

# **ABORDAGEM DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA EM NÍVEL SUPERIOR DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Joaklebio Alves da Silva<sup>1</sup>  
joaklebio.silva@gmail.com  
Monica Lopes Folena Araújo<sup>2</sup>  
monica.folena@gmail.com

355

## **RESUMO**

Considerando o proposto pela Lei 10.639/2003, que dispõe da obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, percebemos que é necessário tratar das relações étnico-raciais desde a formação inicial dos professores, pois a mesma precisa caminhar à luz dos documentos legais que norteiam este processo. Assim, analisamos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica abordam as relações étnico-raciais. O presente trabalho é de abordagem qualitativa e consiste em uma pesquisa documental cujos dados foram tratados pela análise de conteúdo. A pesquisa revelou que as relações étnico-raciais são abordadas nas diretrizes a partir da diversidade étnico-racial. Esta diversidade é posta ao decorrer de todo documento, apontando a necessidade de respeitar, valorizar, considerar e reconhecer a mesma no contexto da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

**Palavras-chave:** Educação das relações étnico-raciais; Formação de professores; Diretrizes curriculares; Lei 10.639/2003.

## **1 INTRODUÇÃO**

### **E REFLEXÕES TEÓRICAS: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO**

Ações relacionadas à escolarização da população negra no Brasil são datadas desde o período Colonial e Imperial e pode ser exemplificada através das iniciativas de alfabetização de meninos negros na Vila Distinta e Real de Sobral e na povoação da Maria de Nossa Senhora da Conceição, no Ceará (SILVA; PETIT, 2011), como também, a alfabetização de homens e mulheres escravizados em Capim Grosso, na Bahia (SANTOS, 2018). Desde então, segundo

---

<sup>1</sup> Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências (PPGEC) da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Mestre em Educação (UPE). Licenciado em Ciências Biológicas (FADIMAB).

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil. Doutora em Educação e Mestra em Ensino das Ciências.

Rocha e Silva (2013), ocorreram ações políticas dos Movimentos Sociais Negros que, voltadas a questões educacionais nos anos finais da década de 1970, surgiram após denunciarem a “escola” enquanto espaço excludente e discriminatório e que invisibilizava as contribuições de matriz africana no Brasil.

A luta por obtenção de um lugar privilegiado para população negra na sociedade brasileira, sob a égide educacional, percorreu durante a elaboração da Constituição Federal e se estende até os dias de hoje, perpassando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, o que acaba por impactar a prática pedagógica.

Em janeiro de 2003 foi aprovada a Lei 10.639 que dispõe da obrigatoriedade do ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira. O referido recurso político-jurídico nacional altera o mais importante regulatório contemporâneo da educação no Brasil- a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Entretanto, muitos desafios são postos com relação a sua implementação, inclusive quando reportamos para a abordagem dessa temática na formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

Relacionando o proposto pela lei em consonância com a formação desses profissionais, é importante refletirmos criticamente acerca do papel da educação na promoção de relações étnico-raciais positivas no âmbito escolar. Nesse viés, tanto o professor quanto a gestão escolar se tornam principais mediadores no processo de ensino e de aprendizagem e essas questões precisam configurar suas práticas.

As tensas relações étnico-raciais no Brasil são cada vez mais discutidas e buscam combater a discriminação racial (VERRANGIA; SILVA, 2010). Este combate ainda é algo que precisa aprimorar-se, e a escola, através da oferta de uma educação antirracista, pode contribuir para a mudança deste cenário por meio da educação das relações étnico-raciais.

O objetivo dessa educação, segundo Silva (2007, p. 490) é formar “[...] 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”. É preciso haver a promoção de um ensino que resulte em uma aprendizagem que compreenda e perceba as diversas visões de mundo e as colaborações dos diferentes povos que contribuíram para a constituição da nação brasileira (SILVA, 2007).

É necessário que os currículos de formação inicial e continuada de professores contemplem o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira em seus cursos, colaborando para educar relações étnico-raciais na escola. A legislação educacional precisa contribuir para

(re)estruturar os currículos levando em consideração esta problemática. Com base na Resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE), 12 anos após a aprovação da Lei 10.639/2003, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada de Profissionais da Educação, cujo documento define “princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam” (BRASIL, 2015, p. 3-4).

Nessa perspectiva surge a seguinte questão: Como as relações étnico-raciais são abordadas no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica?

Os Profissionais do Magistério para a Educação Básica, conforme descreve as diretrizes destinadas à sua formação, compreendem:

Aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação [...], e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2015, p. 4).

Do ponto de vista da formação destes profissionais surge um novo panorama educacional que requer competências e habilidades para que seja desenvolvido um trabalho de qualidade visando tratar sobre a educação das relações étnico-raciais desde a formação inicial de professores, buscando superar a discriminação racial na escola por meio de um processo educativo crítico.

Silva e Rodrigues (2016) comentam sobre a importância de haver, na formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, o trato com a temática étnico-racial para que haja um domínio da mesma e a construção do senso crítico sem preconceito e sem rotulações ao desenvolver trabalhos acerca das contribuições africanas para o Brasil.

Gomes (2010) cita alguns desafios para que se promova uma educação antirracista, entre eles está “a superação da lógica conteudista no processo de formação de professores(as)” (GOMES, 2010, p. 108). Para a superação deste e de outros desafios, as políticas públicas educacionais, a partir de marcos legais como a Lei 10.639/2003 na LDB, segundo Botelho (2016), contribuem para que gestores, professores e demais profissionais da educação tornem a escola um espaço de críticas reflexões com relação aos processos de ensino e de aprendizagem inclusiva para os grupos minoritários.

Por considerarmos relevante tratar da História e Cultura Afro-Brasileira por meio das relações étnico-raciais na formação docente, este estudo analisa como estas relações são abordadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, nos ajudando a compreender como deve se dar a proposta de formação desses profissionais no que tange as relações étnico-raciais.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo encontra-se à luz da abordagem qualitativa e consiste em uma pesquisa documental cuja fonte de análise foi as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica considerada enquanto um documento oficial para o campo educacional. Oliveira (2007) ao se referir à pesquisa documental a descreve como um tipo de pesquisa que tem como característica principal a busca de determinadas informações em documentos.

Os dados dispostos nas diretrizes foram submetidos à análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretações, buscando analisar como as relações étnico-raciais são abordadas neste documento.

Durante as leituras das diretrizes foram identificadas dez unidades de contexto que, posteriormente, deram origem a mesma quantidade de unidades de registro. A partir dessas unidades, foram elencadas oito categorias, sendo duas gerais e seis específicas, que por sua vez abrangeram nove subcategorias que nos ajudaram a sistematizar os dados para fazer as inferências e interpretações.

Conforme Bardin (1977, p. 107) a unidade de contexto é tida enquanto unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e “corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro”. Já a unidade de registro “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial.” (BARDIN, 1977, p. 104).

As unidades de contexto e de registro foram codificadas facilitando a identificação das categorias e subcategorias no âmbito das discussões. As categorias gerais são representadas por letras maiúsculas. As específicas são destacadas por sua inicial maiúsculas e as subcategorias

podem ser vistas através do uso de letras minúsculas e em itálico. Estas informações encontram-se sistematizadas no quadro 1.

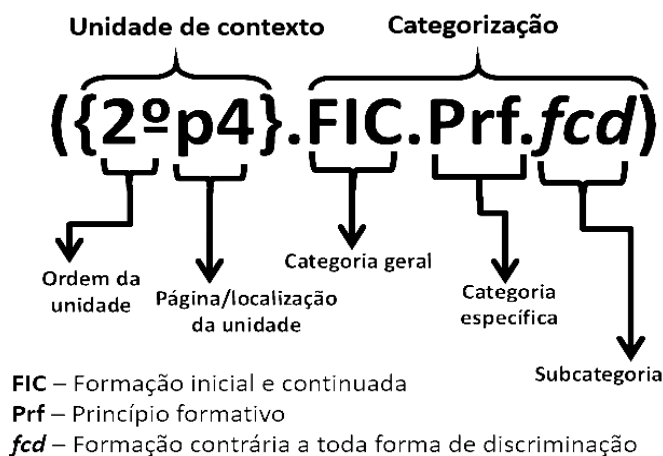
Quadro 1: Categorização e codificação dos dados obtidos na análise das diretrizes.

<b>Categoria geral</b>	<b>Categoria específica</b>	<b>Subcategoria</b>
Premissa formativa dos profissionais do magistério (PFM)	Respeito e valorização da diversidade étnico-racial (Rvd)	-----
Formação inicial e continuada (FIC)	Princípio formativo (Prf)	Formação contrária a toda forma de discriminação ( <i>fcd</i> )
	Projeto de formação (Pfo)	Questões relativas à diversidade étnico-racial como princípio de equidade ( <i>dpe</i> )
		Diversidade étnico-cultural de comunidades indígenas, campesinas e quilombolas nos cursos de formação inicial e continuada ( <i>dcf</i> )
	Assegurada na Base Comum Nacional (Abn)	Consolidação da educação inclusiva a partir da valorização da diversidade étnico-racial ( <i>dei</i> )
	Perfil do egresso (Peg)	Egresso apto a superação de exclusões étnico-raciais ( <i>exr</i> )
		Egresso que respeita as diferenças étnico-racial ( <i>rdr</i> )
Estrutura e Currículo (Ecr)	Garantia de conteúdos relacionados a diversidades étnico-racial na formação inicial ( <i>cfi</i> )	
	Garantia de conteúdos relacionados a diversidades étnico-racial na formação pedagógica de não licenciados ( <i>cnl</i> )	
	Garantia de conteúdos relacionados a diversidades étnico-racial nos cursos de segunda licenciatura ( <i>csl</i> )	

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Nos resultados e discussão, as unidades de registro encontram-se destacadas em itálico para facilitar a visualização das mesmas dentro de cada contexto analisado. As unidades de contexto estão codificadas entre chaves seguidas de um número ordinal e um número natural que indica, respectivamente, a ordem (de 1º a 10º) e página (de 1 a 16) em que podem ser encontradas nas Diretrizes para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério, conforme demonstra o exemplo da figura a seguir:

Figura 1: Legenda de codificação dos dados.



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Durante o processo de análise, buscamos seguir as regras propostas por Bardin (1977) acerca da exaustividade através da leitura e releitura dos dados por várias vezes, assim como a pertinência, exclusividade e representatividade, relacionando a literatura da área aos sentidos emergentes a partir da leitura do documento analisado fazendo as inferências e interpretações frente ao objetivo da pesquisa.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

É possível afirmar que as diretrizes analisadas abordam as relações étnico-raciais em duas categorias gerais que caracterizam a estrutura do documento, na qual inicialmente se apresenta a Premissa Formativa dos Profissionais do Magistério e, posteriormente, sua Formação Inicial e Continuada.

O respeito e valorização à diversidade étnico-racial é posto enquanto premissa formativa para os profissionais do magistério, constituindo princípios indispensáveis para a melhoria e democratização da gestão e do ensino na educação básica, como é possível verificar no trecho a seguir.

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; [...]; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial ({1ºp1}.PFM.Rvd), entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino.

Refletindo acerca do disposto pelas diretrizes, podemos reportar para questões atuais no

que toca a formação de professores, pois a premissa apresentada promove discussões que recaem para o currículo dos cursos de formação, uma vez que o documento reconhece que existe uma diversidade étnico-racial e que precisa ser respeitada e valorizada, entretanto, a discussão fica distante da prática. Conforme argumenta Gomes (2008, p. 96) “essa discussão não tem conseguido ocupar um lugar relevante nos currículos de graduação do País nas mais diversas áreas”. A autora reconhece que as universidades reestruturaram e ainda reestruturam seus currículos, mas salienta que a diversidade étnico-racial, que poderia estar mais presente na formação docente, não é tratada como prioridade e acaba ficando em segundo plano (GOMES, 2008).

A formação inicial e continuada é mais uma categoria geral identificada. A partir dela, surgiram categorias específicas, a saber: Princípio Formativo, Projeto de Formação, Assegurada na Base Comum Nacional, Perfil do Egresso e Estrutura e Currículo. Como princípio formativo dos profissionais do magistério destinados às diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação contrária a toda forma de discriminação é proposta tanto para os professores-formadores como para os estudantes.

Art. 3º § 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: II- a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, [...], atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação ({2ºp4}.FIC.Prf.fcd).

Diante deste princípio, o reconhecimento e a valorização da diversidade na formação dos profissionais implica a ser contrária a toda forma de discriminação, assumindo um compromisso social, promovendo a emancipação dos indivíduos e de seus grupos sociais. O ato de discriminar pode ser referenciado quando falamos de questões raciais, o que chamamos de discriminação racial, tida enquanto efetivação de práticas de preconceito contra negros/as, ação ainda recorrente no âmbito escolar.

Cabe reconhecer a inevitabilidade de tratar sobre ações educativas de combate ao racismo e à discriminação desde a formação de professores, dando-lhes condições de “pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças” (BRASIL, 2004, p. 10), portanto, é relevante ter este princípio abordado nas Diretrizes para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério.

Verrangia (2009) ressalta que os currículos precisam contribuir para que as pessoas não se tornem racistas ou mais racistas, se envergonhando de sua história, principalmente a

população negra. É necessário que a escolarização assuma a responsabilidade no processo de combate ao racismo e a toda forma de discriminação (VERRANGIA, 2009), o que depende, em certa parte, da formação dos profissionais que lidam com a situação.

Vale acentuar a importância em abordar o posicionamento contrário a toda forma de discriminação no percurso formativo dos profissionais aqui tratados, já que esta formação refletirá em sua prática pedagógica. Segundo Gatti (2014), existe lacunas nos currículos dos cursos de formação de professores e uma delas recai sob o (re)conhecimento, por parte do profissional do magistério, “sobre o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças, adolescentes e jovens, suas culturas e motivações” (GATTI, 2014, p. 39). Trazemos este argumento da autora para relacioná-lo à diversidade, entre elas a étnico-racial, que encontramos na escola e que requer do professor e da gestão um posicionamento crítico que permita reconhecer e valorizar essa diversidade sem discriminá-la, evitando problemas de caráter cognitivo e socioafetivo para os estudantes diante de sua cultura.

Porém, este processo formativo vem apresentando consequências que caminham ciclicamente, pois mesmo reconhecendo a necessidade dessa abordagem como princípio na formação de professores e demais profissionais da educação, precisamos pensar sobre o que diz Gomes (2008) quando pontua uma situação real e lamentável que seria o desconhecimento dos(as) formadores(as) de professores acerca da diversidade étnico-racial. Diante disso, percebemos o quanto é necessário e urgente à consideração deste princípio formativo, não apenas para os estudantes/futuros profissionais da educação, mas principalmente para aqueles(as) que são responsáveis por formá-los.

Perante a situação descrita é evidente que o projeto de formação dos profissionais da educação precisa considerar tudo o que já foi discutido até aqui. Por isso, compondo a categoria específica Projeto de Formação, inferimos a subcategoria Questões relativas à diversidade étnico-racial como princípio de equidade. O documento impõe essa condição e afirma que o projeto de formação dos profissionais deve ser elaborado e desenvolvido através da articulação entre “as instituições de ensino superior e o sistema de educação básica” (BRASIL, 2015, p. 5).

Além disso, nas diretrizes encontramos que “o projeto de formação deve contemplar as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade”. ({3ºp5}.FIC.Pfo.dpe). Fontoura (2019), ao analisar os desafios da formação docente, afirma que uma proposta de atualização se faz necessária, tendo em vista as necessidades de nossa sociedade (FONTOURA, 2019). Esta atualização no campo educacional corresponde a perceber e considerar a diversidade étnico-racial como um princípio de equidade, não se



limitando apenas a igualdade.

Da mesma forma, o projeto de formação precisa considerar, no âmbito dos cursos de formação inicial e continuada, a diversidade étnico-cultural de comunidades específicas.

Art. 3º § 7º Os cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica para a educação escolar indígena, a educação escolar do campo e a educação escolar quilombola devem reconhecer que: II - a formação inicial e continuada [...] deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade ({4ºp5}.FIC.Pfo.dcf).

As modalidades da educação escolar indígena, do campo e quilombola dispõem de uma especificidade no que se refere ao seu currículo. Por este motivo, são destinadas diretrizes específicas para cada uma delas em que existem orientações de como as escolas inseridas nesses contextos ou que recebem alunos dos mesmos devem mediar o processo de ensino e de aprendizagem, bem como, a formação docente. A consideração desta diversidade na formação de professores poderá ajudar os estudantes a conhecerem suas origens e a contribuição dos seus ancestrais para a constituição da sociedade brasileira, principalmente quando se trata de grupos tradicionais reconhecidos pela legislação.

Reportando para a abordagem da diversidade étnico-cultural na formação inicial e continuada de professores, Jesus (2017), considerando o proposto pela Lei 10.639/2003, advoga que os cursos de licenciatura precisam formar profissionais capazes de trabalhar com esta temática nas escolas, principalmente em modalidades como educação escolar indígena e quilombola. Mas, muitos desses cursos não ofertam disciplinas e/ou temáticas que tenham o objetivo de formar professores críticos que tratem da questão racial ou temas afins em sua prática pedagógica, isso reflete na dificuldade de compreender a proposta da aplicação da lei, levando o professor a ter dificuldades de implementá-la em suas aulas (JESUS, 2017).

Caminhando nessa reflexão reportamos para a formação dos profissionais do magistério que conta com uma Base Comum Nacional, que é pautada por uma concepção de educação como sendo um processo permanente e emancipatório que conduz o egresso a diferentes perspectivas formativas, entre elas, destacamos a consolidação da educação inclusiva a partir da valorização da diversidade étnico-racial, o que consideramos enquanto subcategoria.

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, para que se possa conduzir o(a) egresso(a): VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras ({5ºp6}.FIC.Abn.dei).

O respeito às diferenças sob a égide da educação inclusiva dialoga com a concepção de educação como processo emancipatório, por isso sua abordagem é relevante para a formação de professores. É importante e necessário efetivar esta ação, conduzindo o egresso à consolidação da educação inclusiva nesta perspectiva.

De acordo com Diniz (2011), a inclusão acaba por provocar alterações no que está posto na sociedade e na escola. Estas alterações são feitas no currículo, na avaliação, entre outros meios, principalmente, na alteração da lógica de ver o estudante como um objeto e passar a vê-lo como um indivíduo que porta diferenças. Por sua vez, a diferença precisa ser respeitada e isto requer o reconhecimento e valorização da diversidade, principalmente a étnico-racial, pois uma ação contrária pode desencadear problemas relacionados à discriminação racial.

Além de toda a proposta de formação apresentada pelas diretrizes, o documento descreve o Perfil do egresso, o que foi considerado como sendo uma categoria específica de análise. Nela, surgiram duas subcategorias sendo o Egresso apto a superação de exclusões étnico-raciais e o Egresso que respeita as diferenças étnico-raciais. No Art. 8º, o egresso da formação inicial “deverá estar apto a identificar questões e problemas socioculturais e educacionais a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras” (6ºp8}.FIC.Peg.exr). Posteriormente, também impõe que o egresso “deverá demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras” (7ºp8}.FIC.Peg.rdr).

É válido salientar que, para que o egresso esteja apto ao que foi apresentado anteriormente, tudo o que discutimos com relação a princípio e projeto de formação precisam ser efetivos no processo formativo, visando uma formação que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial. Do mesmo modo precisa haver uma sensibilização ao decorrer da formação para que o egresso identifique problemas socioculturais e educacionais, como é o caso do racismo na escola e, a partir disso, desenvolver ações que contribuam para a superação de exclusões étnico-raciais, demonstrando a consciência crítica da diversidade a partir do respeito às diferenças.

Em conformidade o parecer 003/2004, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dispõe que o Brasil precisa de escolas em que ocorra a inclusão de todos/as, havendo o direito de aprendizagem sem negar-se ao grupo étnico-racial a que pertence para que se promova uma educação de qualidade (BRASIL, 2004), o que dependerá, também,

da formação de professores.

Para que a diversidade seja valorizada, as instituições de ensino superior precisam subsidiar os cursos para o trato com a temática, abordando-a em sua estrutura curricular e garantindo conteúdos com discussões relacionadas à diversidade étnico-racial na formação dos profissionais do magistério. A garantia destes conteúdos elenca três subcategorias de análise que emergiram da categoria específica Estrutura e Currículo, ligadas à categoria geral Formação inicial e continuada.

Por conseguinte, o documento estabelece que o currículo precisa garantir conteúdos relacionados à diversidade étnico-racial na formação inicial dos profissionais do magistério ( $\{8^{\circ}p11\}$ .FIC.Ecr.cfi), na formação pedagógica de não licenciados ( $\{9^{\circ}p12\}$ .FIC.Ecr.cnl) e nos cursos de segunda licenciatura ( $\{10^{\circ}p13\}$ .FIC.Ecr.csl).

O estabelecido pelas diretrizes vem dar uma resposta ao proposto pela Lei 10.639/2003 e busca contribuir para a inserção do estudo e discussão da diversidade e, conseqüentemente, das relações étnico-raciais na formação dos profissionais do magistério.

Discussões relacionadas à diversidade étnico-racial têm estado presentes em diversos cursos de licenciatura de universidades públicas brasileiras. A exemplo, podemos citar o caso da Universidade Federal Rural de Pernambuco que, por meio da Resolução nº 217/2012, estabeleceu a inclusão do componente curricular Educação das Relações Étnico-Raciais em caráter obrigatório na formação de professores e optativo para os cursos de bacharelado. Conforme apresenta Silva (2017), caso semelhante ocorreu na Universidade Federal da Paraíba, em 2015, com a normatização do componente curricular em todos os cursos de graduação através da Resolução 016 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Assim como deve e/ou ocorre nos cursos de formação docente, a formação pedagógica de não licenciados precisa de inteira atenção no que toca ao seu currículo para que se cumpra o que é proposto a nível formativo, tendo em vista a ausência da parte pedagógica durante a formação inicial deste profissional.

Acima de tudo e de maneira geral, precisamos compreender que não se pode ancorar apenas na promoção de meros conteúdos no processo formativo dos profissionais, pois o problema educacional que envolve as relações étnico-raciais precisa de algo para além dos conteúdos, é justamente o que Gomes (2010) denomina de superação da lógica conteudista na formação de professores. Entende-se que a abordagem da diversidade étnico-racial nos currículos deve ocorrer de forma crítica, promovendo momentos de reflexão e planejamento de ações educativas que visem superar os desafios acerca das relações étnico-raciais encontrados na educação básica.

Pesquisa realizada por Costa, Pinto e Torres (2017) com o objetivo de investigar a aplicação da Lei 10.639/2003 no ensino de relações étnico-raciais em escolas públicas do estado do Maranhão (Brasil), revela que, dos vinte e oito professores colaboradores do estudo, seis informaram que ainda trabalham temáticas africanas, afro-brasileiras e indígenas em datas comemorativas como o dia do índio, abolição da escravatura e consciência negra (COSTA; PINTO; TORRES, 2017). Isso é reflexo da formação desses docentes, seja ela inicial e/ou continuada, o que evidencia a necessidade de ressignificação do trabalho para além dos conteúdos no processo formativo para que a prática pedagógica não dissemine conhecimentos inadequados ou distorcidos que acabem estereotipando a proposta da lei.

Por fim e com o intuito de melhor representar o conteúdo das diretrizes analisadas, reunimos as categorias e subcategorias elencadas a partir das unidades de contexto e registro, que resultaram em uma nuvem de palavras (Figura 2) criada no Pro Word Cloud (Suplemento do Office) no Word 2016, apresentando os termos relacionados com o objetivo da pesquisa.

Figura 2: Nuvem de palavras com o conteúdo das diretrizes.



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Podemos perceber que as palavras que mais se destacaram encontram-se em fonte maior na figura, indicando uma frequência constante no conteúdo das diretrizes e demonstram relações entre si e por isso estão próximas umas das outras, como é o caso das palavras étnico, racial, formação e diversidade. Semelhantemente, estas palavras se relacionam na estrutura do texto como é o caso dos termos formação inicial e continuada, e a diversidade étnico-racial.

## 4 CONCLUSÕES

Por meio da pesquisa realizada ficou evidente que as relações étnico-raciais são

abordadas nas diretrizes de forma geral por meio da diversidade étnico-racial. Esta diversidade é posta no decorrer de todo documento, apontando a necessidade de respeito, valorização, consideração e reconhecimento da mesma no contexto da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica.

Portanto, para que se promova relações étnico-raciais positivas por meio da educação, é necessário levar em consideração o proposto pelas diretrizes no que se refere a (re)estruturação dos currículos e do processo formativo das instituições de ensino responsáveis pela formação docente, para que esses profissionais tenham acesso a temática disposta pela Lei 10.639/2003 e passem a considerá-la criticamente em suas práticas pedagógicas, em concordância com o que propõe a referida legislação.

Para mais, é indispensável que haja um olhar crítico para a formação dos formadores que são postos enquanto responsáveis por formar os profissionais do magistério que atuarão e já atuam na educação básica. Mesmo diante da reestruturação do currículo para o trato com a temática, os professores-formadores precisam se apropriar da abordagem para que se promova um ensino crítico que venha a suprir a lacuna existente neste campo de formação. Lacuna esta que requer um domínio do trabalho com relações étnico-raciais para que venha preencher o espaço existente na formação docente e que não seja uma disseminação do racismo institucional que já é recorrente no contexto acadêmico, principalmente nos cursos da área educacional.

Os resultados apresentados, quando confrontados com a realidade da educação no Brasil, colaboram para a reflexão de que muito ainda precisa ser feito com relação ao estudo das relações étnico-raciais na formação dos profissionais do magistério, pois mesmo sendo abordada em suas diretrizes, verificamos a necessidade de haver uma ressignificação dessa abordagem para os cursos de licenciatura, para a formação continuada e, até mesmo, para a formação dos professores-formadores, inclusive com foco nas áreas específicas de conhecimento como a Biologia, Química, Matemática e outras, pois acabam promovendo um ensino bacharelesco, distanciando de uma formação adequada e necessária para a docência na educação básica. É preciso dar um novo sentido à proposta de formação desde a raiz do processo para que se tenham resultados significativos com os frutos que serão colhidos na educação básica e que possamos ressignificar o educar relações étnico-raciais em nossas escolas.

## **APPROACHING ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN NATIONAL CURRICULUM GUIDELINES FOR INITIAL AND CONTINUING HIGHER-LEVEL TRAINING OF MAGISTERIUM PROFESSIONALS FOR BASIC EDUCATION**

### **ABSTRACT**

Considering what was proposed by Law 10.639/2003, which has the obligation to teach Afro-Brazilian History and Culture in the school curriculum, we realize that it is necessary to deal with ethnic-racial relations since the initial training of teachers, as it needs to walk in the light of the legal documents that guide this process. Thus, we analyze how the National Curriculum Guidelines for Initial and Continuing Education at the Higher Education Level of Teachers for Basic Education address ethnic-racial relations. The present work has a qualitative approach and consists of a documentary research whose data were treated by content analysis. The research revealed that ethnic-racial relations are addressed in the guidelines from ethnic-racial diversity. This diversity is introduced throughout the entire document, pointing out the need to respect, value, consider and recognize it in the context of initial and continuing training for teaching professionals.

**Keywords:** Education of ethnic-racial relations; Teacher training; Curricular guidelines; Law 10.639/2003.

368

### **REFERÊNCIAS**

BARDIN. Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução- Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.

BOTELHO, Denise. Educar para a igualdade racial nas escolas. In: BOTELHO, Denise (Org.). **Educar para a igualdade racial nas escolas**. Recife: MXM Gráfica & Editora, 2016, p. 133-155.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução N° 1, de 17 de junho de 2004. Parecer 003/2004**. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n° 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

COSTA, Gustavo da Silva; PINTO, Raydelane Grailea Silva; TORRES, Lucillia Rabelo de Oliveira. Educação para as relações étnico-raciais no município de Caxias-MA sob a perspectiva das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. **Formação Docente- Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 09, n. 17, p. 163-176, 2017.

DINIZ, Margareth. Formação Docente para a Diversidade e a Inclusão. **Revista Educação em Foco**, Ano 14, n. 18, p. 39-55, 2011.

FONTOURA, Helena Amaral. Desafios da formação docente: o curso de pedagogia da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ). **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 21, p. 57-70, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 97-109.

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

JESUS, Fernando Santos. Os desafios para a implementação da Lei 10.639/03: uma análise a partir de outros olhares epistêmicos. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 49-58, 2017.

ROCHA, Solange; SILVA, José Antonio Novaes. À luz da Lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 5, n. 11, p. 55-82, 2013.

SANTOS, Jucimar Cerqueira. Uma discussão sobre a História da Educação da população negra na Bahia. In: PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; ROSA, Katemari (Orgs.). **Descolonizando saberes: a lei 10.639/2003 no Ensino de Ciências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018, p. 23-38.

SILVA, Geranilde C; PETIT, Sandra Haydé. Pret@gogia: referencial teórico-metodológico para o ensino de história e cultura africana e dos afrodescendentes. In: CUNHA JÚNIOR, Henrique; SILVA; NUNES, Cícera (Orgs.). **Artefatos da cultura negra no Ceará**. Fortaleza: UFC, 2011, p. 73-101.

SILVA, José Antonio Novaes. Conquista de direitos, Ensino de Ciências/Biologia e a prática da sangria entre os/as *Remetu-Kemi* e povos da região Congo/Angola: Uma proposta de articulação para a sala de aula. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 9, n. 22, p. 149-175, 2017.

SILVA, José Romário Araújo; RODRIGUES, Janine Marta Coelho. A Lei 10.639/2003 e a valorização da cultura negra no espaço escolar. In: BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida; PALHANO, Tânia Rodrigues (Orgs.). **Concepções e práticas na educação brasileira: temáticas, contexto e temporalidades**. João Pessoa: Editora CCTA, 2016, p. 83-98.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Ano XXX, v. 63, n. 3, p. 489-506, 2007.

VERRANGIA, Douglas. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos**, 2009. 322 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 705-718, 2010.



Recebido em 15 de abril de 2020. Aprovado em 04 de setembro de 2020.

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado do Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011.