, mas, atualmente, existe um consenso de que tais produtos devem ser fruto de um processo de pesquisa e, mais importante ainda, funcionar como instrumentos que permitam que os conhecimentos acadêmicos ultrapassem as fronteiras das universidades, podendo ser acessados amplamente pelos diversos setores educacionais e por seus profissionais, tanto na docência quanto na gestão, em ambientes de educação formal ou informal. O produto educacional pode se manifestar de diversas formas, como uma técnica, um

material didático, um processo de ensino-aprendizagem, um curso de formação para professores, gestores e outros profissionais da educação, entre outras possibilidades (Ruckstadter; Ruckstadter, 2023).

A proposta deste produto educacional baseia-se nas abordagens das Relações Étnico-Raciais, tendo como principal objetivo apresentar um guia que venha a contribuir para a formação antirracista dos discentes dos cursos de Licenciatura da UENP. Contudo, seu alcance pode ser expandido para estudantes de outros cursos, visto que os conteúdos abordados não se limitam à formação de professores antirracistas, mas também visam o desenvolvimento integral do indivíduo. Este material será disponibilizado em formato *e-book online*, facilitando o acesso tanto para alunos quanto para professores, podendo ser utilizado como recurso pedagógico pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) da UENP.

Sob a perspectiva metodológica bibliográfica (Fonseca, 2002) e documental (Cellard, 2008), este material foi desenvolvido com base na análise da carência de recursos sintetizados que abordem questões sociais relacionadas às relações étnico-raciais no contexto da UENP. A proposta visa suprir essa lacuna, proporcionando um conteúdo acessível, mas profundamente fundamentado, que auxilie na compreensão e no enfrentamento das questões raciais dentro da instituição.

Com o intuito de despertar o interesse dos alunos pela leitura do conteúdo, o Guia Antirracista foi concebido com uma estrutura leve, visando facilitar a primeira aproximação dos discentes com a temática. Desenvolvido por meio do aplicativo Canva, o material está organizado em seis tópicos:

-Alguns conceitos como Antirracismo, Branquitude, Consciência negra, Cultura Negra, Democracia Racial, Discriminação Racial, Movimento de Mulheres Negras, Movimento Negro, Esteriótipo e Territorialidade.

-O racismo e suas formas: Racismo Institucional, Racismo Estrutural, Racismo Ambiental, Racismo Religioso, Racismo Individual/Recreativo.

-Leis que estão dentro da Universidade: 10.639/2003, 11.645/2008, 12.711/2012.

-Como ser antirracista? Algumas atitudes.

-Filmes: 12 anos de escravidão, Medida provisória, Pedreira e o peso de todas as águas da cidade.

-Leituras: Dicionário das Relações étnico-raciais contemporâneas, O pequeno manual antirracista, Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos, O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes, Depois da democracia racial, Uma história do negro no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas até aqui destacam a importância de reconhecer e compreender a história da África, o impacto do período de escravização no Brasil e os esforços voltados à criação de políticas compensatórias para a população negra. A Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história da África no currículo escolar, assume um papel fundamental, especialmente quando se pensa nos cursos de licenciatura, afinal, não se ensina o que não se aprende. Se os professores não são devidamente formados sobre a história e a cultura africana durante sua formação inicial nos cursos de graduação, essa lacuna será perpetuada nas escolas.

Para responder à problemática da pesquisa “Como os Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura da UENP podem indicar ações para a afirmação da cultura afrodescendente dentro da formação inicial dos alunos?”, utilizou-se como objeto de análise os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura do CCHE/CJ, observando as disciplinas específicas sobre as Relações Étnico-Raciais (ERER) e aquelas que tratavam da questão racial de forma pontual, dentro de outras disciplinas.

Ao analisar a adesão da Lei 10.639/03 nos cursos de Licenciatura do CCHE/CJ (Pedagogia, Filosofia, Matemática, Ciências Biológicas e História) em perspectiva diacrônica, surge o questionamento sobre a ausência do estudo das questões étnico-raciais nas Licenciaturas. Levando em consideração o que foi exposto nos documentos, como mostrado nos quadros analisados, caso a temática tenha sido abordada anteriormente nas ementas de outras disciplinas, não há registros objetivos nos documentos de cada curso. Além disso, é difícil acreditar que essa demanda tenha sido devidamente pensada e discutida antes da implementação da Lei 10.639/03, considerando que, mesmo após sua promulgação, seu debate em alguns cursos ainda ocorre de forma incipiente. Podemos pensar de que maneira a UENP formou professores antirracistas antes de 2003? É da mesma maneira que tem formado agora?

Compreender as lacunas presentes nos PPCs através da falta de disciplinas específicas sobre as relações étnico-raciais, a falta de referencial teórico nas ementas, é reconhecer a gravidade da ausência de conteúdos voltados para a formação antirracista na educação de futuros professores, levando-nos a refletir sobre a situação em outros cursos da universidade e em outras instituições de ensino superior no país. Se a universidade não proporciona uma formação antirracista nos cursos de Licenciatura, é questionável a formação de estudantes que ao chegarem na universidade para realizar cursos e quando formados, enquanto profissionais na área de médicos, enfermeiros, psicólogos, venham deter e ou coceber uma postura e

desenvolvimento de prática de combate ao racismo e a discriminação racial. O ideal seria que a formação antirracista fosse incorporada de forma profunda e transversal em todos os cursos, visto que o enfrentamento ao racismo não pode ser restrito a algumas disciplinas.

Embora não tenha acompanhado as aulas dos cinco cursos de Licenciatura do CCHE/CJ, a análise das disciplinas assistidas, aliada ao exame das ementas, permite constatar que essas discussões estão, de fato, ganhando espaço e começando a se consolidar por meio das disciplinas específicas. Observou-se que, após a exposição dos conteúdos, há um estímulo ao debate com os alunos, promovendo momentos de análise e reflexão sobre as questões apresentadas nos textos. No entanto, para que essas discussões sejam aprofundadas de forma mais efetiva, seria fundamental que as disciplinas fossem planejadas com uma carga horária ampliada. Esse aumento permitiria que os professores atendessem melhor às demandas educacionais, considerando não apenas a individualidade dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, mas também a necessidade de um aprofundamento na formação antirracista.

Ainda há cursos no CCHE que não adotaram uma disciplina específica sobre as questões étnico-raciais, o que representa uma lacuna significativa no currículo acadêmico. A incorporação dessa disciplina é fundamental, uma vez que a história da população negra está intrinsecamente ligada à construção do nosso país. Embora o discurso patriótico seja frequentemente exaltado, a forte influência da visão eurocêntrica na sociedade contribui para a ocultação das verdadeiras raízes históricas do Brasil, dificultando o reconhecimento e a valorização das contribuições das populações africanas e afrodescendentes na formação da identidade nacional.

A crítica aos cursos de licenciatura que não abordam de forma específica as questões raciais em seus currículos é não apenas urgente, mas imprescindível. Em um país como o Brasil, que carrega as mazelas históricas de séculos de escravização e onde as desigualdades raciais ainda moldam as estruturas sociais, econômicas e políticas, a ausência dessas discussões na formação de professores é um retrocesso no combate ao racismo. Portanto, não abordar as questões étnico-raciais nos currículos das licenciaturas é perpetuar um ciclo de exclusão e silenciamento da população negra.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de; FILHO, Walter Fraga. **Uma História do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte (MG):Letramento, 2018.
- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **A escravidão no Brasil: quatro milhões de africanos foram a focamotriz da nação. Aventuras na História**. 70 ed. Abril Cultural, maio, 2009.
- ALVES, Marta Mariano. **NEGROS(AS) E A LUTA POR RECONHECIMENTO NA UNIVERSIDADE: O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB) da UFRGS / Marta Mariano Alves**. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.
- ANDREWS, George Reid. “**O protesto político negro em São Paulo (1888-1988)**”, Estudos AfroAsiáticos, n. 21, Rio de Janeiro, 1991, p. 32.
- ANDRÉ, Marli. A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 1, 2018. DOI: 10.29378/plurais.2447-9373.2016.v1.n1.%p
- ARAÚJO, Emanuel. **Viva Cultura, Viva o Povo Brasileiro**. Museu Nacional: São Paulo, 2007.
- ARAÚJO, Marcia. SILVA, Geraldo da. História da interdição e do acesso do negro à educação. In: **História da Educação do Negro e outras histórias**/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. ISBN - 85-296-0038-X 278p.(Coleção Educação para Todos).
- ARRUTI, José Maurício. SILVA, Givânia Maria. Quilombo. In: **Dicionário das Relações Étnico-Raciais contemporâneas**/ Flávia Rios, Marcio André Dos Santos, Alex Ratts (orgs.) 336 páginas. ISBN 978-65-5505-157-5. 15 setembro de 2023.
- BARBOSA, Irene Maria Ferreira. **Enfrentando Preconceitos**. Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.
- BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo, entre o final do século XIX e início do XX. In: **História da Educação do Negro e outrashistórias**/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. ISBN - 85-296-0038-X 278p.(Coleção Educação para Todos).
- BEZERRA. Moisés de Jesus Prazeres dos; FOSTER. Eugénia da Luz Silva; CUSTÓDIO,

Elivaldo Serrão. A formação de professores em uma perspectiva afrorreferenciada: análise teórica e epistemológica. In: **Formação inicial e continuada de professores/as**: 1.ed. diálogos sobre relações étnico-raciais e escola [livro eletrônico] / organizadores Wilma de Nazaré Baía Coelho. [et al.]. -- 1. ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2022. E-Book.

BROCHADO, Ana Paula Belomo Castanho. Ações afirmativas na Uenp: política para inclusão e desenvolvimento da região Norte do Paraná. In: **Interiorização do Ensino Superior**: protagonismos das universidades estaduais e municipais no desenvolvimento regional. / organizado por Elenita Conegero Pastor Manchope [et al.]. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2018. 405 p. ISBN: 978-85-7644-345-2.

BRASIL. **Decreto nº 7.247**, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1879, Página 196 Vol. 1 pt. II (Publicação Original).

BRASIL. **Lei nº 2.040**, de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nasceram desde a data desta Lei, libertos os escravos da nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos. D. Pedro II, Imperador. Executivo. 28 de Setembro de 1871. CLBR PUB 31/12/1871

BRASIL. **Lei nº 10.639/03**, 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. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 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”. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 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. Diário Oficial da União, Brasília, 2012.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 14**, 11 de novembro de 2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

BRASIL. **Resolução nº 14**, de 28 de abril de 2008. Estabelece critérios para a assistência financeira com o objetivo de fomentar ações voltadas à formação inicial e continuada de professores de educação básica e a elaboração de material didático específico no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO). Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

BRASIL. **CNE/CP Resolução nº 1/2004**. 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, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei nº 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **PL nº 1332**, 14 de junho de 1983. Dispõe sobre ação compensatória, visando a implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo artigo 153, parágrafo primeiro, da constituição da república. Arquivado nos termos do artigo primeiro, alínea A, da resolução 6/89 da câmara dos deputados. DC1S 11 04 89 PAG 0017 col 01.

BRASIL. **Decreto Federal nº 3.276**, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 7/12/1999, Página 4.

BRASIL. **Decreto nº 3.860**, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - Eletrônico - 10/7/2001, Página 2.

BRASIL. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2000.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução nº 7**, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e reorganiza o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 49 e 50.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1 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. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 1301**, de 6 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Ciências Biológicas. Diário Oficial da União, Brasília, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 7**, de 11 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de março de 2002. Seção 1, p. 13.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parecer CNE/CES n° 49**, de 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Diário Oficial da União, Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CES n°13**, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 33.

BRASIL. **Decreto n° 80.683**, de 9 de novembro de 1977. Autoriza a transformação dos cursos de Matemática e Ciências Biológicas, em curso de Ciências, da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho, Estado do Paraná. Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/11/1977, Página 15161.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n° 2/2007**, de 31 de janeiro de 2007. Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 23/05/2008.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei n° 9.394**, de 20 de novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria n° 1.328**, de 23 de setembro de 2011. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Diário Oficial da União, Brasília, 2011.

BRASIL. **Parecer n.03 de 10 de março de 2004**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

BRASIL. **Decreto n° 981**, de 8 de Novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. coleção de Leis do Brasil - 1890, Página 3474 Vol. Fasc.XI (Publicação Original).

BRASIL. **Decreto n° 3.890**, de 1° de janeiro de 1901. Approva o Codigo dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores. Diário Oficial da União - Seção 1 - 25/1/1901, Página 447 (Publicação Original).

BRASIL. **Decreto n° 8.659**, de 5 de abril de 1911. Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. Diário Oficial da União - Seção 1 - 6/4/1911, Página 3983 (Publicação Original) Coleção de Leis do Brasil - 1911, Página 492 Vol. 1 (Publicação Original).

BRASIL, **Decreto n° 11.530**, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica. Diário Oficial da União - Seção 1 - 19/3/1915, Página 2977 (Publicação Original).

BRASIL. **Decreto n/ 16.782-A**, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União

para adifusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário esuperior e dá outras providencias. Diário Oficial da União - Seção 1 - 7/4/1925, Página 8541 (Publicação Original). Diário Oficial da União - Seção 1 - 16/4/1925, Página 9157 (Republicação). Coleção de Leis do Brasil - 1925, Página 20 Vol. 2 (Publicação Original).

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de Relações étnica e raciais** / Ellis Cashmore com Michael Banton [et al] ; [tradução : Dinah Kleve], - São Paulo : Summus 2000. Título original: Dictionary of race and ethníc relations. Vários colaboradores. Biografia. ISBN: 85-87478-06-0.

CAVALLEIRO, Eliana. **Discriminação Racial e Pluralismo nas Escolas Públicas da Cidade de São Paulo**. BRASIL. Educação e Anti-racismo: Caminhos Abertos Pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 65-104.

CASTRO, Hileia Araújo de. GUIMARÃES, Giovanna de Paula. A formação Continuada de professores e a implementação da Lei 10.639/03: o que mudou no cotidiano escolar da rede municipal de Serra/ES. **Anais VII Seminário Nacional de Educação das Relações Étnico-raciais Brasileiras**. 18 a 20 de Outubro de 2016, UFES, Vitória (ES).

CARMO, Nádia Amaro do. O movimento negro e suas contribuições para a implementação do sistema de cotas raciais. IN: **Anais VI Seminário CETROS: crise e mundo do trabalho no Brasil**, 2018. Anais 2446-8126. Fortaleza.

CAVALLEIRO, Eliane. Histórias da Educação do Negro e outras Histórias. In: **História da Educação do Negro e outras histórias**/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

CELLARD, André. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, Neusa. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. Impresso no Brasil, 1990.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Formação inicial e continuada de professores/as: diálogos sobre relações étnico-raciais e escola** [livro eletrônico] / organizadores Wilma de Nazaré Baía Coelho. [et al.]. -- 1. ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2022. E-Book.

CONCEIÇÃO, Willian Luiz da. SCHUCMAN, Lia Vainer. Branquitude. In: **Dicionário das Relações Étnico-Raciais contemporâneas**/ Flávia Rios, Marcio André Dos Santos, Alex Ratts (orgs.) 336 páginas. ISBN 978-65-5505-157-5. 15 setembro de 2023.

COSTA E SILVA, Alberto da. Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2003.

CRUZ, Manoel de Almeida. Pedagogia Interétnica. In: **Estudos Afro-Asiáticos**. CEAA/CCM, nº 8-9, p. 53-60, 1983.

CRUZ, Manoel de Almeida. **Alternativas para o combater o racismo:** Um estudo sobre o preconceito racial e o racismo. Uma proposta de intervenção científica para eliminá-los. Salvador, 1989.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a História da Educação dos Negros. In: **História da Educação do Negro e outras histórias**/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. ISBN - 85-296-0038-X 278p.(Coleção Educação para Todos).

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Pesquisas educacionais em temas de interesse dos afrobrasileiros. In: Lima, Ivan Costa et. alii. (Orgs) **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis, nº 6, Núcleo de Estudos Negros (NEN), 1999.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. 1952- **Tecnologia africana na formação brasileira** / Henrique Cunha Junior. - Rio de Janeiro: CeaP, 2010. il. inclui bibliografia ISBN 978-85-99889-18-3 1. África - Civilização - estudo e ensino - Brasil. 2. África - História - estudo e ensino - Brasil. 3. Brasil - Civilização - influência africana. 4. Tecnologia - Brasil - influência africana. i. Título. 10-6457

CUNHA JÚNIOR, Henrique Antunes. Africanidade, afrodescendência e educação. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, Ano 23, v. 2, n. 42, p. 05-15, 2001.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Nós afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira. In: **História da Educação do Negro e outras histórias**/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. ISBN - 85-296-0038-X 278p.(Coleção Educação para Todos).

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: **História da Educação do Negro e outras histórias**/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. ISBN - 85-296-0038-X 278p.(Coleção Educação para Todos).

DOMINGUES, Petronio. **Movimento negro brasileiro:** alguns apontamentos históricos. Universidade de São Paulo, São Paulo, Brazil. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, Brazil. **Artigos • Tempo** 12 (23) • 2007 •.

FERNANDES, Antonio Donizeti. “MALÍCIA, IGNORÂNCIA OU NEGLIGÊNCIA”: ABDIAS DO NASCIMENTO E A CRÍTICA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 101–122, 2020.

FONSECA, Marcus Vinicius. **As primeiras práticas educacionais com características modernas**. Rio de Janeiro: Fundação Ford/ANPED, 2000.

FONSECA, Marcus Vinicius. A arte de construir o invisível. O Negro na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação/SBHE**, v.7, n.1 (13) 2007.

FONSECA, Marcus Vinicius. **A história da educação dos negros no Brasil**. FONSECA, Marcus Vinicius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Org.). – Niterói: EdUFF, 2016. 442p.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. – São Paulo: Global, 2003.

FRY, Petter, 1935 – F 965p. **A persistência da raça**/Petter Fry. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. INBS 85-200-0684-1.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. Rio de Janeiro, RJ: Renovar. 2001.

GONZALEZ, Lélia. Sexismo e racismo da cultura Brasileira. In: **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Diáspora Africana, 2018.

GONZALVEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo No Brasil**. NOVOS ESTUDOS CEBRAP, v. , p. 26 - 44 , 1995.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34, 1999.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. 1999. **Raça e os estudos das relações raciais no Brasil**. Novos Estudos CEBRAP, n° 54, p.147-156, Julho

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Depois da democracia racial**. Tempo Social, Revista de sociologia da USP, v. 18, n. 2, p. 269-287, 2006.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. O acesso de negros as universidades públicas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e ações afirmativas entre injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo, Editora 34, 2002, p. 88.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Raça e os estudos de relações raciais no Brasil**. Novos Estudos CEBRAP, n. 54, p. 147-156, 1999.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação**: ressignificando e politizando a raça“. Educação & Sociedade, Bd. 33, Nr. 120, setembro de 2012, S. 727–44. DOI.org (Crossref), doi: 10.1590 / S0101-73302012000300005.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro no Brasil**: ausências, emergências e a produção dos saberes. Política & Sociedade. Revista de Sociologia Política. Volume 10 – n° 18 – abril

de 2011. doi:10.5007/2175-7984.2011v10n18p133.

HOLANDA, Sâgio Buarque de, 1902-1982. **Raizes do Brasil** / Sérgio Buarque de Holanda. — 26. ed. — SSo Paulo : Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Otavio. A visão mercadológica do governo e o distanciamento da sociedade. **Revista universidade e sociedade**. São Paulo: ANDES, nº 12, fev., 1997.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estudos e pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 48. *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*. 2ª ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2022a

Joselina da Silva. **União dos homens de cor (UHC)**: uma rede do movimento social negro, após o Estado Novo, Rio de Janeiro, Tese de Doutorado, UERJ, 2005, p. 216. Da mesma autora, ver “A União dos Homens de Cor: aspectos do movimento negro dos anos 40 e 50”, Estudos Afro-Asiáticos, ano 25, n. 2, Rio de Janeiro, 2003, p. 215-236.

LIMA, Ivan Costa. **Uma proposta pedagógica do movimento negro no Brasil**: pedagogia interétnica uma ação de combate ao racismo. In: OLIVEIRA, I. et al. Escola, identidades, cultura e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa/ANPED, 2005.

MACIEL, Cleber da Silva. **Discriminações raciais**:negros em Campinas. 2 ed. Campinas: CMU/Unicamp, 1997.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na Escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Considerações sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior**. In: PACHECO, Jairo Queiroz. SILVA, Maria Nilza da. (org). **O negro na universidade**: o direito à inclusão. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro/ 2002.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa no Ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. Educ.Soc. Campinas, vol. 25, n. 88, p. 757-776, Especial - Out. 2004.

MORAES, Jomar. **Guia de São Luís do Maranhão**. São Luís: Lithograf,1995.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da Senzala** / Clóvis Moura – 4. ed. Porto Alegre, Mercado aberto, 1988. 304 p. – (Novas Perspectivas; 23).

MOTA, Thiago Henrique. (Org.) **Ensino antirracista na Educação Básica**: da formação de professores às práticas escolares [recurso eletrônico] / Thiago Henrique Mota (Org.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

NASCIMENTO, Abdias do. “Teatro negro no Brasil. Uma experiência sócio-racial”, Revista Civilização Brasileira, Caderno Especial, n. 2, Rio de Janeiro, 1968, p. 193-211.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo: Documentos de uma militância pan-**

africanista. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Vilma Maria do. SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. **Estudos sobre a implementação da Lei 10.639/03 no curso de Pedagogia da Nascimento.** Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Pernambuco, 2014. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2407231/NASCIMENTO%3B+SILVA+-+2014.2.pdf/44f92dd2-46f6-45fb-a656-34ff3e0644ab>. Acesso em: 20 jan. 2025.

NOGUEIRA, Audrey Michele. Implementação da Lei nº 10.639/03 em cursos de formação de professores: o discurso institucional da UFMG. 2017. 18p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017

NUNES, Ranchimit Batista. **História da Educação Brasileira: O Negro no Processo de Constituição e Expansão Escolar.** In: GT 02 – História da Educação. [S.l.]: UFPI.Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas de Pontal. **Curso de Formação Docente em educação para as relações étnico-raciais.** NEABI PONTAL – NEPERE. Universidade Federal de Uberlândia. 2014. Disponível em: <https://www.nepereneabipontal.com.br/formacao-erer-2023>. Acesso em: 20 jan. 2025.

ONOFRE, Joelson Alves. **A Lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma escola quilombola** / Joelson Alves Onofre – 2014. 171 f. Orientadora: Profa. Dra. Teresinha Fróes Burnham. Coorientadora: Profa. Dra. Rosângela Costa Araújo. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

PARANÁ. **Decreto n. 23829, 18 de junho de 1959.** Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, 1959.

PARANÁ. **Decreto n. 47.612, 12 de janeiro de 1960.** Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, 1960.

PARANÁ. **Lei n. 9663, de 16 de junho de 1991.** Transforma em autarquias as fundações estaduais que menciona e adota outras providências. Curitiba, 1991.

PARANÁ. Deliberação CEE/PR n.º 04/2006 – Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

PARANÁ **Decreto n° 2067, de 16 de janeiro de 2008.** Autoriza a adequação da proposta pedagógica do curso de graduação em pedagogia – licenciatura, ofertado pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho – FAFIJA/SETI. Curitiba, 2008.

PARANÁ. **Decreto n° 57.124,** de 19 de outubro de 1965. Concede o reconhecimento a Faculdade Estadual de Filosofia de Jacarezinho, no Estado do Paraná. Diário Oficial da União de 05 de novembro de 1965, p. 11357, col. 2.

PARANÁ. **Resolução n° 95/11 – SETI,** de 22 de junho de 2011. Diário Oficial Edição N° 8503, de 08 de julho de 2011 - Casa Civil do Governo Estado do Paraná.

PARANÁ. **Deliberação n° 04/06,** de 2 de agosto de 2006. Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Conselho Estadual de Educação do

Paraná. Curitiba, 2006.

PARANÁ. Ministério da Educação (MEC). **Parecer n° 325/62**. Currículo mínimo História Natural. Descrição da área e padrões de qualidade dos cursos de graduação em Ciências Biológicas. Brasília, 1997.

PARANÁ. **Resolução n° 010**, de 25 de outubro de 2017. Estabelece o Regimento da Graduação da UENP. Jacarezinho, 2017.

PARANÁ. **Decreto n° 3739**, de 20 de março de 2001. Autoriza a transformação do curso de Ciências – habilitação em Matemática, da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho – FAFIJA. Curitiba, 2001.

PARANÁ. **Decreto n° 6066**, de 31 de janeiro de 2006. Reconhecido o curso de graduação em Matemática, Licenciatura plena, da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho, FAFIJA, Secretaria do Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI. Curitiba, 2006.

PARANÁ. **Resolução n° 021**, de 15 de outubro de 2019. Aprova a Adequação Curricular do Curso de Graduação em Matemática – Licenciatura, do Centro de Ciências Humanas e da Educação, *Campus* Jacarezinho. Jacarezinho, 2019.

PARANÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Universidade Estadual do Norte do Paraná. Jacarezinho, 2023.

PARANÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Universidade Estadual do Norte do Paraná. Jacarezinho, 2010.

PARANÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Universidade Estadual do Norte do Paraná. Jacarezinho, 2022.

PARANÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Universidade Estadual do Norte do Paraná. Jacarezinho, 2023.

PARANÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Universidade Estadual do Norte do Paraná. Jacarezinho, 2020.

PARANÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Universidade Estadual do Norte do Paraná. Jacarezinho, 2011.

PARANÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia**. Universidade Estadual do Norte do Paraná Jacarezinho, 2023.

PARANÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia**. Universidade Estadual do Norte do Paraná Jacarezinho, 2021.

PARANÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Universidade Estadual do Norte do Paraná. Jacarezinho, 2023.

PARANÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**.

Universidade Estadual do Norte do Paraná. Jacarezinho, 2020.

PARANÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. Universidade Estadual do Norte do Paraná. Jacarezinho, 2023.

PARANÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. Universidade Estadual do Norte do Paraná. Jacarezinho, 2021.

PARANÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de História**. Universidade Estadual do Norte do Paraná. Jacarezinho, 2010.

PEREIRA, Jose Galdino. **Colégio São Benedito: a escola na construção da cidadania**. In: NASCIMENTO, Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro do. et. all. *Memória da educação*. Campinas: Editorada Unicamp, 1999.

PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva; SANTOS, Gabriela Paula; BURIOLI, Simone. Educação das relações étnico-raciais e a formação dos professores: currículo do Curso de Pedagogia da UEL – 2010/2017/2019. *Revista Interinstitucional Artes de Educar, [S. l.]*, v. 10, n. 1, p. 75–93, 2024.

PINHEIRO, Barbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista** (livro eletrônico) / Bárbara Carine Soares Pinheiro. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RATTS, Alex. Encruzilhadas por todo percurso: individualidade e coletividade no Movimento Negro de base acadêmica. In: PEREIRA, Amauri Mendes; SILVA, Joselina da. (Org.). *Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil*. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução Crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995

REIS, Monique Priscila de Abreu. A formação de professores/as de arte em educação para as relações étnico-raciais: interrogando os currículos de licenciatura em teatro. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos. (2017)

ROCHA, Luiz Carlos Paixão. **Políticas afirmativas e educação: a Lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo** 124 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Paraná. 2006.

ROMÃO, José. **História da Educação do Negro e outras histórias**/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. ISBN - 85-296-0038-X 278p.(Coleção Educação para Todos).

ROZA, Isis Silva. ROZA, Luciano Magela. **NEABs e a Proposição de Educação para as Relações Étnico-raciais**. Interterritórios | Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, BRASIL | V.6 N.12 [2020].

RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins. RUCKSTADTER, Vanessa Campo Mariano.

Elaboração e avaliação de Produtos Educacionais no Mestrado Profissional em Educação Básica: um olhar a partir do PPED/UENP. **In: Pesquisa em Educação Básica e formação docente: fundamentos e procedimentos metodológicos / Organizadores: Ruckstadter, Vanessa Campos Mariano. Martin, George Francisco Santiago. – Cornélio Procópio: Editora UENP, 2023.**

SANTOS, Luane Bento dos; OLIVEIRA, Salvador César. Possibilidades, reflexões e debates a partir de intelectuais negros na rede pública estadual de ensino, no município de São Gonçalo. In: IV Seminário Consciência Negra em Debate, 2017, Rio de Janeiro: Anais Estácio.

SANTIAGO CRUZ, Felipe Alex. **Educação das Relações Raciais na Formação Docente: um estudo sobre os currículos de Cursos de Licenciatura em Biologia da UFRA**. **Mandacaru: Revista de Ensino de Ciências e Matemática, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 95–116, 2023.**

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Ser peça, ser coisa: definições e especificidades da escravidão no Brasil. Negras Imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil.** São Paulo: Edusp Editora da Universidade 1996.

SANTANA, Elida Roberta Soares de; FERRAZ, Bruna Tarcilla. . Formação Continuada para a educação das relações étnico-raciais: relatos de cursistas do UNIAFRO-UFRPE. ODEERE – **Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade.** ISSN: 2525-4715 – Ano 2019, Volume 4, número 8, Julho – Dezembro de 2019.

SILVA, José da. LINHARES. Angela Maria Bessa. PAULO, Adriano Ferreira de. **Didática do Ensino Superior e a Lei 10.639/03 nos cursos de História do Ceará.** História & Ensino, Londrina, v. 25, n. 02, p. 35-57, jul./dez. 2019.

SILVA, A. A. **Política social e política econômica.** Revista Serviço Social & Sociedade, nº 55, ano XVII, novembro, 1997.

SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves. **Negros na Universidade e produção de conhecimento.** In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVERIO, Valter Roberto (Org.). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Ana Célia. **A desconstrução da discriminação no livro didático.** In. MUNANGA, Kabengele.org. Superando o racismo na escola. Brasília: MEC, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima. de. **A difusão da escola primária em Campinas.** In: NASCIMENTO, Terezinha Aparecida Quaiotti Rieiro. et. all. *Memória da educação.* Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

SIQUEIRA. Maria Isabel de. **Ordem em colônias: legislações para os índios no período filipino.** ESTUDIOS HISTORICOS – CDHRP- Año III - Julio 2011 - Nº 6 – ISSN: 1688 –

5317. Uruguay.

VENTURINI, Anna Carolina. BARRETO, Paula. **Ação Afirmativa**. In: Dicionário das Relações Étnico-Raciais contemporâneas/ Flávia Rios, Marcio André Dos Santos, Alex Ratts (orgs.) 336 páginas. ISBN 978-65-5505-157-5. 15 setembro de 2023.