

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PROCESSO DE EFETIVAÇÃO DA
LEI 10.639/2003: A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ-PR
COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CONTEXTO DA
BNCC E DA BNC-FORMAÇÃO**

ANA PAULA HERRERA DE SOUZA

**MARINGÁ
2025**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PROCESSO DE EFETIVAÇÃO DA LEI
10.639/2003: A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ-PR COMO ESPAÇO
DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CONTEXTO DA BNCC E DA
BNC-FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada por ANA PAULA HERRERA DE SOUZA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Linha de Pesquisa: História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas.

Orientador(a):
Prof. Dr. MARCOS VINICIUS FRANCISCO

MARINGÁ
2025

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S729p

Souza, Ana Paula Herrera de

Políticas educacionais e o processo de efetivação da lei 10.639/2003 : a Universidade Estadual de Maringá-PR como espaço de educação antirracista no contexto da BNCC e da BNC-Formação / Ana Paula Herrera de Souza. -- Maringá, PR, 2025.

107 f. : il. color., figs., tabs.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Vinícius Francisco.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Brasil. Lei n. 10.639/03 - Educação Antirracista. 2. Curso de Licenciatura - Universidade Estadual de Maringá (UEM). 3. Política educacional - Currículo - Ensino Superior. 4. Base Nacional para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) - Formação docente. 5. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). I. Francisco, Marcos Vinícius, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 378.01

Rosana de Souza Costa de Oliveira - 9/1366

ANA PAULA HERRERA DE SOUZA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PROCESSO DE EFETIVAÇÃO DA
LEI 10.639/2003: A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ-PR
COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CONTEXTO DA
BNCC E DA BNC-FORMAÇÃO**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco (Orientador) – UEM

Profa. Dra. Marleide Rodrigues da Silva Perrude – UEL

Prof. Dr. Delton Aparecido Felipe – UEM

Data de Aprovação: 08/05/2025

Dedico este trabalho a Dandhara, minha sobrinha, que me fez chegar mais perto de um verdadeiro milagre.

AGRADECIMENTOS

Talvez falte espaço para tantos agradecimentos e eu não poderia deixar de especificar pessoas tão especiais que estiveram comigo nessa jornada. Tenho em mim que ser grata me fez chegar a lugares que nunca poderia imaginar. Nesse processo observo minha dissertação com carinho, sobretudo, diante dos limites impostos.

Agradeço ao professor Dr. Marcos Vinicius Francisco, meu orientador, nessa fase de Mestrado, que não mediu esforços em auxiliar na composição desta pesquisa e em potencializar meus conhecimentos em meio a rotina extremamente corrida, sua ajuda foi essencial para chegarmos até aqui.

Agradeço à minha banca, em especial ao professor Dr. Delton Aparecido Felipe, a quem tive a honra de ser aluna, orientanda e bolsista supervisionada. Durante a graduação, o Professor Delton me auxiliou de forma a me fazer reconhecer minha identidade como negra, além de me impulsionar a sonhar e a querer mais. Nele, encontrei palavras sinceras e um conhecimento riquíssimo. Minha admiração por ele será sempre imensurável.

Agradeço a presença e contribuição da Professora Dra. Marleide Rodrigues da Silva Perrude, que me inspira a continuar como mulher e negra no ambiente acadêmico. Seus estudos e contribuições me impulsionam a encontrar meu lugar na academia e a acreditar que sou capaz de conquistar mais. Seus escritos têm uma enorme contribuição para os estudos das relações étnico-raciais e para a comunidade negra como um todo. Obrigada por ser tão grande.

Obrigada por me lembrar todos os dias o quanto eu sou capaz e que consigo alcançar lugares mais altos, você sempre me inspirou a continuar esta jornada, sempre vi em mim algo que talvez nem eu consiga enxergar. Ao sonhar comigo neste Mestrado, você tem me mostrado o que é o amor, você é minha força diária!

Nada disso seria possível sem alguém que me sustentasse nos dias bons e ruins, alguém que me proporciona alegria, puxões de orelha, mas nunca me deixa sozinha. Agradeço ao meu esposo, meu melhor amigo, minha esperança e meu grande amor, João Lucas Motta de Souza. Obrigada por me lembrar todos os dias do quanto sou capaz e de que posso alcançar lugares mais altos. Você sempre me inspirou a continuar esta jornada e sempre enxergou em mim algo que talvez eu

mesma não conseguisse perceber. Ao sonhar comigo neste Mestrado, você tem me mostrado o que é o amor. Você é minha força diária!

À minha sogra, Márcia, uma mulher negra, que venceu um mundo de injustiças e tristezas. Nunca vi uma mulher tão persistente em sua felicidade. Não mediu esforços para que eu concluísse essa jornada, me motivou e me ergueu sempre que necessário, além de me amar de forma gratuita.

Agradeço às minhas cunhadas, Gabriela e Graziela, pois também me deram amor e cuidado, além de terem me presenteado com sobrinhos(as) que me fazem rir e me chamam de tia, mesmo eu sendo tão jovem.

Além dos laços de sangue, temos os encontros de almas, amizades verdadeiras e comprometidas em nos dar refúgio. Assim, agradeço ao Math e à Gabriela, meus amigos e companheiros de orientação e Mestrado. Vocês viveram comigo as minhas dificuldades, medos e anseios, choraram e sorriram comigo, e me fizeram persistir nos sonhos que compartilhamos juntos nesse tempo. Vocês foram essenciais e jamais abriria mão de viver tudo isso novamente com vocês.

Nos silêncios da vida e ao longo da trajetória do Mestrado, encontrei em Rafaella um lugar de segurança, vulnerabilidade e amizade. São poucas as pessoas que conseguem enxergar nosso interior e ainda entender minimamente o que se passa na nossa alma. Rafaella conseguiu segurar a minha mão até quando eu não quis, e espero contar com ela até o fim.

Agradeço à Catarina Messias e ao Andrey Cruz, meus amigos e irmãos que viveram comigo todas as dúvidas que o Mestrado me trouxe. Eles me auxiliaram na minha construção acadêmica, além de potencializarem meu amadurecimento, mesmo diante dos percalços da vida. Tudo em vocês sempre gerou reflexão e crescimento. Eu admiro a grandeza que existe em cada um e sou grata por tê-los na minha vida.

Agradeço à Heloisa, Mateus, Bruna, Lindolfo, Ana Beatriz, Leonardo, Carol, Paloma, Pedro, Rafael e Eduardo, pois sempre me fizeram feliz em momentos únicos e verdadeiros. Torceram por mim e sempre acreditaram no tamanho do meu potencial, me fizeram bem e me amaram sem pedir nada em troca, apenas felicidade.

Agradeço aos meus professores e professoras do PPE, os quais auxiliaram de maneira significativa em meu desenvolvimento acadêmico. Vocês me fizeram acreditar ainda mais na grandeza que é a Educação.

Sou grata a Deus, alguém com quem tenho uma intimidade única e que tenho certeza que me auxiliou nessa caminhada diariamente.

Sou grata à educação pública brasileira, o meu lugar dentro da Universidade tendo em vista as possibilidades futuras de atuação profissional. Para que a educação fosse valorizada e conseguisse ser engrandecida por todos os educadores/as deste país.

Sou grata à educação pública brasileira, ao meu lugar dentro da Universidade, tendo em vista as possibilidades futuras de atuação profissional. Que a educação seja valorizada e engrandecida por todos os(as) educadores(as) deste país.

Ubuntu, eu sou porque nós somos! Obrigada aos meus ancestrais, aos homens e mulheres negros(as) que vieram antes de mim, que conquistaram seus lugares na academia, que lutaram e resistiram para permanecer nesse espaço e me deram abertura para também entender como meu esse lugar.

Eu acreditei em mim, pois sei que a luta de vocês não foi em vão e que eu sempre precisei honrar os feitos que vocês fizeram para que o povo negro pudesse chegar onde chegamos.

'Cê' tá achando que eu vou gritar, é?

Pois depois de tantos anos eu já entendi que mesmo que eu grite, que eu sangre minha alma, gente como você não escuta, não entende e não quer entender.

Gente como você, quer que eu continue segurando a corda para botar o seu bloco na rua. E quando eu tento falar alguma coisa que está presa na garganta, ainda fala que é inveja branca.

Eu estou cansado das suas boas intenções que nunca permite que eu chegue no palco principal!

Pois, eu vou espalhar quem é você e a justiça vai ser feita.

E eu trago um recado para você, de todo o preto e de toda a preta que vocês tentaram apagar [...] O plano de vocês de deixar morrer, ou de matar, não vai funcionar, por que a gente vai continuar, a gente vai lutar a gente não vai ficar quietinho diante de tanta violência de quem oprime e além de tudo...

A gente vai sonhar!¹

¹Transcrição livre. Filme: Ó Pai, ó 2. Fala do personagem: Roque, interpretado pelo ator negro Lázaro Ramos. Duração: 49 min e 5 seg até 50 min e 14 seg.

SOUZA, Ana Paula Herrera. **Políticas educacionais e o processo de efetivação da Lei 10.639/2003**: a Universidade Estadual de Maringá como espaço de educação antirracista no contexto da BNCC e da BNC-Formação. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Dr. Marcos Vinicius Francisco. Maringá, 2025.

RESUMO

A Lei nº 10.639/2003 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e africana, a fim de combater o racismo estrutural e suas múltiplas formas, além de fomentar a igualdade racial. Assume-se como objetivo central analisar as dissonâncias e consonâncias entre a referida Lei, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), bem como como elas têm se materializado nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Maringá (UEM). A questão norteadora que guiou esta pesquisa foi: Como as relações étnico-raciais têm se materializado nos Projetos Políticos dos Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Maringá, segundo a BNCC e a BNC-Formação? Com base nos pressupostos epistemológicos e ontológicos do materialismo histórico-dialético, a pesquisa adota uma abordagem crítica que busca compreender as dinâmicas estruturais que permeiam as políticas educacionais e suas implicações nas práticas pedagógicas. A dissertação realiza-se por meio de revisão bibliográfica e análise documental, utilizando como fontes os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) das licenciaturas da UEM, além de documentos públicos disponibilizados pelo Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros (NEIAB/UEM). A interseccionalidade é utilizada como categoria de análise, a fim de articular as questões raciais com outras dimensões da desigualdade social, como classe e gênero, ao propor uma leitura crítica do processo de implementação da lei. A análise concentrou-se nas diretrizes curriculares e práticas pedagógicas que emergiram na UEM e como elas contribuem — ou não — para a efetivação da Lei n.º 10.639/2003. Nesse sentido, o estudo identificou tanto os avanços quanto os obstáculos enfrentados no processo de formação de educadores(as) comprometidos(as) com uma educação antirracista. Os resultados revelam que os cursos de licenciatura da UEM apresentam uma série de desafios institucionais e pedagógicos. Embora haja avanços no sentido de incorporar a temática afro-brasileira e africana nos currículos, persistem resistências e lacunas que dificultam a plena efetivação da lei. A pesquisa explicita que, em muitos casos, a abordagem da temática racial nas licenciaturas ainda é superficial, desarticulada e pouco integrada à formação docente. Isso reforça a necessidade de um maior engajamento institucional e político para garantir que os(as) futuros(as) professores(as) estejam preparados(as) para enfrentar o racismo em suas múltiplas formas e trabalhar com essas questões de forma crítica e transformadora.

Palavras-chave: Educação Antirracista. Lei nº. 10.639/2003. BNCC. Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros. Universidade Estadual de Maringá.

SOUZA, Ana Paula Herrera. **Educational policies and the implementation process of law 10.639/2003**: the State University of Maringá as a space for anti-racist education in the context of the BNCC and the BNC-Training. 107 Pages. Dissertation (Master's In Education) – State University Of Maringá. Advisor: Dr. Marcos Vinicius Francisco. Maringá, 2025.

ABSTRACT

Law No. 10.639/2003 (Lei nº 10.639/2003) established the mandatory teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture, with the aim of combating structural racism and its multiple manifestations, as well as promoting racial equality. The central objective of this study is to analyze the dissonances and consonances between this Law, the Base Nacional Comum Curricular (BNCC – National Common Curricular Base) and the Base Nacional para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação – National Guidelines for Teacher Education in Basic Education), as well as how these policies have been implemented in the undergraduate teaching programs at the Universidade Estadual de Maringá (UEM – State University of Maringá). The guiding research question was: How have ethnic-racial relations been incorporated into the Political-Pedagogical Projects (Projetos Políticos Pedagógicos) of UEM's undergraduate teaching programs, according to the BNCC and the BNC-Formação? Based on the epistemological and ontological foundations of historical-dialectical materialism, the research adopts a critical approach aimed at understanding the structural dynamics that shape educational policies and their implications for pedagogical practices. The dissertation is developed through bibliographic review and document analysis, using as primary sources the Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC – Pedagogical Course Projects) from UEM's undergraduate teaching degrees, along with public documents made available by the Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros (NEIAB/UEM – Center for Interdisciplinary Afro-Brazilian Studies at UEM). Intersectionality is used as an analytical category to articulate racial issues with other dimensions of social inequality, such as class and gender, in order to offer a critical interpretation of the law's implementation process. The analysis focuses on the curricular guidelines and pedagogical practices that have emerged at UEM and how they contribute—or fail to contribute—to the effective enforcement of Law No. 10.639/2003. In this regard, the study identified both advances and obstacles in the training of educators committed to anti-racist education. The findings reveal that UEM's undergraduate teaching programs face a series of institutional and pedagogical challenges. Although there has been progress in incorporating Afro-Brazilian and African themes into curricula, resistance and significant gaps remain, hindering the full implementation of the law. The research highlights that, in many cases, the treatment of racial issues in teacher education programs remains superficial, fragmented, and poorly integrated into the broader context of teacher training. This reinforces the urgent need for stronger institutional and political engagement to ensure that future teachers are adequately prepared to address racism in its multiple forms and engage with these issues in a critical and transformative manner.

Keywords: Anti-Racist Education. Law no. 10,639/2003. BNCC. Center for Afro-Brazilian Interdisciplinary Studies. State University of Maringá.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese quantitativa da revisão de literatura	53
Quadro 2: Dissertações e teses selecionadas	54
Quadro 3: Artigos selecionados	54
Quadro 4: Sistematização dos cursos de licenciatura da UEM (campus sede)	67
Quadro 5: Citação da Lei e Conceitos de Diversidade, Raça e Racismo nos PPC	71
Quadro 6: Disciplinas com a Temática nos PPC	72
Quadro 7: Articulação entre Teoria e Prática e Interdisciplinaridade nos PPC	74

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fluxograma de análise dos PPC	69
Figura 2: Conteúdos Curriculares Obrigatórios conforme o Guia de Elaboração dos PPC da UEM	78
Figura 3: Informativo UEM sobre a criação do NEIAB-UEM	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileiro de Pesquisares/as Negros/as
ACO	Divisão de Apoio aos Colegiados
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa
ANFOPE	Associação Nacional de Formação de Professores
AINALC	Associação de Investigadores Negros da América Latina e do Caribe
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-FORMA	Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de
ÇÃO	Professores da Educação Básica
BM	Banco Mundial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPIR	Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial
DPS	Direita para o social
EPEFOP	Grupo de Estudos e Pesquisa: Estado, Políticas Educacionais e Formação de professores/as
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
NEIAB	Núcleo de Estudos Interdisciplinar Afro-brasileiro
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNE	Plano Nacional da Educação
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PT	Partidos dos Trabalhadores
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PL	Partido Liberal
SETI	Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
UEM	Universidade Estadual de Maringá
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e Cultura
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
1.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO	30
1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	39
2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A LEI N.º 10.639/2003 NO CONTEXTO DA BNCC E DA BNC-FORMAÇÃO	41
2.1 REVISÃO DE LITERATURA	52
3. ANÁLISE DA EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	64
3.1 UNIDADE DE ANÁLISE 1 – CONCEITOS DE DIVERSIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS	70
3.2 UNIDADE DE ANÁLISE 2 – COMPONENTES CURRICULARES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	71
3.3 UNIDADE DE ANÁLISE 3 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS), INTERDISCIPLINARIDADE E PROJETOS DE EXTENSÃO COM FOCO NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	73
3.4 SÍNTESE FINAL - DIÁLOGOS COM AS UNIDADES DE ANÁLISE	75
3.5 ESPAÇO DE DEBATE E EFETIVAÇÃO DA LEI N.º 10.639/2003 FORA DAS SALAS DE AULA: O NEIAB-UEM	81
4. CONCLUSÃO	93
REFERÊNCIAS	96

1. INTRODUÇÃO

Nascida² em uma região de vulnerabilidade socioeconômica da Grande São Paulo, aos 11 (onze) anos, mudei-me com minha família para Maringá, no Noroeste do estado do Paraná. Muitas foram as perguntas e questionamentos sobre a mudança para uma cidade do interior.

Os preconceitos e barreiras sociais que estavam presentes no meu novo cotidiano só potencializaram as dúvidas já estabelecidas em minha mente. As diferenças no meio em que estava inserida eram gritantes. Ser filha de um casal inter-racial, um homem negro e uma mulher branca, fez-me vivenciar diversas problemáticas ao longo da infância e adolescência, relacionadas à ausência de letramento racial nas relações sociais estabelecidas em minha vida.

Quando paro para recordar o passado, com o desenvolvimento recente de uma mentalidade intelectual, percebo que minha infância e adolescência foram pautadas na comparação com um padrão de beleza imposto pela sociedade. Afinal, foi aos oito anos que passei pelo primeiro alisamento, pois ter o cabelo liso como o das colegas e amiguinhas da escola parecia-me mais interessante para me sentir pertencente ao ambiente em que estava.

Cuidar do meu cabelo sempre foi algo que tirava meus pais do sério, afinal, não existia produto ou paciência que os acalmasse na hora de arrumá-los. Tenho fotos tristes de um dia em que minha mãe não foi avisada sobre uma sessão surpresa de fotos. Odiei cada minuto daquela sessão, pois havia uma moça que não sabia como cuidar do meu cabelo naquele momento.

É difícil pensar que tal dimensão repercutia na solidão, um conceito difundido por Táhcita Medrado Mizael, Sarah Carolinne Vasconcelos Barrozo e Maria Helena Leite Hunziker (2021)³. Isso, sobretudo, porque, como qualquer outra jovem, eu tinha meus amores, porém não correspondidos, principalmente por não ser considerada uma das mais bonitas da classe. Aliás, era conhecida por apelidos como cabelo duro, bombril, palha de aço, pixaim e tantos outros, que só reverberavam em uma baixa autoestima.

² Ao referir-se à trajetória de vida da autora desta dissertação, será adotada a primeira pessoa do singular. No decorrer do trabalho, a utilização da terceira pessoa do singular será retomada para manter a formalidade característica dos textos científicos.

³ Todas as referências, quando citadas pela primeira vez, serão apresentadas com o nome completo do autor ou da autora, e nas demais vezes será utilizado apenas o sobrenome.

Aos 18 anos, consegui me livrar do alisamento químico nos meus cabelos. Em uma manhã de sábado, enquanto fazia uma faxina em casa, entrei no banheiro e cortei as pontas do meu cabelo, que estavam tomadas por um produto alisante. Naquele dia, nasci para a negritude que sempre neguei e temia.

Embora, culturalmente, a universidade fosse tida como um espaço que jamais me pertenceria, passei no vestibular para o curso de Licenciatura em História, na Universidade Estadual de Maringá (UEM), em 2017. Foi nesse ambiente que ampliei minha compreensão sobre os silenciamentos que marcaram minha trajetória escolar e de vida.

Desde o primeiro ano da graduação, aprofundei meus estudos sobre feminismos negros, literatura, história e educação para as relações étnico-raciais. Fui impactada pela presença e pela potência de um único professor negro que tive durante a graduação, o professor Dr. Delton Aparecido Felipe. Ele lecionava a disciplina de História Econômica e seus ensinamentos traziam algo muito além das referências e currículos eurocentrados, produzidos por pessoas brancas. Por meio dele conheci autores e autoras que jamais imaginaria que pessoas como eu poderiam ter contribuído com produções de conhecimento tão ricas. Ao me apropriar dessas obras, passei a admirá-los(as) e acompanhá-los(as) de maneira íntima, encontrando neles um sentimento de pertencimento.

Ao longo da minha trajetória acadêmica, enfrentei inúmeras dificuldades até me reconhecer como pesquisadora e me apropriar de obras fundamentais para a minha formação. Nesse percurso, a influência de um professor foi decisiva, ultrapassando os limites da sala de aula e se estendendo ao Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-brasileiros (NEIAB) da UEM. Minha participação nesse espaço, ao longo de sete anos, como estudante de graduação, bolsista e, agora, como pós-graduanda, proporcionou-me uma vivência enriquecedora, marcada pela produção de pesquisas acadêmicas, atividades administrativas, participação em grupos de estudo e elaboração de projetos de ensino e extensão.

Destaco entre as atividades desenvolvidas, no biênio 2018-2019, o projeto de extensão “Ações de promoção à formação de professoras e professores para o ensino de história e cultura afro-brasileira na Educação Básica”, o qual fui bolsista de graduação. O projeto visava colaborar na construção de estratégias pedagógicas para docentes da rede pública de ensino do Paraná, com o intuito de efetivar o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica. O

NEIAB/UEM, em parceria com a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI), por meio do Programa Universidade Sem Fronteiras, e em diálogo com os Núcleos Regionais de Educação de Maringá e Cianorte (NRE/Maringá e NRE/Cianorte) e a Secretaria Municipal de Educação de Mariluz, organizou o curso de extensão.

O curso também possibilitou a construção do manual “Educação para as relações étnico-raciais: estratégias para ensino de história e cultura afro-brasileira” (2019), que serve de base para os(as) educadores(as) efetivarem o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Tive a honra de produzir o capítulo três, intitulado “História da África e do povo negro no Brasil: construção de caminhos pedagógicos”, em parceria com o professor Delton Aparecido Felipe (Souza; Felipe, 2019).

Os registros desse projeto abriram portas para uma segunda produção literária, que teve como objetivo sanar algumas das inquietações recorrentes nas falas dos(as) professores(as), intitulado “Estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira: dúvidas, conceitos e procedimentos” (Souza; Felipe, 2019).

De fevereiro de 2022 a fevereiro de 2023, participei como bolsista recém-formada do projeto “Construções didático-pedagógicas para a formação de docentes para o ensino de história e cultura afro-brasileira nos anos iniciais da Educação Básica”. Este projeto, novamente financiado pela Secretaria Municipal de Educação de Mariluz, organizou um curso de extensão para professores(as) da rede municipal de Sarandi, no noroeste do Paraná, focado no Infantil IV e V e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É oportuno lembrar que, entre fevereiro de 2023 e agosto de 2024, participei do meu terceiro projeto, novamente com uma bolsa de recém-formada: “Formação para avaliação das políticas afirmativas na Universidade Estadual de Maringá: gestão, acompanhamento e impactos”. A produção de um material técnico foi realizada, com base em um mapeamento de todas as ações afirmativas que permeiam a UEM, tanto de acesso quanto de permanência.

Ambos os projetos foram financiados pela SETI-PR, com o objetivo de potencializar a formação continuada de professores(as), elaborar materiais didático-pedagógicos, tabular informações gerais e buscar um diálogo entre a escola e a universidade.

Enxergar o NEIAB/UEM como um elemento fundamental para o

fortalecimento de minha identidade negra e acadêmica no espaço universitário foi um dos motivos que me levaram a olhar para os caminhos percorridos e para os frutos que conferem visibilidade ao Núcleo, dada a sua importância para a promoção de uma educação antirracista.

Este caminho de apropriação e produção de conhecimentos me trouxe até onde estou: graduada em História e, atualmente, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM. Continuo permitindo-me sonhar!

A Lei n.º 10.639/2003 é um marco fundamental na valorização da memória e contribuição da população negra, prevenindo seu apagamento histórico. Minha inconformidade diante da negligência em relação ao racismo estrutural e institucional no ambiente universitário, um espaço intrinsecamente ligado à produção e disseminação do conhecimento, reforça a relevância dessa legislação.

Observa-se, no entanto, que, apesar de sua existência, os currículos destinados à formação de professores(as) ainda apresentam desafios na incorporação da diversidade e na valorização da riqueza cultural da população negra brasileira, como será analisado neste trabalho.

Esta dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas, e com o apoio do Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores/as (EPEFOP-CNPq).

Consolidou-se como objetivo geral deste trabalho analisar as dissonâncias e consonâncias entre a Lei n.º 10.639/2003, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a BNC-Formação, bem como elas têm se materializado nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Os desdobramentos deste tema central corroboram os seguintes objetivos específicos: i) reafirmar os fundamentos que subsidiam a Lei n.º 10.639/2003 e as possíveis intenções por trás da homologação da BNCC; ii) analisar como tem se dado a efetivação da Lei n.º 10.639/2003 nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) dos cursos de licenciatura da UEM; iii) problematizar o papel de outros espaços institucionais, como o Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-brasileiros (NEIAB), no processo de difusão de conhecimentos antirracistas para além dos currículos dos cursos de licenciaturas.

Com base no que foi apresentado, as seguintes questões subsidiaram a presente investigação: Como as relações étnico-raciais, conforme estabelecido pela

Lei n.º 10.639/2003, têm se materializado nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura na UEM, segundo a BNCC e a BNC-Formação?

Ao analisar os documentos de políticas educacionais, é fundamental considerar a interrelação entre trabalho e capital, bem como o papel do Estado na configuração dessas diretrizes. A avaliação dessas políticas demanda uma análise crítica das contradições inerentes ao sistema capitalista e à estrutura de uma sociedade de classes. Nesse sentido, as políticas educacionais não apenas refletem as dinâmicas das relações produtivas, mas também as constituem, sendo elementos indissociáveis da totalidade social, conforme apontam Olinda Evangelista e Eneida Shiroma (2019).

O projeto em questão, com sua temática central, propõe um estudo dos cursos de licenciatura da UEM, com o objetivo de avaliar a efetivação da Lei n.º 10.639/2003 em interface com uma educação antirracista no ambiente universitário.

Dessa forma, cabe destacar que, em 2003, foi homologada a Lei n.º 10.639/2003, a qual promoveu alterações na Lei n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996) e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio do país. Em decorrência dessa medida, foram implementadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas (Brasil, 2004, p. 11).

A professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, na redação do Relatório que resultou nas Diretrizes supracitadas, defende que as instituições de ensino desempenham um papel fundamental em um espaço democrático, onde educar é o maior objetivo. Elas devem ser responsáveis por estabelecer atitudes que promovam a difusão de conhecimentos voltados para a construção de uma sociedade justa e equânime. As Diretrizes determinam que:

As instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico - Raciais, bem como tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes nos termos explicitados no Parecer CNE/CP

3/2004. O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento (Brasil, 2004, s/p).

A aprovação da Resolução n.º 1, de 17 de julho de 2004, estabeleceu a necessidade de currículos acadêmicos que incluíssem disciplinas e/ou conteúdos voltados para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Ressalta-se que essa resolução é fruto da aprovação da Lei Federal n.º 10.639/2003 e se insere na luta antirracista defendida pelo movimento negro. Entre outras ações, esses dispositivos normativos possibilitam que a História da África seja abordada no ensino da história social da população negra no Brasil, no Ensino Superior, conforme o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/CP n.º 3/2004.

Dessa forma, busca-se a efetivação dos princípios estabelecidos na Constituição Federal, especialmente nos Art. 5º, I; Art. 210; Art. 206, I; § 1º do Art. 242; Art. 215 e Art. 216, além dos Art. 26, 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e cidadania, garantindo também o direito igualitário às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, e o acesso às diversas fontes da cultura nacional a todos(as) os(as) brasileiros(as).

A Lei n.º 10.639/2003 foi posteriormente alterada pela Lei n.º 11.645/2008, que além de tornar obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, também tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Indígena. Contudo, nesta dissertação, são abordadas, especificamente, as questões determinadas pela Lei n.º 10.639/2003, com ênfase nas discussões que permeiam a construção de uma educação antirracista.

Essa lei representa um marco significativo na busca pela promoção da igualdade racial e pelo reconhecimento da contribuição dos(as) afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira. Com base nisso, será possível compreender mais detalhadamente seus objetivos e sua relevância.

A implementação da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Educação da História e Cultura Afro-brasileira e Africana representou mudanças significativas no debate sobre diversos privilégios históricos, especialmente os relacionados ao racismo e ao patriarcado, que persistem no país há séculos. Esses debates, focados nas questões étnico-raciais, influenciaram a sociedade e, principalmente, a educação

escolar, ao promover uma reflexão crítica sobre as desigualdades estruturais presentes nas práticas educacionais.

A Lei n.º 10.639/2003 é, portanto, uma conquista fundamental para o Brasil, não apenas no que diz respeito à valorização da subjetividade do movimento negro, mas também como um instrumento que possibilita o enfrentamento do racismo estrutural e institucional. Ao inserir o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, a lei contribui para o reconhecimento e valorização da população negra, promovendo uma educação mais inclusiva e justa.

A formação oferecida por um curso de licenciatura deve priorizar a apropriação de conhecimentos produzidos historicamente pela área, além de desenvolver habilidades didático-pedagógicas nos futuros(as) professores(as). Isso é fundamental para que compreendam as peculiaridades dos processos de ensino e aprendizagem presentes no trabalho educativo nos diferentes níveis e modalidades de ensino. A conclusão bem-sucedida de uma licenciatura é um requisito fundamental para que os(as) graduandos(as) tenham condições objetivas para lecionar em instituições educacionais formais e informais no país.

Nesse contexto, ao analisar as políticas educacionais que interseccionam com o objeto de estudo, sobretudo o movimento de abertura do regime democrático após a aprovação da Constituição Federal de 1988, é importante destacar que um dos principais objetivos da década de 1990 foi a universalização do ensino primário. Esse esforço visou garantir que todas as crianças, independentemente de sua origem socioeconômica ou local de residência, tivessem acesso à educação primária de qualidade. A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) reafirmou o compromisso de erradicar o analfabetismo e expandir o acesso à educação básica.

As reformas educacionais dos anos 1990, embora variáveis em cada país, foram moldadas pelo contexto político, econômico e social específico de cada nação. No entanto, uma tendência comum que emergiu durante essa década foi a ênfase na expansão do acesso à educação, na melhoria da qualidade do ensino e na promoção da igualdade de gênero no âmbito educacional. Essas diretrizes refletiram o esforço global para atender a uma educação mais inclusiva e equitativa.

A influência dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros, foi

decisiva nesse processo. Por meio dos documentos e discursos, esses organismos não apenas prescrevem orientações a serem seguidas, mas justificam as reformas educacionais (Shiroma; Campos; Garcia, 2005).

Salienta-se que, diante das reformas educacionais em curso, é essencial adotar uma abordagem crítica, que permita investigar as ideologias, lógicas e racionalidades que sustentam essas mudanças, considerando os interesses, valores e perspectivas dos sujeitos responsáveis pela sua implementação.

Na perspectiva do método do materialismo histórico-dialético, a educação escolar é tida como uma dimensão dinâmica que está inserida em contextos sócio-históricos específicos, os quais possibilitam respostas às atividades humanas, cujos esforços resultam em riquezas materiais e simbólicas. A relação dialética entre o indivíduo e o objeto cria uma interação de transformação mútua, na qual o sujeito se humaniza ao humanizar a realidade concreta (Shiroma; Campos; Garcia, 2005)

Os estudos realizados com documentos educacionais revelam – por afirmação ou omissão – o conteúdo e o significado do que deve ser internalizado pelos sujeitos sociais, conforme o discurso governamental, ao moldar sua visão de mundo de forma alienada e degradante. Esse enfoque nos distancia da ideia de que “pesquisar política educacional é o mesmo que avaliá-la” (Shiroma; Evangelista, 2019, p. 84).

Shiroma e Evangelista (2019, p. 85) entendem que os documentos das políticas educacionais não são exatamente assimiláveis e compreendidos no âmbito da aparência. No processo de implementação, deverão ser consideradas as ópticas de traduções, das interpretações e das adaptações, de acordo com cada país, região ou localidade.

Analizamos documentos, procurando decifrar, nos textos, os objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês, como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista (Shiroma; Evangelista, 2019, p. 85).

Nesse sentido, é fundamental avançar na análise dessas políticas, a fim de identificar os mecanismos sutis ou explícitos que legitimam as desigualdades estruturais e funcionam como estratégias de regulação social. Ao mesmo tempo, torna-se imprescindível mapear as contradições presentes nos textos e nas práticas que deles decorrem.

Assim, a análise dos documentos deve considerar não apenas seus objetivos declarados, mas também suas implicações concretas na materialidade da luta de classes, ao ampliar o debate sobre os desafios e as possibilidades para a construção de uma sociabilidade emancipada.

Em âmbito nacional, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, materializada a partir da Lei n.º 9.394/96, que revogou a LDB de 1971. Ela é fundamental para o sistema educacional brasileiro, sobretudo porque regulamenta diversos aspectos da educação em todos os níveis, desde a educação infantil até o ensino superior (Brasil, 1996).

A LDB definiu a estrutura da educação básica, abrangendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Estabeleceu a obrigatoriedade da educação básica para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, além de garantir o acesso e a permanência na escola. Também regulamenta a formação e a atuação dos(as) profissionais da educação, incluindo os(as) professores(as) e gestores(as) escolares (Brasil, 1996).

Diante de tantos pontos estabelecidos, as discussões se afunilam em torno do objeto de estudo, destacando-se a criação e implementação da Lei n.º 10.639/2003. A trajetória estabelecida desde a educação básica, que permeia a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, está diretamente ligada ao que está sendo conduzido para o ensino superior, visto que é nele que ocorre a formação dos(as) futuros(as) professores(as). Nesse sentido, as contribuições de Nora Krawczyk (2002) são particularmente relevantes, quando afirma que:

O debate em torno da formação para a gestão não se restringe às políticas governamentais de formação em serviço. Pelo contrário, alcança e é alcançado pela discussão sobre políticas de formação superior e/ou universitária, segundo os países. Tal debate ocorre no interior de uma reflexão mais ampla sobre a profissionalização da gestão na política educacional e a necessidade de criar uma oferta alternativa de formação para uma nova identidade de educador que se referencie nos princípios explícitos e implícitos das reformas educacionais em curso (Krawczyk, 2002, p. 50).

Destaca-se a necessidade de ampliar políticas e programas formativos na área de gestão educacional, ressaltando que os(as) educadores(as) – tanto os(as) que já atuam quanto os(as) em formação – devem desenvolver habilidades específicas, como liderança, comunicação, negociação, resolução de problemas,

antecipação e trabalho em equipe, além de um compromisso sólido com a equidade social, conforme aponta Krawczyk (2002).

Essa ressignificação do papel dos(as) educadores(as) está inserida em um contexto mais amplo de transformações nas políticas educacionais globais, impulsionadas por debates sobre qualidade, equidade e autonomia institucional.

Nesse contexto, eventos como a Conferência Mundial de Ensino Superior de 1998 desempenharam um papel fundamental ao colocar no centro das discussões a necessidade de adaptar a formação docente às novas exigências da sociedade e do mercado de trabalho, reforçando a importância de um educador mais dinâmico, preparado para atuar em um cenário de mudanças constantes e desafios crescentes na educação superior (Brasil, 1998).

No mesmo ano, em 1998, no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), tinham como objetivo orientar a elaboração dos currículos das escolas de educação básica do país. Esses documentos foram desenvolvidos como parte das políticas educacionais brasileiras, com a finalidade de fornecer diretrizes e referências para a organização dos conteúdos e práticas pedagógicas nas escolas (Brasil, 1998).

Estabeleciam as áreas de conhecimento que deveriam ser abordadas em cada nível de ensino, além dos temas transversais a serem integrados aos currículos, como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, entre outros (Brasil, 1998). Atualmente, com o avanço do neoconservadorismo e de discursos fascistas, temáticas como diversidade cultural, orientação sexual e meio ambiente, antes incorporadas como parte da formação cidadã, passaram a ser pontos de embate em disputas políticas e ideológicas, refletindo uma resistência às diretrizes progressistas estabelecidas nos PCN.

Ao considerar o papel da educação no cenário atual, é necessário debater os tanto os avanços alcançados quanto os retrocessos que surgiram nas últimas décadas, após dois séculos de luta do Movimento Negro Brasileiro, especialmente no que diz respeito à introdução e necessidade da educação nas relações étnico-raciais e na história africana e afro-brasileira e como esse movimento impactou a BNCC e a BNC-Formação.

O Movimento Negro teve um papel de extrema importância na concepção das políticas públicas e no desdobramento das políticas educacionais discutidas ao longo deste trabalho. Realizou-se uma abordagem com informações pertinentes,

que destacam o Movimento Negro como uma peça central na formulação da Lei n.º 10.639/2003 e nas políticas educacionais que permeiam toda a trajetória e construção dessa discussão.

Não se trata apenas do Ensino Superior, mas também de todos os níveis da educação e de como o Movimento Negro foi muito mais do que um movimento de militância e combate ao racismo. Buscou, com seu ímpeto, ressignificar a educação e dar visibilidade aos(as) que antes não eram reconhecidos(as).

Nina Lino Gomes (2017) apresenta um mapeamento dos estudos sobre a trajetória do Movimento Negro, junto aos desdobramentos que impactaram a educação. Destaca que o Movimento Negro tem um compromisso com a superação das desigualdades raciais, além de buscar ressignificar o conceito de raça, conferindo-lhe uma potência emancipatória, de forma a não permitir que o termo seja mais utilizado para inferiorizar a população negra.

A concepção do Movimento Negro também pode ser abordada a partir da definição de Joel Rufino Santos (1994), que oferece uma explicação mais abrangente. O autor defende que o movimento consiste em um conjunto de ações de mobilização política e protesto contra o racismo, associando-se a movimentos artísticos, literários e religiosos. Embora as explicações e concepções sobre o Movimento Negro possam divergir em alguns aspectos, elas descrevem o mesmo fenômeno.

O Movimento vai além da valorização do indivíduo negro, para Gomes (2017), o coletivo se manifesta de forma concreta e assume a postura de combate ao racismo.

Para fins deste estudo e para a compreensão do Movimento Negro como um importante ator político que constrói, sistematiza, articula saberes emancipatórios produzidos pela população negra ao longo da história social, política, cultural e educacional brasileira (Gomes, 2017, p. 24).

A partir dessa constatação, analisa-se o que o Movimento Negro elegeu como educação. Para Gomes (2017), a educação não é um campo estático, mas um espaço dinâmico e em constante transformação, influenciado por diversos grupos sociais. Ao longo do tempo, configura-se como um território de formação humana, que acolhe gerações, grupos étnico-raciais, pessoas com diferentes origens socioeconômicas, crenças e religiões.

Tanto os processos educacionais institucionais, como escolas e universidades, quanto as experiências de educação popular, diferenciada e antirracista, construídas nas lutas sociais cotidianas, são marcados por um constante movimento de tensionamento entre dinâmicas de transformação e resistências conservadoras (Gomes, 2017).

Parte-se do entendimento de que o Movimento Negro, assim como outros movimentos sociais, ao atuar no campo social e político, contribui para a reconstrução de identidades, a problematização de conceitos e a ressignificação da realidade, ao promover uma reflexão crítica e politizada sobre si mesmo e sobre a sociedade.

Domingues (2008) destaca as ações promovidas pelo Movimento Negro, por meio das quais evidencia que o período pós-abolição da escravatura, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889, foram marcos decisivos para o futuro da população negra no Brasil. Dentre suas principais reivindicações, a educação tornou-se uma prioridade, uma vez que o alto índice de analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais representavam grandes obstáculos para a inclusão da população negra no mercado de trabalho.

Gomes (2017) destaca a contribuição da imprensa negra paulista, que trouxe perspectivas diferentes e foi considerada uma produtora de saberes emancipatórios sobre o conceito de raça e a condição da vida da população negra. A imprensa negra surgiu para romper com o pensamento racista que estava instaurado na sociedade do século XIX e no início do século XX.

Em 1931, em São Paulo, foi criada a Frente Negra, que pode ser considerada uma articuladora fundamental, capaz de sistematizar os saberes emancipatórios políticos da população negra brasileira da época, com um caráter informativo e de articulação. Logo após, surgiu o movimento crescente do Teatro Experimental do Negro (TEN), que passou a refutar a discriminação racial, ao priorizar a formação de atores(as) e dramaturgos(as) negros(as) a fim de recuperar a herança ancestral na experiência brasileira. Gomes (2017) destaca que o TEN trouxe uma força significativa para a luta pela visibilidade da população negra na esfera artística e cultural.

Ao tratar da educação em si, o Movimento Negro também exerceu influência nos fóruns decisivos das políticas educacionais. Desde o início do século XX, as organizações negras reivindicavam a inclusão da população negra nas escolas

públicas. Essa demanda esteve presente nos debates educacionais das décadas de 1940 e 1960. Nesse contexto, Lucimar Rosa Dias (2005) analisa a abordagem da questão racial durante a tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei n.º 4.024/61, e destaca que o tema chegou a ser mencionado, embora de forma genérica, no texto legal.

Dias (2005) afirma que, durante a tramitação, nunca ficava explícito se as escolas públicas e gratuitas também pertenciam à população negra. A discussão sobre raça acabava operando em defesa de ideias universalistas, de uma educação para todos(as).

Em 18 de junho de 1978, na cidade de São Paulo, foi fundado o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), que, em dezembro de 1979, passou a se chamar Movimento Negro Unificado (MNU), denominação que mantém até os dias atuais (Pinho, 2003). O MNU desempenhou um papel fundamental na formação de uma geração de intelectuais negros(as) que se tornaram referências acadêmicas nos estudos sobre relações étnico-raciais no Brasil.

A partir da década de 1980, com a reabertura política e o processo de redemocratização do país — marcado pela Assembleia Nacional Constituinte e pela promulgação da Constituição Federal de 1988 —, o Movimento Negro passou por uma reconfiguração, assumindo um perfil que destacou a educação como uma de suas principais pautas.

Gomes (2017) reafirma que, à medida que o Movimento Negro percebeu que as políticas educacionais de caráter universal não contemplavam de forma efetiva a maioria da população negra, seu discurso e suas reivindicações passaram por transformações. Nesse contexto, as ações afirmativas, que já eram debatidas dentro da militância, ganharam força como uma alternativa viável e se consolidaram como uma demanda concreta e urgente. Dentre essas medidas, as cotas tornaram-se uma das principais bandeiras do movimento na luta por equidade no acesso à educação.

A partir da segunda metade da década de 1990, a questão racial assumiu um novo protagonismo na sociedade brasileira e nas políticas públicas. A resignificação promovida pelo Movimento Negro ultrapassou os espaços da militância política e o meio acadêmico, ao atingir diferentes setores da sociedade, segundo Gomes (2017).

Nos anos 2000, o Movimento Negro ampliou a ressignificação e a politização da questão racial, além de influenciar mudanças na estrutura do Estado, a exemplo da criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) em 2003. Além disso, diversas universidades públicas implementaram ações afirmativas, com destaque para as cotas raciais como mecanismo de acesso ao ensino superior.

Ainda, em 2003, a Lei n.º 10.639 foi sancionada e alterou a LDB por meio dos artigos 26-A e 79-B, ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio. Posteriormente, essa legislação foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP n.º 03/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004, sendo ampliada em 2008 pela Lei n.º 11.645, que incluiu a temática indígena.

Em 2004, o Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi). Apesar dos avanços, desafios e tensões, a demanda histórica dos movimentos sociais, especialmente do Movimento Negro, por uma educação que reconhecesse a diversidade, ganhou maior visibilidade na estrutura organizacional do Ministério.

Atualmente, diversas pautas históricas do Movimento Negro na educação foram incorporadas às políticas do MEC, a legislações federais e a decisões tanto do Congresso Nacional quanto do Supremo Tribunal Federal. Gomes (2017, p. 38) consegue resumir a ideia que estamos tentando construir a partir do trabalho efetivado pelo Movimento Negro e a importância de sua luta e determinação para alcançar lugares que hoje podemos assumir.

Atualmente, diversas pautas históricas do Movimento Negro na educação foram incorporadas às políticas do MEC, a legislações federais e as decisões tanto do Congresso Nacional quanto do Supremo Tribunal Federal. Gomes (2017) resume a ideia central do trabalho efetivado pelo Movimento Negro e a importância de sua luta e determinação para alcançar os espaços que hoje podem ser ocupados.

O Movimento Negro ressignifica e politiza a raça, compreendendo-a como construção social. Ele reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo nossos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana (Gomes, 2017, p. 38).

A partir dessa compreensão crítica das relações étnico-raciais e do papel do Movimento Negro na reconfiguração dessas dinâmicas, é possível perceber a importância de uma abordagem que considere essas questões no âmbito da pesquisa. Diante disso, apresenta-se na sequência o delineamento metodológico adotado neste estudo que busca integrar a perspectiva histórica e social da questão racial.

1.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Como afirma o professor Otair Fernandes (2016), a principal característica histórica do Brasil tem sido a persistência do racismo em suas variadas dimensões e formas, que afetam o ensino e a aprendizagem desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Nesse contexto, uma sociedade estruturalmente racista impacta todos os espaços educativos, negando e/ou inferiorizando os conhecimentos referentes à população negra.

Diante dessa realidade, esta pesquisa se baseará na perspectiva epistemológica e ontológica do método do materialismo histórico-dialético (MHD) para a condução da análise, fundamentando-se nas contribuições de Karl Marx e Friedrich Engels, como pioneiros desse referencial, além de interseccionar com teóricos(as) que se debruçaram sobre os estudos das relações étnico-raciais.

Esse referencial permite, ao analisar a estrutura e a dinâmica social do período em questão, buscar a compreensão profunda dos fenômenos, indo além da aparência para revelar sua essência (Evangelista; Shiroma, 2019). Ele possibilita uma análise crítica e aprofundada das estruturas sociais e das dinâmicas de poder que sustentam o racismo, especialmente no âmbito educacional.

Trabalhamos com categorias do materialismo histórico não como parte de uma teoria reificada, mas como ferramentas para ler o real, utilizando-as no processo de construção do conhecimento sobre a realidade. Conquanto no início de uma pesquisa as categorias intelectivas possam não estar plenamente esclarecidas, sem elas o pesquisador corre o risco de resvalar na descrição e nela permanecer (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 87).

Karl Marx e Friedrich Engels (1999, p. 37), cujas contribuições subsidiam a discussão das autoras, afirmam que, para entender o gênero humano e suas relações, “não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados, para, a partir daí,

chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos [...]”.

No contexto da pesquisa sobre as questões étnico-raciais e as políticas educacionais, isso implica em um olhar atento às ações concretas dos sujeitos e coletivos, ao considerar suas vivências, suas lutas e os impactos das políticas na realidade social, em vez de uma análise que se restrinja às ideias ou representações abstratas sobre o tema em análise. Ao seguir essa linha, a pesquisa se orienta para a transformação da realidade, baseando-se na ação e nas condições objetivas dos sujeitos.

Evangelista (2012) orienta sobre como trabalhar com documentos provenientes do Estado, das organizações internacionais e das agências que permeiam esses espaços, os quais estão dispostos não apenas a escrever diretrizes, mas também a articular interesses, desenvolver políticas e conceder intervenções sociais na educação. Nos documentos, encontra-se um entrelaçamento de língua, vida, história e sociedade. Mesmo que a palavra seja a mesma para determinado sujeito, ao ser dita, ela se modifica conforme a posição em que ele(a) se encontra.

Antes de partir para uma reflexão sobre os documentos objeto desta investigação, efetivar-se-á uma análise de como o Estado tem atuado como agente ativo no movimento de formulação e construção das políticas educacionais, assim como de seu papel face às transformações vivenciadas a partir da década de 1990.

Elma de Carvalho (2012) contribui para a análise do período mencionado. Nesse contexto, ocorreram várias transformações administrativas, organizacionais, políticas e econômicas no Brasil. Essas mudanças refletiram na legislação educacional, particularmente na Lei n.º 9.394/1996, e nos planos e projetos governamentais da União. Ao considerar que a União desempenha um papel central na formulação da política nacional da educação, observa-se que as mudanças significativas no tecido social, a exemplo da globalização e da financeirização da economia, corroboraram com a reestruturação produtiva e organizacional em bases mais adaptáveis, além de afetar a crise de legitimidade do Estado, ao impactar a organização administrativa do aparelho estatal (Carvalho, 2012). Conforme a autora, o Estado passou a ser visto sob a perspectiva do Estado-mínimo.

A redefinição do papel do Estado veio acompanhada dos ideais neoliberais, com base na ideia de um mercado livre e competitivo. Para Milton Friedman (1988), representante dessa perspectiva, havia a necessidade de uma regulamentação

econômica para diminuir o papel e o poder do Estado.

No Brasil, o governo Collor (Partido da Reconstrução Nacional - PRN), 1990-1992, marcou o início de uma nova era de políticas públicas com a redução do papel do Estado. Em 1991, foi apresentado à sociedade o documento intitulado "Um Projeto de Reconstrução Nacional", no qual Collor destacou mudanças na natureza do Estado e como suas formas de atuação seriam modificadas.

Carvalho (2012) aponta que, apesar de as ideias neoliberais estarem sendo questionadas à época, os anos de 1980 a 1990 foram marcados por um avanço significativo das políticas anti-intervencionistas⁴.

Nessa lógica, ocorreu a redefinição do papel do Estado, que deixou de ser o principal provedor e executor direto dos serviços públicos para atuar principalmente como regulador. Dessa forma, o Estado transferiu as responsabilidades administrativas e financeiras para as instâncias gestoras do sistema e para as próprias escolas, quando se considera as políticas educacionais. Essa abordagem refletiu em uma política de "descentralização administrativa", que, entretanto, tem sido criticada como um meio de o Estado se ausentar de sua responsabilidade de manter a escola pública, conforme Carvalho (2012).

Ainda, de acordo com Carvalho (2012), a mudança, influenciada pelo movimento global do neoliberalismo, resultou na descentralização das responsabilidades, transferiu as atribuições administrativas e financeiras para as esferas locais e para as próprias instituições escolares. Como consequência, as políticas educacionais passaram a ser entendidas não apenas como diretrizes centralizadas pelo governo federal, mas também como fruto de uma gestão mais colaborativa, ao envolver parcerias entre diferentes níveis de governo, sociedade civil e setor privado.

No entanto, essa nova configuração foi alvo de críticas, sobretudo dos movimentos sociais e entidades de área, que denunciaram a desresponsabilização do Estado em relação à garantia de uma educação pública de qualidade, além de criar tensões entre a autonomia local e o dever estatal de assegurar direitos universais.

Face ao exposto, a reflexão sobre os documentos tem de ser observada

⁴ As políticas anti-intervencionistas defendem a redução do papel do Estado na economia, a fim de promover maior liberdade para o mercado e para iniciativas privadas. Isso pode incluir a privatização de empresas estatais, a desregulamentação de setores econômicos, a diminuição da carga tributária e a promoção de políticas que favoreçam a livre concorrência.

segundo aquilo que não é vazio, pois em sua estrutura não existem falas aleatórias. Deve-se entender qual o sentido de seu conteúdo, pois os documentos expressam “conflitos, litígios, interesses, projetos políticos – história. Na efervescência dessas determinações se encontram pesquisadores/as, documentos e teoria” (Evangelista, 2012, p. 6).

A partir dessa concepção, algumas categorias analíticas foram utilizadas, como totalidade, hegemonia, ideologia, contradição e mediação, consideradas essenciais para apreender a contradição fundante, “na relação capital-trabalho, e sua expressão nas políticas educacionais, no movimento global do capital, nos processos de produção e reprodução da vida” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 91).

Salienta-se que o uso do método do materialismo histórico-dialético na pesquisa será aplicado às questões raciais. Entende-se que o desenvolvimento das bases do método proposto por Karl Marx e Friedrich Engels começou na década de 1840, durante um período de intensa atividade intelectual e política na sociedade alemã. Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895) estavam insatisfeitos com as limitações do idealismo alemão, especialmente as ideias de Georg Hegel (1770-1831) e Ludwig Feuerbach (1804-1872), que consideravam a realidade social e histórica como reflexão de conceitos abstratos (Marx; Engels, 2007). Ao analisar a obra *A ideologia alemã*, Rosenverck Santos (2015) indica que:

A partir desse livro é possível perceber que Marx e Engels não acreditavam numa humanidade com inclinações morais inatas, mas em seres humanos que se constroem por meio de sua relação com a natureza e entre si, mediados pelo trabalho (Santos, 2015, p. 109).

Em contraposição, Marx e Engels buscaram uma abordagem que colocasse as condições materiais e econômicas como determinantes para o desenvolvimento da vida social. Essa nova perspectiva começou a ser formulada na obra “*A Ideologia Alemã*” (1846), livro em que criticaram a filosofia idealista e apresentaram a ideia de que a estrutura econômica da sociedade é a base sobre a qual se erguem as superestruturas políticas, jurídicas e ideológicas (Santos, 2015).

O mecanismo ideológico de dominação na sociedade brasileira, tal como analisado por Marx e Engels (1999) em sua crítica à ideologia alemã, pode ser compreendido como uma estrutura que busca naturalizar as desigualdades sociais e justificar as relações de poder estabelecidas.

De acordo com Florestan Fernandes (1989), a população negra no Brasil

enfrenta não apenas obstáculos sociais, mas também barreiras raciais em sua vivência cotidiana. Dessa forma, a exploração dos(as) negros(as) ocorre em dois níveis: tanto pela sua posição de classe quanto pela sua condição racial. Mesmo aqueles(as) que conseguem ascender socialmente ainda se deparam com desafios relacionados à discriminação racial. Sendo assim, é essencial que a questão racial seja integrada ao debate sobre a luta de classes no país, assim como a dimensão classista deve ser considerada na busca pela superação das desigualdades raciais.

De um lado, é imperativo que a classe defina a sua órbita, tendo em vista a composição multirracial das populações em que são recrutados os trabalhadores. Todos os trabalhadores possuem as mesmas exigências diante do capital. Todavia, há um acréscimo: existem trabalhadores que possuem exigências diferenciais, e é imperativo que encontrem espaço dentro das reivindicações de classe e das lutas de classes. Indo além, em uma sociedade multirracional, na qual a morfologia da sociedade de classes ainda não fundiu todas as diferenças existentes entre os trabalhadores, a raça também é um fator revolucionário específico. Por isso, existem duas polaridades, que não se contrapõem, mas se interpenetram como elementos explosivos – a classe e a raça (Fernandes, 1989, p.61-62).

Dessa forma, para Rocha (2006), o cruzamento entre classe e raça não deve ser visto como uma oposição, mas como uma sobreposição de forças que potencializam as lutas sociais. A exclusão racial, ao se articular com a exploração econômica, intensifica as desigualdades estruturais e evidencia a necessidade de uma agenda que contemple ambas as dimensões.

Assim, a mobilização dos(as) trabalhadores(as) deve incorporar as demandas específicas dos grupos racializados, garantindo que a luta de classes seja também uma luta contra o racismo, além de ampliar, dessa maneira, o horizonte da transformação social (Rocha, 2006).

A formulação do materialismo histórico-dialético foi aprofundada em textos como o Manifesto Comunista (Marx; Engels, 2017), que expôs a história da sociedade como a história da luta de classes. Os autores do manifesto argumentaram que as mudanças sociais e políticas são impulsionadas por conflitos entre classes opressoras e oprimidas, decorrentes das contradições inerentes às relações de produção. Santos (2015) orienta a compreensão de como o racismo e o capitalismo podem estar em um mesmo movimento de opressão:

Racismo e capitalismo são faces de uma mesma moeda. Alimentam-se de suas potencialidades destrutivas para se fortalecerem. Entende-se, dessa forma, porque a luta pela construção da identidade étnico-racial e contra o racismo é fundamental para o combate à exploração capitalista e para

unificar a lutas do(a)s trabalhadores(as) brasileiro(a)s. Raça e classe mais uma vez se articulam (Santos, 2015, p. 107).

Alessandra Devulsky (2021) aponta que existe uma convergência entre as ideias anticapitalistas e a luta antirracista, e que é possível enxergar um caminho e não um ponto final na discussão. O racismo dentro do mercado de trabalho contribui para a diferenciação de tarefas a partir de uma hierarquia baseada na raça. Ou seja, os(as) trabalhadores(as) estão deliberadamente vinculados(as) tanto à sua raça quanto ao valor que possuem para o capitalismo.

O auge do desenvolvimento teórico do materialismo histórico-dialético ocorreu com a publicação de *O Capital* (Marx, 2017), ocasião em que ele analisou a economia política e detalhou como a exploração do trabalho pelo capital leva à acumulação de riqueza e a crises periódicas.

Nesta obra, Marx (2017) aplicou sistematicamente o método dialético para desvendar as leis e o movimento do modo de produção capitalista, ao revelar as contradições internas que, segundo ele, conduziriam inevitavelmente à sua superação. Engels (1878; 1873), em obras como "*Anti-Dühring*" (2015) e "*Dialética da Natureza*" (2020) - escrita entre 1873-1883 - complementou e expandiu as ideias de Marx, ao consolidar a base teórica do materialismo histórico-dialético.

Juntos, Marx e Engels estabeleceram um método que não apenas explicaria a história, mas que também oferece uma ferramenta crítica para a transformação da sociedade contemporânea. Ao recorrer a essa perspectiva e aproximá-la da realidade brasileira, válidas são as ponderações de Santos (2015), pois:

É preciso ressaltar que a formação do Brasil em face do trabalho escravo e na exploração de suas riquezas, teve como uma de suas resultantes o aparecimento de práticas racistas não apenas em seu contexto específico, mas também para os dias atuais. Com efeito, o Brasil pós-abolição, deveria ser repensado e reorganizado a fim de inseri-lo no quadro do capitalismo internacional. Segundo o discurso das elites, um país desenvolvido não poderia ser marcado por uma população negra e mestiça, ou com conflitos raciais que o desestabilizarem. Nessa direção, duas ideologias, inicialmente, surgiram para "solucionar" o problema: a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial (Santos, 2015, p. 103).

A ideologia do branqueamento⁵ e o mito da democracia racial⁶ são conceitos que desempenharam papéis fundamentais na formação da sociedade brasileira, segundo Santos (2015). A ideologia do branqueamento, promovida no final do século XIX e início do século XX, incentivava a imigração europeia e a miscigenação com a esperança de se fazer 'branquear' a população brasileira, na tentativa de diminuir a presença negra e indígena.

Todo esse processo visava não apenas a transformar a composição racial do país, mas também associar o ser branco(a) a qualidades desejáveis, como progresso, modernidade e superioridade. Em paralelo, o mito da democracia racial surgiu como uma narrativa que sugeria que o Brasil, ao contrário de outras nações, havia superado o racismo por meio da miscigenação harmoniosa de suas raças.

Essa ideologia negava as profundas desigualdades e discriminações raciais existentes, ao mascarar a opressão e perpetuar a exclusão social e econômica da população negra. Ambos os conceitos serviram para manter as estruturas de poder e dominação racial, ao reforçar a hegemonia da elite branca enquanto ocultavam as reais condições de desigualdade e injustiça vividas pela população negra (Moura, 2014).

Ao analisar as ponderações feitas por Clóvis Moura (2014), no que tange à escravidão no Brasil, deve-se entender essa questão dentro do contexto mais amplo do desenvolvimento do capitalismo global. A economia colonial brasileira foi moldada pela demanda europeia por açúcar, ouro e café, produtos cuja produção dependia da mão-de-obra escrava.

A escravidão não apenas gerou enormes lucros para a classe dominante brasileira e os comerciantes europeus, mas também estruturou profundamente a sociedade brasileira, ao criar uma hierarquia racial e econômica que perdura até hoje. Ele destacou que a abolição formal da escravidão em 1888 não significou o fim da exploração e marginalização dos(as) negros(as), mas apenas uma transformação nas formas de opressão e controle social (Moura, 2014).

⁵ Era uma ideologia amplamente aceita no Brasil entre o final do século XIX e o início do século XX, vista como solução para o excesso de indígenas, mestiços(as) e negros(as). Simpatizantes da ideologia do branqueamento acreditavam que a raça negra avançaria culturalmente e geneticamente, ou até mesmo desapareceriam completamente, dentro de várias gerações de miscigenação entre brancos(as) e negros(as). Essa ideologia ganhou o apoio do racismo científico e do darwinismo social. Combinando essas duas ideias, a elite branca da época acreditava que o sangue "branco" era superior e, inevitavelmente, acabaria clareando as demais raças (Bento, 2002).

⁶ O mito da democracia racial foi uma distorção do padrão das relações raciais no Brasil, construído ideologicamente por uma elite considerada branca, intencional ou involuntariamente, para mascarar a opressiva realidade de desigualdade entre negros(as) e brancos(as) (Ribeiro, 2016).

O materialismo histórico-dialético permite examinar as questões coloniais, capitalistas e raciais que influenciam a aplicação da Lei n.º 10.639/03 (Brasil, 2003). Dessa forma, visualizam-se as diversas facetas e contradições dialéticas ao considerar a humanidade como resultado das forças de produção ao longo da história. Em outras palavras, a realidade presente – o racismo e suas diferentes manifestações – molda as ideias de inferioridade e incapacidade, e não o contrário.

Nesse sentido, para Tatiane Cosentino Rodrigues (2005), ao se abordar a relação entre educação e raça, é possível considerar todas as consequências dessa discussão para a população negra. Isso envolve reflexões sobre a ausência de acesso a uma educação de qualidade, a forma como a escola trata a história, a cultura negra e a herança africana, além da necessidade de implementar políticas educacionais que assegurem os direitos desse grupo, que representa uma parcela significativa da sociedade brasileira.

Assim, é fundamental analisar os mecanismos de dominação existentes no sistema capitalista e as ferramentas de manutenção utilizadas ao longo desse processo para manter o poder nas mãos da elite branca. Esses mecanismos impediram ou até anulam a possibilidade de ascensão da população negra (Moura, 2014), expondo as ações que construíram e sustentam o racismo estrutural.

É de extrema importância entender que o fim da escravidão e o início do sistema capitalista de produção não representaram, para a população negra brasileira, um avanço ou modificação das suas condições de vida, que permaneceram extremamente precárias. Os(as) ex-escravizados(as) e seus(as) descendentes continuaram a ser tratados(as) como inferiores e discriminados(as) pela cor da pele, relegados(as) à miséria e à falta de perspectivas, cujas marcas ainda se fazem presentes atualmente.

Silvio Almeida (2019, p. 6) argumenta que é factível abordar e investigar os temas raciais por meio de uma perspectiva marxista, tendo em vista que "a análise do fenômeno racial facilita ao marxismo realizar sua missão de tornar compreensíveis as interações sociais históricas em suas manifestações sociais mais específicas".

De acordo com Evangelista e Shiroma (2019), a educação é tanto constituída quanto constituinte das relações sociais. Os documentos educacionais expressam, em seus conteúdos, o que se almeja que o sujeito social internalize em seu consciente.

Pesquisar as políticas educacionais sob o método do materialismo histórico-dialético requer que os(as) pesquisadores(as) procurem decifrar, em sua escrita, os objetivos que estão visíveis ou escondidos, a fim de compreender como estão articulados ou como afrontam o projeto hegemônico burguês, existente na sociedade capitalista. Ou seja, como podem influenciar a luta de classes, colaborar ou dificultar a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista. "Trabalhamos com categorias do materialismo histórico não como parte de uma teoria reificada, mas como ferramentas para ler o real, utilizando-as no processo de construção do conhecimento sobre a realidade" (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 87).

Considerando tais observações, as políticas educacionais, foco desta investigação, foram a Lei n.º 10.639/2003, a BNCC e a BNC-Formação. Para tanto, os seguintes procedimentos metodológicos foram adotados: revisão bibliográfica e análise de documentos.

Na revisão bibliográfica, detalhada na seção seguinte, foram selecionados artigos, teses e dissertações que abordam a temática da Lei n.º 10.639/2003 em interface com a BNCC e em paralelo com a BNC-Formação. Foram analisados os títulos e resumos que melhor se enquadraram à temática estudada, a fim de captar algumas reflexões que permeiam o objeto de trabalho.

Com relação à análise documental, os PPCs dos cursos de licenciatura presenciais da Universidade Estadual de Maringá foram objeto de investigação: Artes Visuais, Artes Cênicas, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Química, Educação Física e Música, na expectativa de estabelecer um comparativo e identificar como tem se dado a formação inicial (Graduação) dos(as) futuros(as) professores(as), diante do que está previsto na Lei n.º 10.639/2003.

A seleção dos cursos de licenciatura presenciais da Universidade Estadual de Maringá para a análise documental foi baseada em três critérios principais. Primeiramente, considerou-se a diversidade das áreas do conhecimento, a fim de abranger cursos das ciências exatas, humanas, biológicas e das artes, e permitir uma visão ampla sobre a implementação da Lei n.º 10.639/2003 na formação docente.

Em segundo lugar, foram incluídos cursos que possuem impacto direto na educação básica, uma vez que formam professores(as) para atuar em diferentes

disciplinas do currículo escolar, o que possibilita verificar a transversalidade da temática étnico-racial.

Por fim, levou-se em conta a representatividade desses cursos na universidade, por ser o lugar onde a autora se formou em um curso de licenciatura oferecido pelo campus sede, localizado em Maringá-PR, o que permite uma análise mais aprofundada sobre a incorporação dos PPC.

Uwe Flick (2009) salienta que, quando se elege um documento para análise, não se deve apenas olhar para o seu conteúdo escrito, mas ampliar a visão para o contexto em que ele foi escrito e entender o processo de concepção deste objeto de análise.

1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A dissertação é composta por três seções subsequentes à Introdução, ou seja, a primeira, as quais ilustram os aspectos principais do desenvolvimento da pesquisa proposta e conduzem às considerações finais.

Na segunda seção, intitulada "Políticas Educacionais e a Lei n.º 10.639/2003 no Contexto da BNCC e da BNC-Formação", o propósito foi expor a revisão de literatura e a fundamentação teórica, que embasam a construção da pesquisa. Também se assumiu o objetivo de retratar o contexto histórico da efetivação da Lei n.º 10.639/2003, da BNCC e da BNC-Formação, para ilustrar a interligação dessas políticas educacionais. Destaca-se, nesta seção, a relação dessas políticas com o olhar voltado para o Ensino Superior e como ele se comunica com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Busca-se entender, também, como o movimento negro tem pautado uma ressignificação do conceito de Educação.

Na terceira seção, intitulada "Análise da Efetivação da Lei n.º 10.639/2003 na Universidade Estadual de Maringá", foi realizada a análise documental dos PPC dos cursos de licenciatura da UEM, com o intuito de entender, relacionar e identificar como esses cursos têm adotado a obrigatoriedade da Lei n.º 10.639/2003. A discussão também abordou a visibilidade do trabalho e das ações realizadas pelo Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-brasileiros (UEM), que, ao longo de seus aproximadamente 20 anos de fundação, tem potencializado a pesquisa, a luta, a resistência e o trabalho do movimento negro dentro da universidade, assegurando maior efetividade na implementação da Lei.

Na última seção, intitulada "Considerações Finais", será feita uma reflexão crítica sobre os resultados obtidos na análise dos PPC. Serão destacadas as principais contribuições para a efetivação da Lei n.º 10.639/2003, a importância da integração das políticas de ensino com a educação antirracista e os desafios enfrentados para garantir sua implementação no contexto universitário.

2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A LEI N.º 10.639/2003 NO CONTEXTO DA BNCC E DA BNC-FORMAÇÃO

A partir de 2003, houve uma mudança no cenário educacional, com a implementação da Lei n.º 10.639/2003, uma medida de ação afirmativa sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores – PT). Em 09 de janeiro de 2003, tornou-se obrigatória a inclusão do Ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica. Essa foi uma conquista memorável na história e na luta do Movimento Negro em favor da Educação. Gomes (2008) complementa:

Após o sancionamento da lei 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação aprovou a resolução 01 de 17 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana. A partir de então, as escolas da educação básica passam a ter um documento legal, que discute e aprofunda o teor da Lei, capaz, inclusive, de orientar a prática pedagógica (Gomes, 2008, p. 96).

A aplicação da Lei n.º 10.639/2003 e de suas correspondentes Diretrizes Educacionais Nacionais somam-se às reivindicações do Movimento Negro, dos(as) intelectuais e de outros movimentos sociais, que sempre se preocuparam com a luta pela reparação do racismo na sociedade. Esses grupos compartilham a ideia de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações sociais. Defendem que as escolas, especialmente as públicas, desempenham um papel fundamental na construção de uma educação diversificada (Gomes, 2008).

Gomes (2008) chama atenção para os cursos de licenciatura e para o curso de Pedagogia, ao entender que a legislação e as diretrizes sancionadas devem promover uma reestruturação dos PPC.

Seria interessante analisar os cursos de licenciatura e de pedagogia das universidades nas quais trabalhamos, a fim de mapear o lugar ocupado pela discussão sobre a diversidade étnico-racial no seu interior. Ela está presente nos currículos? Como? Ela está condicionada à oferta de disciplina optativa, a critério dos professores considerados militantes ou simpatizantes da questão racial? A diversidade étnico-racial é considerada uma questão pedagógica que todos(as) deveremos discutir? Ou ainda é vista como um “problema dos negros”? (Gomes, 2008, p. 97).

Os questionamentos de Gomes (2008) inspiram a análise dos cursos de

licenciatura da UEM. A formação do indivíduo e de sua identidade está intimamente ligada aos graus de ensino experienciados. Cabe salientar que “[...] a construção da identidade do indivíduo inicia-se na sua infância e vai sofrer influência de todos os referenciais com os quais ele irá se deparar ao longo de sua história [...]” (Mariosa; Reis, 2011, p. 46).

Silva (2004) ressalta que as instituições de ensino têm o grande papel de educar e devem fazê-lo por meio de um método democrático, que assegure a formação de uma sociedade igualitária. O próprio corpo normativo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Raciais e Étnicas e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e da África determinou que:

As instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento (Brasil, 2004, p. 31).

A adoção da Resolução gera a necessidade de contratação de professores(as) para cursos universitários, que devem ter o preparo necessário para formar universitários(as) para atuarem no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.

Para além dos(as) professores(as) que devem estar preparados(as) para a formação, volta-se o olhar para a BNCC, um documento normativo criado para atender às avaliações em larga escala, bem como às ações do mercado, por meio da comercialização de livros didáticos e da oferta de formações continuadas, conforme Clesivaldo da Silva (2020).

Os trabalhos sobre a BNCC iniciaram em 2015, sob a ótica do gerencialismo defendido pelas políticas neoliberais (Hypólito, 2019). A Base Nacional Comum (BNCC) não é algo inovador, já estava sendo pensada na Constituição de 1988 para o ensino fundamental e foi direcionada também para o ensino médio com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), a partir da Lei n.º 13.005/2014, em consonância com a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dessa forma, a BNCC, como atualmente é chamada, passou a ser uma agenda do PNE (Lei n.º 13.005/2014), especialmente a partir das discussões sobre os “direitos de aprendizagem” (Caetano, 2020).

De acordo com o discurso governamental, a BNCC desempenha um papel essencial no Sistema Nacional de Educação. Ela serve como referencial central para o planejamento curricular em todas as etapas e modalidades de ensino, devendo ser incorporada ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das Unidades Educacionais (UEs), conforme estabelece o inciso I do artigo 12 da LDB (Brasil, 1996).

Para Maria Raquel Caetano (2020), a BNCC está implícita no desenvolvimento da privatização da política educacional brasileira, sendo que a sua elaboração inspirada por instituições empresariais, no bojo das relações público-privadas. A primeira versão do documento foi aberta para consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016. Contudo, é importante destacar que as organizações e pesquisadores(as) consultados(as) eram, em grande parte, aqueles(as) com algum vínculo ou interesse nas mudanças de orientação curricular no país. Assim, o processo de elaboração continuou sob a influência dos(as) representantes dos setores privados ligados à hegemonia da classe empresarial (Marsiglia; Galvão, 2017).

A criação do documento foi apoiada por representantes da sociedade civil e pelo MEC, mas à medida que a crise política se intensificou, um golpe jurídico, midiático e parlamentar destituiu a ex-presidenta Dilma Rousseff (PT), ocasião em que o debate democrático foi obliterado e um novo tipo de intervenção governamental nomeou, a partir de 2016, uma nova comissão para discutir a BNCC. Caetano (2020) aponta que, em 2017, o CNE promoveu audiências nas cinco regiões do Brasil, com a participação de entidades, professores(as) e interessados(as), cujo objetivo era discutir se estavam de acordo ou não com o que estava na proposta.

A segunda versão do documento da BNCC foi publicizada em maio de 2016, sob a coordenação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), organizadores dos seminários por todo o país, valendo-se da mesma premissa de participação. O texto produzido foi debatido em seminários estaduais que contaram com a participação de professores(as) em atividade nas redes públicas de ensino, representantes de movimentos estudantis do ensino médio, profissionais da educação básica e outros(as) interessados(as). Durante esses encontros, foram sugeridas modificações, exclusões e adições ao documento (Neira; Alviano Junior; Almeida, 2016).

A metodologia empregada na terceira versão da BNCC teve o aval do MEC, que formalizou a criação de um Grupo Gestor, a partir da Portaria n.º 592, de 17 de junho de 2015, e definiria as contribuições que seriam aceitas a partir das audiências regionais.

Desde o início do processo de construção da Base, movimentos empresariais se articularam por meio do Movimento pela Base Nacional Comum e coordenaram esse processo, o qual culminou em sua alteração conceitual. Em sua formulação inicial, conceitos como "Base Nacional" e "direitos de aprendizagem" deram lugar aos conceitos de "Base Nacional Comum Curricular", "competências" e "habilidades". Ou seja, esses apontamentos demonstram mudanças na própria concepção curricular que sustenta a base (Caetano, 2020).

Caetano (2020) alerta que a BNCC se insere no processo de privatização da política educacional brasileira, pois sua estruturação se deu por intermédio da articulação entre instituições empresariais. A BNCC tem promovido mudanças estruturais nos processos pedagógicos e nas ações políticas das redes de educação, a exemplo da contratação de instituições privadas para assegurar a construção dos currículos, planos de estudos, PPP, formação de professores(as), entre outros aspectos.

Concorda-se com Leonardo Pina e Carolina Gama (2020), que argumentam que a BNCC foi construída para atender aos interesses de uma fração da classe empresarial brasileira, ou seja, a "direita para o social" (DPS). Essa fração busca implementar um projeto de educação alinhado ao neoliberalismo e às necessidades do mercado, o que resulta em uma série de impactos negativos para a educação pública e as camadas populares.

Para Givanildo Silva, Alex Silva e Inalda Santos (2017), o modelo gerencialista alimentado pela política neoliberal, orientado pela eficiência e produtividade, visa a descentralizar responsabilidades e a privatizar serviços educacionais, com foco em resultados e controle de gastos. No entanto, a descentralização é superficial, uma vez que as comunidades escolares se tornam responsáveis pela captação de recursos, sem que haja efetiva autonomia na gestão.

Giovanna Sanches Serbilla Jesuino e Suzana Lopes Salgado Ribeiro (2021) ao efetuarem uma análise entre as tensões existentes entre a BNCC e a Lei n.º 10.639/2003, apontam que é nítido o apagamento do ensino das relações étnico-raciais na Base.

Destaca-se a precisão de orientações mais direcionadas à abordagem do ensino de relações étnico-raciais nos anos iniciais na BNCC, pois apesar de ter se passado mais de uma década e meia da instituição da lei n.º 10.639/2003, e muito já se ter discutido e escrito sobre ela, não é possível notar seu cumprimento garantido, ou reforçado nas páginas da BNCC. A partir da análise aqui apresentada, pode-se notar que os currículos possuem uma configuração de mudança de abordagem extremamente superficiais (superficialidade comprovada na base que “nor-teia” os mesmos), com um discurso que diz tentar combater o racismo, mas apenas o reforça, no sentido frágil e descontextualizado com que o aborda (Jesuino; Ribeiro, 2021, p. 58).

Em momentos de reflexões, ainda que em outra perspectiva teórica, válidas são as ponderações do sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2004) acerca da sociologia das ausências e das emergências. Pode-se dizer que o campo da formação de professores(as) também precisa ser questionado por uma concepção crítica de ciência e de sua formação. Nessa linha de ponderações, corroboram as contribuições de Gomes (2012):

Uma crítica que compreenda e torne credíveis os saberes produzidos pelos movimentos sociais e as ações educativas por eles desencadeadas os quais foram ativamente produzidos como ausências nos currículos, nas pesquisas e nas políticas educacionais. Trata-se, portanto, da construção de uma pedagogia das ausências e das emergências (Gomes, 2012, p. 99).

Diante de todos os aspectos supracitados, não se pode esquecer que uma Educação Antirracista vai muito além da sala de aula ou até mesmo do ambiente universitário. Ela se interliga a partir dos Núcleos e Coletivos que estão, a todo o momento, efervescendo a luta antirracista, ao aglutinar a juventude negra e não negra na conquista de espaços e conhecimentos.

De acordo com Fernandes (2016), os núcleos de estudos afro-brasileiros nas universidades brasileiras foram criados – e têm atuado no decorrer dos últimos anos – como espaços de formação e articulação de intelectualidade negra. Eles impulsionam a produção de conhecimento a partir de novas bases, bem como construção de ferramentas analíticas para investigar e compreender a realidade racial brasileira numa perspectiva decolonial.

Quando a população negra começou a acessar o direito de estar no ensino superior, ela passou a ser sujeito de produção e difusão de conhecimento científico e não apenas objeto de estudo. Muitos(as) desses(as) discentes, com o passar do tempo, se tornaram professores(as) de diversas universidades no Brasil.

A confecção desses(as) intelectuais, sejam alunos(as) ou professores(as),

permite disseminar os efeitos do racismo, localizando-o como uma configuração de poder que perpassa a vida cotidiana da população negra e dos povos indígenas, e que se manifesta de diversas formas (Fernandes, 2016).

A discussão e as ações voltadas à educação antirracista ganharam força e passaram a instrumentalizar a sociedade, especialmente por intermédio dos movimentos sociais, que cobraram e cobram medidas efetivas de combate ao racismo nas escolas, ao exigir a mudança curricular no centro do debate. Nessa perspectiva, Gomes (2017) aponta que:

Essa lacuna na interpretação crítica sobre a realidade racial brasileira e sobre as lutas empreendidas pela população negra em prol da superação do racismo tem impelido o Movimento Negro de demandar e exigir da escola práticas pedagógicas e curriculares que visem o reconhecimento da diversidade étnico-racial e o tratamento digno da questão racial e do povo negro no cotidiano escolar. Por outro lado, a lentidão da política educacional brasileira em responder adequadamente a essa demanda histórica tem motivado esse mesmo movimento a construir, com os seus próprios recursos e articulações, projetos educativos de valorização da cultura, da história e dos saberes construídos pela comunidade negra. Esses projetos caminham – às vezes articulados e outras não – com as escolas e o poder público (Gomes, 2017, p. 48-49).

A política educacional brasileira, como afirma Gomes (2017), é de certa forma lenta, quando se considera o atendimento às demandas históricas da valorização da cultura e dos saberes da população negra e com isso reflete uma falha significativa na inclusão de uma perspectiva mais diversa e representativa dentro do sistema educacional.

A ausência de uma abordagem sistemática e institucionalizada para integrar esses saberes no currículo escolar demonstra uma fragilidade nas políticas educacionais, que ainda não incorporaram plenamente as demandas por uma educação antirracista, mais equânime e que apresente a diversidade de identidades que compõem a sociedade brasileira.

De forma seguinte, as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial de professores(as) foram aprovadas pelo CNE em 2002, por meio da Resolução n.º 1/2002, que seria posteriormente substituída pela Resolução n.º 2/2015, e depois pela atual Resolução CNE/CP n.º 2/2019, denominada BNC-Formação, para atendimento à criação da BNCC.

Em um contexto de revisão e atualização das diretrizes para a formação docente no Brasil, ocorreu a revogação da Resolução CNE/CP n.º 2/2019. A principal mudança com a revogação da BNC-Formação foi a busca por uma maior

articulação entre as diretrizes de formação de professores(as) e as necessidades atuais do sistema educacional, com ênfase em uma formação que considere a diversidade cultural e as demandas contemporâneas (Rego; Fontoura, 2022), embora as entidades de classe da área de Educação tenham manifestado sua insatisfação com esta versão.

Priscila Ximenes e Giovana Melo (2022) contribuem com análises sobre a BNC-Formação, ao apontarem que ela se encontra subordinada àquilo que a BNCC implementou na educação escolar. A valorização e a construção da profissão docente estão intimamente ligadas com “a política que rege essa formação, de condições de trabalho apropriadas, de carreira e de remuneração” (Ximenes; Melo, 2022, p. 741).

Nesse contexto, a formação pretendida na Resolução n.º 02/2019, no que tange à profissionalização docente no Brasil, indica possíveis direções (ou desvios), pois, de acordo com Ximenes e Melo (2022):

[...] a constituição dessa reforma educacional no Brasil tem sido substancialmente fomentada por organismos internacionais e se deu com base em um direcionamento ideológico alinhado à lógica mercantil neoliberal e gerencialista, oriundo da reestruturação produtiva do capital e dos modos de regulação social (Ximenes; Melo, 2022, p. 741).

Mencionam-se nas orientações advindas das agências e organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial (BM), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), que estes têm apontado em seus relatórios que a escola pública é uma das responsáveis pelo insucesso dos(as) estudantes nas avaliações em larga escala, fruto da atuação sofrível de muitos(as) professores(as).

Nesse sentido, ganha ênfase, por parte do discurso governamental, a defesa de que a formação de professores(as), alinhada a uma perspectiva neoliberal, deverá ser considerada se houver a intenção de reverter esse cenário (Ximenes; Melo, 2022). Complementam as autoras ao analisar alguns dos impactos da BNCC e da BNC-Formação, quais sejam a:

[...] tentativa de padronização do currículo e do trabalho docente sob a lógica do capital, das políticas neoliberais e da ordenação do Estado mínimo, bem como o engendramento da educação e da formação de professores a um ideário determinado pelo mercado mediante princípios

administrativos e empresariais: gestão, planejamento, previsão, avaliações sistêmicas, controle, êxito (Ximenes; Melo, 2022, p. 742).

Ximenes e Melo (2022, p. 743) apontam ainda que conceitos como “noções de competência, eficiência, competitividade e produtividade” diante do trabalho docente estão no ideário de tais instituições e passaram a ser adotados nas políticas e reformas mais recentes, a exemplo da BNCC e da BNC-Formação, sob a chancela de um Conselho Nacional de Educação (CNE), que em sua maioria, está alinhado aos interesses capitalistas demarcados no campo privado-mercantil.

Entre as reformas, elaborou-se à revelia do debate democrático e encaminhou-se ao Conselho Pleno (CP) o Parecer CNE/CP nº 14/2020 e a Resolução CNE/CP nº 02/2019, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (DCN-FPEB) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Os referidos documentos legais forjam o necessário atendimento aos designios da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil. MEC, 2018b). A olho nu, pode-se identificar um conjunto de ações e alterações coordenadas, de modo que todas as recentes políticas educacionais estejam em completa subordinação à BNCC, entre elas a BNC-Formação (Ximenes; Melo, 2022, p. 744).

Outro aspecto a ressaltar, conforme Ximenes e Melo (2022), é que as legislações supracitadas foram construídas fora do alcance dos(as) educadores(as) e das instituições de ensino, o que ressalta a desvalorização da profissão no contexto brasileiro.

Em relação à formação de professores(as), é importante destacar as DCN para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica – Resolução CNE/CP nº 02/2015, instituída no governo de Dilma Rousseff (PT), em cumprimento à Meta 15 do PNE (2014-2024) (Brasil, 2015), que substituiu a Resolução CNE/CP nº 2/2002, instaurada no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB).

Compreende-se, a partir das discussões apresentadas por Ximenes e Melo (2022), que o país passou por um momento histórico em que as políticas educacionais sofreram retrocessos e rupturas, a exemplo da aprovação da BNCC e, logo após, da Resolução CNE/CP n.º 2/2019, e pelo Parecer CNE/CP n.º 14/2020, que instituiu as DCN para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, BNC para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e BNC para a Formação Continuada de Professores da Educação

Básica (BNC-Formação Continuada), aprovadas durante a gestão de Jair Messias Bolsonaro (PSL e PL).

Suzana Freitas e Adão Molina (2020) efetuaram uma análise comparativa entre a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 (Brasil, 2019) e a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 (BRASIL, 2015). Esta última contempla orientações acerca da formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a educação básica, e a não dicotomização entre teoria e prática. Ou seja, ela foi revogada para atender às proposições da BNCC.

Quando se trata da formação continuada, a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 destaca a importância da formação continuada coletiva por meio de reuniões pedagógicas e grupos de estudos, em contraste com os cursos individuais do mercado educacional. Entende-se que ela deixava explícitas as possibilidades para que os grupos fortaleçam os vínculos entre profissionais, além de promover o compartilhamento de experiências e conhecimentos, ao evitar o isolamento dos(as) professores(as), por isso foi tão defendida pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa (ANPEd) (Freitas; Molina, 2020).

Eliane Costa, Cleide Mattos e Vivianne Caetano (2021) ampliam as análises sobre a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, sendo que ela veio com o intuito de reformular os cursos de licenciatura e instituir a BNC-Formação, sendo reflexo do que deveria ser a escola, a educação e a formação desejada pelo capitalismo neoliberal.

A revogação da Resolução CNE/CP n.º 2/2019, que estabeleceu a BNC-Formação, representa um marco significativo nas políticas educacionais brasileiras. Esse ato foi impulsionado por um intenso debate público e por pressões sociais provenientes de diversas entidades de educação e organizações da sociedade civil. Essas vozes clamavam por uma formação docente que não apenas atendesse às diretrizes da BNCC, mas que também incorporasse elementos fundamentais como a diversidade cultural, a inclusão e a educação antirracista, como têm sido abordados neste trabalho.

Entretanto, a nova proposta de DCN resultante dessa revogação não atendeu plenamente às demandas levantadas, gerando descontentamento entre as entidades representativas do campo educacional (Souza; Asnis; Silva, 2024).

Para Olinda Evangelista, Letícia Fiera e Mauro Titton (2019), a BNC-Formação busca adaptar os(as) trabalhadores(as) às novas demandas do

mercado. Trata-se de uma estratégia de manutenção da hegemonia burguesa, que utiliza a escola, em todos os seus níveis, como ferramenta para formar uma força de trabalho disciplinada, de baixo custo e com uma formação limitada no que se refere ao conhecimento científico.

As novas DCN, embora tenham buscado atualizar e alinhar as diretrizes de formação de professores(as) com as exigências contemporâneas, falharam em integrar de maneira robusta as propostas defendidas por diferentes setores da educação.

Nesse contexto, as contradições no campo curricular impactam diretamente as novas DCN enquanto marco regulatório, resultando no enfraquecimento, na limitação e na redução do currículo da formação docente. Como consequência, Liliane Machado (2016), ao falar sobre os documentos oficiais, nos lembra que os currículos da educação básica também são afetados, uma vez que estão estreitamente vinculados à preparação dos(as) estudantes para atender às exigências do mercado.

Os documentos oficiais apresentam propostas de formação condizentes com os interesses neoliberais e esses, na maioria das vezes, não são coerentes com o contexto socioeconômico, político e cultural dos educadores, e nem com as reais necessidades impostas pela contemporaneidade para a formação do educador (Machado, p. 2016, p. 307).

Nas Diretrizes Curriculares da formação docente, prevalece uma visão instrumental e pragmática do conhecimento, que reforça uma lógica utilitarista, segundo Aldriana Gontijo *et al.* (2024). Isso se reflete em dois aspectos principais: de um lado, a educação é estruturada para formar estudantes como mão de obra ajustável às demandas do mercado; de outro, os(as) professores(as) são treinados(as) para seguir um currículo engessado, sem estímulo à reflexão crítica sobre sua prática pedagógica.

Entidades como a Associação Nacional de Formação de Professores (Anfope) e outras organizações civis demandam uma abordagem mais crítica e reflexiva, que promovesse uma formação consciente das desigualdades sociais e raciais que permeiam o contexto educacional brasileiro.

Acácia Kuenzer (2024) afirma que, no novo Parecer CNE/CP n.º 04/2024 (Brasil, 2024b), a competência continua presente, mesmo sem a BNC-Formação, já que as diretrizes focam unicamente na formação dos(as) professores(as), ao deixar

de lado aspectos como valorização profissional, remuneração, benefícios, modalidades de contratação, educação continuada e as condições materiais das escolas, especialmente aquelas exigidas para a educação inclusiva. Dessa forma, o fracasso escolar tende a ser atribuído ao professorado.

A resistência em incorporar essas demandas nas novas diretrizes revela um descompasso entre a elaboração das políticas e as realidades enfrentadas nas salas de aula. “As diretrizes vêm consolidando a flexibilização pela fragmentação” (Kuenzer, 2024, p. 13), sendo que questões de identidade, formação de professores(as), pertencimento e inclusão são essenciais para a formação de educadores(as) comprometidos(as) com uma educação transformadora.

Dessa forma, a revogação da Resolução n.º 2/2019 e a implementação das novas DCN evidenciam um cenário de tensões entre as políticas públicas de formação docente e as necessidades urgentes expressas pela sociedade civil e pelas entidades educacionais.

A luta por uma formação que realmente represente a pluralidade e diversidade do Brasil continua a ser uma demanda central, e a falta de diálogo efetivo entre as instâncias governamentais e os setores da educação pode comprometer o avanço rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e antirracista. As esperanças depositadas em uma mudança significativa nas diretrizes de formação, portanto, permanecem latentes, aguardando um engajamento mais profundo e efetivo entre todos os atores envolvidos.

O Movimento Negro tem sido o principal precursor ao se pensar na ressignificação do conceito de Educação, entendendo-a como pertencente a todos(as), de forma a englobar uma ampla gama de pessoas, independentemente de gênero, raça, classe ou qualquer outra demarcação social.

Para Miguel Arroyo (2003), o movimento promove uma reeducação dos indivíduos, dos grupos e da sociedade, evidenciando a urgência de resgatar essas dimensões éticas fundamentais para a formação e humanização. Esse processo é essencial, especialmente na educação da infância popular, que é uma responsabilidade central dos(as) educadores(as).

Gomes (2017) nos traz vários questionamentos que permeiam a relação estabelecida entre o Movimento Negro e a Educação, e como esses dois núcleos precisam se ressignificar e se encaixar mutuamente. Seguem os questionamentos da autora:

A questão é: Para que os saberes construídos pela comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro ocupem um lugar na escola e na produção do conhecimento bastaria somente uma mudança na estrutura do currículo e nas políticas educacionais? Ou no investimento em ciência e tecnologia? Portanto, uma intervenção reformista nos bastaria? Ou precisamos ser mais radicais e elaborar uma proposta que rompa com a estrutura secular da escola, da universidade e da dívida que temos? (Gomes, 2017, p. 53).

Com Santos (2008), entende-se que, para esses questionamentos, é necessária uma transformação profunda no campo do conhecimento, que vá além da teoria educacional e do ambiente escolar. Torna-se essencial desenvolver uma pedagogia das ausências e das emergências, capaz de contribuir para a construção das epistemologias do Sul, discussão essa que será feita mais à frente, diante da análise dos documentos que se propuseram a mapear e, a partir deles, entender o que precisa ser efetivado a partir da falta de sua materialização no campo educacional do Ensino Superior.

2.1 REVISÃO DE LITERATURA

Para subsidiar e dar embasamento à pesquisa, a revisão de literatura voltará o olhar para os trabalhos acadêmicos e investigações relevantes sobre o tema em questão que ocorreram antes da concretização desta dissertação, ao destacar as contribuições significativas, as lacunas e as controvérsias na literatura atual.

Ao realizar o estado do conhecimento, esta revisão busca não apenas contextualizar a investigação dentro do panorama acadêmico mais amplo, mas também evidenciar a originalidade e a relevância da proposta em tela, a fim de estabelecer um arcabouço teórico e empírico sólido para o desenvolvimento das seções subsequentes, dialogando com os(as) pesquisadores(as) e com a relevância de suas pesquisas.

Foi realizada uma busca por teses e dissertações na plataforma da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como por artigos na Plataforma de Periódicos da Capes. Nas buscas avançadas, em cada plataforma, foram selecionados materiais redigidos em língua portuguesa, publicados no período de 2019 a 2024. Este recorte temporal se deu em razão de o ano de 2019 ter sido um ano chave para a comemoração dos 16 (dezesesseis) anos da efetivação da Lei n.º

10.639/2003, um ano após a última versão da BNCC e o último ano de atualização da última versão da BNC-Formação.

A partir da associação dos descritores (“Lei 10.639/03” AND “BNCC”; “Educação Antirracista” AND “BNCC” e “BNC-Formação” AND “BNCC”, “Lei 10.639/03” AND “BNC-Formação”, “Educação Antirracista” AND “BNC-Formação”) esses cruzamentos podem ser visualizados no Quadro 01:

Quadro 1: Síntese quantitativa da revisão de literatura

CRUZAMENTO DE DESCRITOS	PLATAFORMA	QUANTITATIVO
<i>"LEI 10.639/03" AND "BNCC"</i>	BDTD	D= 11 T= 0
	Capes	A= 6
<i>"EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA" AND "BNCC"</i>	BDTD	D= 7 T= 1
	Capes	A= 9
<i>"BNC-FORMAÇÃO" AND "BNCC"</i>	BDTD	D= 16 T= 6
	Capes	A= 41
<i>"LEI 10.639/03" AND "BNC-FORMAÇÃO"</i>	BDTD	D= 0 T= 1
	Capes	A= 0
<i>"EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA" AND "BNC-FORMAÇÃO"</i>	BDTD	D= 0 T= 0
	Capes	A= 1

Fonte: Elaboração própria (2024).

Ao final do mapeamento, foi identificado um total de 99 trabalhos, sendo 34 dissertações (D), 08 teses (T) e 57 artigos (A), o que evidencia a necessidade de que o assunto seja ainda mais abordado nos Programas de Pós-Graduação, para ampliar a produção de conhecimentos na área das relações étnico-raciais em interconexão com a BNCC e a BNC-Formação.

Quando se efetuou a busca pelos descritores supracitados, relacionando-os com as políticas educacionais, no caso a BNCC e a BNC-Formação, obteve-se um número significativo de trabalhos, sejam dissertações, teses ou artigos. Diante disso, ao final do mapeamento e a partir da análise dos títulos e resumos, foram selecionadas três dissertações, uma tese e três artigos, apresentados nos Quadros 02 e 03:

Quadro 2: Dissertações e teses selecionadas

TÍTULO	ANO	AUTOR/A	INSTITUIÇÃO	TIPO
Descolonizar a história da África e da cultura afro-brasileira : por um currículo negro afrorreferenciado e pluriversal	2022	ADRIANA GERMANA LUZIA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	DISSERTAÇÃO
Mulheres negras nas Ciências: discussões sobre gênero, currículo e (in)visibilidade	2023	RAFAELA DOS SANTOS LIMA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	TESE
AS IMPLICAÇÕES DA BNC-FORMAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA CRÍTICA.	2023	NAYLA MARCATTO DA COSTA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	DISSERTAÇÃO
Licenciaturas interdisciplinares na universidade de Brasília : novos caminhos para a formação docente	2021	BÁRBARA AKEMI SATO	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	DISSERTAÇÃO

Fonte: Elaboração própria (2024).

Quadro 3: Artigos selecionados

TÍTULO	ANO	AUTOR/A	REVISTA	TIPO
Quinze anos de implementação da Lei 10639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular	2019	Heldina Pereira Pinto Fagundes e Berta Leni Costa Cardoso	A Revista Exitus - e-ISSN: 2237-9460 Prefixo DOI: 10.24065 Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA	ARTIGO
As políticas curriculares BNCC e BNC - formação no contexto da educação infantil	2022	Joedson Brito dos Santos, Emilia Peixoto Vieira e Tarcia Regina Silva	Debates em Educação - ISSN: 2175-6600 - Universidade Federal de Alagoas	ARTIGO
Mapeamento Sistemático da literatura sobre a Lei 10.639/03, do Parecer CNE/CP 3/2004 e seus impactos insatisfatórios na BNCC	2023	Maria Elizabete Pereira Mota e José Anderson Santos Cruz	Revista @mbienteeducação - eISSN: 1982-8632 - Universidade Cidade de São Paulo (Unicid)	ARTIGO

Fonte: Elaboração própria (2024).

As produções selecionadas foram escolhidas por sua relevância para o conteúdo e os objetivos deste trabalho, ou seja, demonstram, em suas discussões, pontos-chave para compreender por que, após 21 anos de aprovação da Lei n.º 10.639/2003, sua efetivação ainda tem sido obliterada na educação escolar brasileira.

Dos trabalhos selecionados, dois estão vinculados à região Nordeste do Brasil, dois à região Centro-Oeste, um à região Norte, um à região Sul e um à região Sudeste. Após essa primeira etapa concluída, os trabalhos selecionados foram analisados e permitiram uma compreensão detalhada do assunto estudado.

A dissertação de Luzia (2022) tem como objetivos: compreender historicamente os movimentos sociais negros no período pós-abolição e as lutas pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares; discutir a Lei n.º 10.639/2003 como resultado dos processos de lutas históricas dos movimentos sociais negros por uma educação antirracista e transformadora; e também analisar a História da África e da Cultura Afro-brasileira na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses pontos coincidem com o proposto nesta pesquisa.

Destaca-se que Luzia (2022) conferiu ênfase aos autores e autoras utilizados em sua análise, sendo eles(elas) intelectuais negros(as) de diferentes tempos e lugares afro-brasileiros(as), como: Abdias Nascimento, Beatriz Nascimento, Guerreiro Ramos, Kabengele Munanga, Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes e Renato Nogueira, que são alguns dos autores(as) também utilizados nesta produção.

Uma das falas de Luzia (2022) coincide com o seu reconhecimento como mulher negra e, juntamente com os estudos de Neusa Santos Souza (1983, p. 17-18), destaca que “se reconhecer como negro é enfrentar a experiência de ter a identidade massacrada, as perspectivas confundidas, sendo submetido às exigências e expectativas alienantes”. No entanto, é também, e principalmente, a experiência de se comprometer a resgatar sua história e a recriar suas potencialidades:

No meu tempo de escola, não se ensinava, por exemplo, que, na África, havia princesas e rainhas negras, como: Nefertiti (1370-1330 A.E.C4., rainha de Kemet/Egito), Makeda (960 A.E.C., rainha de Sabá/Axum/Etiópia), Amina (1425? A.E.C., rainha Huaçá de Zazau, atual Nigéria), Ginga/Nzinga Mbandi5 de Matamba, atual Angola) e tantas outras. Faltava, em geral, qualquer tipo de referência positiva para a construção de representatividade das crianças e de jovens negros(as), subjetividades forjadas na ancoragem de onde vieram nossos(as) ancestrais, integrantes da história de um povo negro que não começou na escravidão em terras brasileiras – já dizia o

fotógrafo do Movimento Negro brasileiro (MNU), Januário Garcia: “existe uma história do negro sem o Brasil. O que não existe é uma história do Brasil sem o negro (Luzia, 2022, p. 20).

A Lei n.º 10.639/2003 trouxe possibilidades de representatividade para crianças, jovens e adultos(as) negros(as) (pretos(as) e pardos(as)). Pondera-se que a luta do Movimento Social Negro, que emergiu a partir da década de 1970 no cenário brasileiro, é a afirmação de uma negatividade histórica, é a busca por uma ressignificação de seu próprio eu, indo além daquilo que está posto e dito, estando em busca de uma nova interpretação em uma sociedade em que se conta apenas uma história (Nascimento; Santos, 1994).

No entanto, diante dessa potência advinda do Movimento Negro, entra-se em conflito com a lentidão da política educacional brasileira em responder adequadamente a essa demanda, como afirma Gomes (2017). A autora aborda em seu trabalho o método decolonial, uma abordagem crítica que visa desafiar e superar os legados coloniais presentes nas formas de pensar, nas estruturas de poder e nas práticas sociais.

Originário, principalmente, de obras latino-americanas, esse método propõe uma crítica ao eurocentrismo, questiona a centralidade da perspectiva europeia na produção de conhecimento e argumenta pela inclusão de diversas vozes e experiências, para evitar o pensamento da existência de uma história única. Ou seja, valoriza os conhecimentos e saberes tradicionais e locais, frequentemente desconsiderados ou subestimados pelas epistemologias dominantes (Gomes, 2017).

Para responder aos diversos questionamentos apresentados pela pesquisa e que se intersectam com o tema central, foram utilizadas as contribuições teórico-metodológicas do paradigma e/ou das perspectivas da decolonialidade como ferramentas de análise e discussão sobre o sujeito de estudo. Walter Mignolo (2005) caracteriza o termo como “um paradigma outro”, e Castro-Gómez (2005) coloca a decolonialidade como um caminho para trilhar outras possibilidades.

Além disso, de acordo com Santos (2008), o método decolonial enfatiza a importância de recuperar e valorizar as histórias e memórias das populações colonizadas, ao destacar suas resistências, culturas e contribuições. Reconhece também a interseccionalidade, ao considerar que a colonização impactou de maneiras diversas as populações, ao levar em conta as intersecções de raça, gênero, classe e outras identidades.

Luzia (2022) salienta a importância de dar visibilidade e cuidado na análise de documentos e discursos relacionados à implementação da Lei n.º 10.639/2003 e sua incorporação nas políticas educacionais. Sua análise revela que há uma vasta quantidade de fontes que poderiam enriquecer o Ensino Superior, guiadas por políticas educacionais e legislações que deveriam sustentar a aplicação efetiva da lei e a formação inicial de futuros(as) professores(as). No entanto, devido às diversas barreiras, a Lei, mesmo após mais de vinte anos, continua silenciada e pouco praticada nas escolas e instituições de Ensino Superior.

A tese de Lima (2023) busca responder aos seguintes questionamentos: 1) a BNCC serve de orientação e direcionamento para quem? Quais currículos serão pensados a partir de uma base que negligência gênero? ii) Como as relações raciais estão presentes nas raízes curriculares? Os(As) professores(as) estão sendo preparados(as) para dialogarem sobre o combate ao racismo ou para a manutenção de práticas racistas e excludentes nas aulas de Química? iii) Como os processos de escravização deixaram marcas que (in)visibilizam mulheres negras nas Ciências? Como os currículos da formação de professores operam para (in)visibilizar mulheres negras como epistemologia das Ciências?

Diante de tais questionamentos, entende-se que alguns deles serviram de embasamento teórico para a atual discussão. Percebe-se que a análise feita por Lima (2023), principalmente no que tange à BNCC, busca compreender como as relações de gênero perpassam o documento. Na atual pesquisa, o foco recairá sobre as relações raciais existentes nos documentos analisados, que deveriam estar em foco e visíveis a partir de uma legislação de obrigatoriedade.

Além disso, Lima (2023) propõe pensar a Educação Antirracista como uma possibilidade para a eliminação da cultura racista no território brasileiro. Para isso, debruça-se na compreensão do racismo como um problema estrutural da sociedade e em como a escola contribui para a manutenção de práticas racistas, assim como a formação inicial e continuada de professores(as).

A análise feita por Lima (2023) permite entender como os documentos oficiais, mesmo tendo em seus objetivos e bases de discussão a importância da escola em debater desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica, que estão presentes em suas bases familiares, muitas vezes não estão sendo citados ou estão até mesmo sendo silenciados e esquecidos de ser também prioridade.

Em um dos tópicos adotados por Lima (2023, p. 72), intitulado “A estrutura escolar não está sendo pensada para que as discussões sobre racismo e Relações Étnico-Raciais aconteçam para além do novembro negro”, sugere-se a ideia que vem sendo destacada, qual seja, conferir reconhecimento à História e Cultura Afro-brasileira no ambiente escolar.

A escola, o currículo e as práticas educativas nem sempre levam em consideração o contexto social, diante disso é possível observar que muitas instituições praticam uma Educação voltada para a perspectiva brancocêntrica, heteronormativa, conteudista e sem articulação com as vivências e estigmas sociais (Lima, 2023, p. 72).

A citação destaca um problema recorrente na educação, ou seja, a desconexão entre o currículo escolar e o contexto social dos alunos(as). Muitas escolas e práticas educativas ignoram as realidades sociais e culturais dos(as) estudantes, culminando em uma abordagem brancocêntrica e heteronormativa

Esse enfoque privilegia conteúdos teóricos desarticulados das vivências e estigmas sociais enfrentados pelos alunos(as), ao falhar no reconhecimento e valorização da diversidade e da complexidade das experiências de vida dos(as) estudantes. Essa lacuna pode perpetuar desigualdades e marginalizar aqueles(as) que não se encaixam nesses moldes tradicionais, sublinhando a necessidade de uma educação mais inclusiva e contextualizada.

Conforme já destacado na justificativa para a sistematização desta dissertação, é relevante mencionar que a Lei n.º 10.639/2003, modificada pela Lei n.º 11.645/2008, trata da inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Conforme o §2º da lei, os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras (Brasil, 2008).

Na dissertação de Costa (2023) foi possível analisar as DCN de 2015 e 2019, para compreender como condicionaram a formação de professores(as). Esta pesquisa teve como base o materialismo histórico-dialético.

Para demonstrar e compreender efetivamente o movimento da formação de professores, utilizamos a abordagem Ontológica. Descrevemos o movimento da gênese da Educação, em sua totalidade, a formação de professores, em seu movimento complexo e dinâmico, alcançando a elaboração e o desenvolvimento dos documentos oficiais que regulamentam a formação inicial de professores para conhecer e compreender como ela se apresenta na atualidade (Costa, 2023, p. 17).

Costa (2023) utiliza uma abordagem ontológica para entender a formação de professores(as). Destaca a importância de considerar a gênese da educação e a complexidade desse processo. A análise desse movimento inclui a descrição detalhada da formação de professores(as) e o desenvolvimento de documentos oficiais que regulamentam essa formação.

Para outras pesquisas, essa abordagem pode ser extremamente útil, pois oferece uma perspectiva abrangente e dinâmica, permitindo compreender não apenas a estrutura atual da formação de professores(as), mas também suas raízes e evoluções históricas. Além disso, a abordagem ontológica enfatiza a totalidade e a interconexão dos elementos envolvidos, o que pode enriquecer a análise crítica e contribuir para a identificação de áreas que necessitam de melhorias ou novas abordagens (Costa, 2023). Ao tratar da realidade presente nos currículos de cursos de licenciatura, a autora faz observações pertinentes:

Quando nos remetemos ao que acontece na realidade, percebemos que a relação entre teoria, prática e experiências, os saberes já construídos pelos docentes durante a sua história de vida não são levados em consideração no momento da elaboração dos currículos e dos conteúdos que serão estudados durante a formação inicial ou continuada, como por exemplo na BNC-Formação, que será melhor estudada posteriormente (Costa, 2023, p. 78).

Muitas vezes, os conhecimentos já adquiridos pelos(as) professores(as) ao longo de suas trajetórias não são considerados, o que pode limitar a eficácia e relevância dos programas formativos. Costa (2023) lembra da lacuna evidente em documentos como a BNC-Formação, que frequentemente negligenciam a integração dos saberes acumulados pelos(as) docentes. Para aprimorar a formação docente, é essencial que os currículos reflitam e valorizem essas experiências, promovam uma abordagem mais holística e prática que responda melhor às necessidades reais dos educadores.

De forma pontual, Costa (2023) aborda os desafios enfrentados no contexto educacional que dificultam a superação das desigualdades sociais. Entre esses desafios, destaca-se a falta de preparo dos(as) docentes e como as políticas têm sido efetivadas na formação deles(as), como, por exemplo, a insuficiência da formação inicial, a fragmentação das etapas da educação básica e as transformações científicas e tecnológicas, bem como sua relação com o mundo do trabalho.

No que diz respeito à dissertação de Sato (2021), cujo objetivo foi investigar como o acesso diferenciado pode proporcionar uma nova forma de ingresso e contribuir para atrair interessados(as) para a carreira docente do magistério da educação básica, a pesquisa de natureza qualitativa ancorou-se em fontes bibliográficas, análise documental e entrevistas semiestruturadas.

Outra obra a ser considerada é o texto *Quinze anos de implementação da Lei 10.639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular*, elaborado por Heldina Pereira Pinto Fagundes e Berta Leni Costa Cardoso, professoras da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). O estudo tem como objetivo identificar e discutir os desafios e tensões enfrentados na implementação da Lei n.º 10.639/2003 no contexto da BNCC, destacando aspectos relacionados às relações étnico-raciais e à diversidade no sistema educacional brasileiro.

O texto foi estruturado com base em uma pesquisa bibliográfica exploratória, que realizou um levantamento de fontes que abordam a Lei n.º 10.639/2003 e a BNCC. Nesse sentido, buscou-se compreender como a legislação educacional tem sido implementada e quais são os principais desafios no enfrentamento das desigualdades raciais na educação. As autoras analisam criticamente as políticas curriculares e enfatizam a necessidade de ações efetivas para garantir a valorização da cultura afro-brasileira no ambiente escolar (Fagundes; Cardoso, 2019).

Em meio às discussões sobre a BNCC e a Lei n.º 10.639/2003, Fagundes e Cardoso (2019) destacam a relevância de promover uma educação que contemple a diversidade étnico-racial brasileira e que contribua para a desconstrução de preconceitos e discriminações. A análise ressalta a necessidade de um olhar crítico sobre as políticas educacionais vigentes e a importância de fortalecer a formação dos(as) educadores(as) para lidar de forma eficaz com as questões étnico-raciais no ambiente escolar.

Destacamos aqui as principais dificuldades mencionadas em publicações acadêmicas mais recentes, na literatura do campo e percebidas em nossa prática: 1) falta de apoio da gestão escolar; 2) o desinteresse por parte de dirigentes municipais de educação; 3) a falta de conhecimento e a resistência de professores negros e professoras negras, envolvendo a religião ou não; 4) o desconhecimento da história do Brasil e da África; 5) a não valorização da importância da África; 6) a intolerância religiosa; 7) a resistência das famílias, em virtude de suas opções religiosas, contrárias à abordagem de alguns conteúdos culturais, como as religiões ancestrais afro-brasileiras; 8) a insuficiência de materiais didáticos, como publicações para o público jovem e infantil; 9) a abordagem do ensino da disciplina História e Cultura Afro-Brasileira nos cursos de Pedagogia; 10) a atuação dos conselhos de educação na fiscalização e observância da Lei

10.639/2003; 11) a formação de professores (Fagundes; Cardoso, 2019, p. 68).

Fagundes e Cardoso (2019) constataram que a BNCC ao desprezar a contribuição dos(as) negros(as) no processo civil da humanidade atinge o Movimento social negro, sendo o principal potencializador na colocação da pauta racial que está disseminada nas escolas brasileiras. Gomes (2017) salienta melhor essa observação:

Se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites –, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana não teria acontecido (Gomes, 2017, p. 18-19).

A BNCC tem sido criticada, segundo a análise das autoras, por não reconhecer plenamente a Lei n.º 10.639/2003, pois corrobora a hegemonia de uma única visão dos(as) estudantes, seus conhecimentos e das escolas.

A Base transforma o direito dos(as) estudantes em uma lista de objetivos conteudistas, ao retirar o seu caráter social, democrático e humano. Esse enfoque limitado da BNCC tem sido apontado como um obstáculo para a efetivação plena da Lei n.º 10.639/2003 e para a promoção da diversidade e equidade no sistema educacional.

O artigo “As políticas curriculares BNCC e BNC-Formação no contexto da Educação infantil: reflexos para a Educação das relações étnico-raciais” contribui para o entendimento mais eficaz para entender as duas políticas educacionais que estão sendo analisadas na pesquisa efetuada e sua relação com a ERER.

O artigo “As políticas curriculares BNCC e BNC-Formação no contexto da Educação Infantil: reflexos para a Educação das relações étnico-raciais” contribui para um entendimento mais eficaz das duas políticas educacionais que estão sendo analisadas na pesquisa e sua relação com a ERER. Santos, Vieira e Silva (2022) analisaram e problematizaram as políticas curriculares, especialmente a BNCC e a BNC-Formação, no contexto da Educação Infantil, destacando os desafios e impactos dessas políticas nas relações étnico-raciais e na formação de professores(as), sob uma perspectiva crítica em relação ao projeto neoliberal de educação.

Assim, quando as políticas educacionais BNCC e BNC-Formação entram em vigor, robustecem a negação da identidade da população negra, inviabilizam, desde a EI, o pertencimento étnico-racial e atribuem aos

negros desejos de branquear ou de alcançar os privilégios da branquitude, por inveja, imitação e falta de identidade étnica positiva. As escolas são espaços de disputas, pois em seu interior ainda persiste a violência racista imposta, que se perpetua, sempre deixando marcas de violência, exclusão, desigualdades e exploração (Santos; Vieira e Silva, 2022, p. 89).

Ao observar o Edital n.º 35/2021 do Ministério da Educação, que trata do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores e Diretores Escolares, têm-se despertado atenção devido à sua exigência de adequação da formação docente à BNC-Formação, assim como afirmam Santos, Vieira e Silva (2022):

É isso que está em jogo com a BNCC e BNC-Formação, especialmente para a EI. Desse modo, no texto e contexto dessas políticas de currículo, o tema das relações étnico-raciais é invisibilizado nos documentos em tela, produzindo um amplo processo de esvaziamento do debate sobre o racismo, a questão das identidades, das diferenças, excluindo as políticas públicas de reparação, impondo um consenso para a EI e para a formação de professores (Santos; Vieira; Silva, 2022, p. 96).

Uma das preocupações levantadas por Santos, Vieira e Silva (2023) refere-se à exclusão da área de Ciências Humanas nesse contexto. Isso levanta questões sobre como a formação de professores(as), essenciais para o desenvolvimento crítico dos(as) futuros(as) educadores(as), está sendo tratada dentro das diretrizes do programa. A exclusão pode impactar negativamente a formação docente, ao limitar a abordagem interdisciplinar e a capacidade de compreensão das complexidades sociais, culturais e históricas que permeiam o ensino nas escolas brasileiras.

No artigo *“Mapeamento sistemático da literatura sobre a Lei 10.639/03, do parecer CNE/CP 3/2004 e seus impactos insatisfatórios na BNCC”*, de autoria de Maria Elizabete Pereira Mota e Jose Anderson Santos Cruz (2023), são identificadas as questões relacionadas à formação de professores(as), materiais pedagógicos, políticas educacionais e o contexto político atual que impactam a aplicação da lei e a promoção da educação antirracista no país.

Se o racismo foi introduzido na sociedade por meio da ciência, será via educação que ele poderá ser efetivamente combatido (Mota; Cruz, 2023). Ao reportar-se à História, a pseudociência foi utilizada na justificativa de inferiorizar determinados grupos étnicos, como no tráfico atlântico de negros(as) e na escravidão. A ciência, especialmente durante o projeto iluminista do século XVIII, contribuiu para a comparação e classificação dos grupos humanos com base em

características físicas e culturais, ao perpetuar estereótipos e preconceitos raciais. A compreensão dessas relações entre racismo e ciência é essencial para combater o racismo estrutural e promover uma sociedade mais igualitária.

Em um país com a abolição ainda tão recente, sendo o último país no mundo a libertar os escravizados, é extremamente necessário que brancos e pretos adotem práticas antirracistas e a educação étnico-racial é ferramenta fundamental no processo. O objetivo geral desse trabalho é, então, o de apontar como as escolas e suas gestões abordam a educação étnico-racial prevista em lei e os desafios que têm impedido sua implementação eficaz, haja vista que a sociedade não reflete avanços no cotidiano dos brasileiros no que tange às desigualdades e ao racismo. Exemplificando, basta ligar o televisor e conferir as notícias diárias, que trarão os terrores sofridos por essa parcela da população que, ironicamente é a maioria no Brasil, porém dita “minoría” (Mota; Cruz, 2023, p. 4-5).

Ao fazer um comparativo, fica evidente que as pesquisas no campo da educação, ao analisarem a efetividade da lei na educação brasileira, chegam a conclusões similares sobre os fatos históricos que ainda permeiam a sociedade, mesmo após a implementação de medidas obrigatórias sobre o tema.

No contexto atual, observa-se a construção de um caminho de avaliação e averiguação em todos os ambientes escolares, gestões escolares e componentes do campo educacional para verificar como o conhecimento e a prática de uma educação antirracista estão atendendo às exigências da legislação.

Motta e Santo Cruz (2023) concluem que a Lei n.º 10.639/2003 ainda não alcançou o nível de institucionalidade necessário nos currículos acadêmicos e na educação básica, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Destacam a importância de superar hierarquias que limitam a ampliação dos repertórios culturais dos(as) estudantes e a compreensão da realidade global, a qual tem contribuído para a perpetuação do racismo estrutural na educação. A necessidade de ações efetivas e mudanças significativas é ressaltada para diminuir as desigualdades e promover uma educação antirracista no Brasil.

Em conclusão, a revisão de literatura desta dissertação evidencia a complexidade e a natureza multifacetada das questões abordadas, ao destacar a interseção entre políticas educacionais, práticas pedagógicas e as dinâmicas sociais e culturais que influenciam a educação. As análises aqui apresentadas mostram que, apesar dos avanços legais e teóricos, há desafios significativos na implementação efetiva das diretrizes educacionais, especialmente no que tange à promoção de uma educação inclusiva e antirracista.

3. ANÁLISE DA EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Para dar continuidade ao processo de análise desta dissertação, na seção 3, tem-se o intuito de trazer para discussão uma análise efetiva dos PPC, especificamente dos cursos presenciais de licenciatura, ofertados no campus sede da UEM. Acredita-se que todos os desdobramentos da análise estejam baseados em verificar como a formação inicial (graduação) tem se comportado em relação à Lei.

É importante compreender algumas das múltiplas determinações do lugar investigado nesta dissertação (UEM), a exemplo de aspectos históricos.

A UEM⁷ foi autorizada pela Lei n.º 6.034, de 6 de novembro de 1969, ao incorporar as faculdades já existentes. Posteriormente, o Decreto Estadual n.º 18.109, de 28 de janeiro de 1970, instituiu a Fundação Universidade Estadual de Maringá (FUEM) como uma fundação de direito público.

A UEM foi autorizada pela Lei n.º 6.034, de 6 de novembro de 1969, incorporando as faculdades já existentes. Posteriormente, o Decreto Estadual n.º 18.109, de 28 de janeiro de 1970, instituiu a Fundação Universidade Estadual de Maringá (FUEM) como uma fundação de direito público. Seu reconhecimento pelo Governo Federal ocorreu em 11 de maio de 1976, por meio do Decreto n.º 77.583. Em 16 de julho de 1991, com a promulgação da Lei Estadual n.º 9.663, a FUEM tornou-se uma autarquia, mantendo sua denominação. A partir de 1999, a universidade passou a operar sob um regime de autonomia em caráter experimental, conforme estabelecido no Termo de Autonomia assinado em 18 de março daquele ano (UEM, 2017).

Entre 1970 e 1976, os primeiros anos da UEM foram caracterizados pela ocupação progressiva do campus definitivo e pela implantação de 15 cursos de graduação. Em 1971, foram criados os cursos de Matemática, Química e Administração, seguidos por Engenharia Química e Engenharia Civil, em 1972. No ano de 1973, iniciaram-se os cursos de Estudos Sociais, Educação Física, Pedagogia, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis e Física. Em 1974, foi

⁷ Todas as informações foram retiradas do site oficial da instituição: <https://www.uem.br/a-uem/historico#:~:text=Em%201998%20foi%20implantado%20o.Filosofia%20e%20Secretariado%20Executivo%20Triling%C3%BCe>. Acesso em: set. 2024.

implantado o curso de Farmácia-Bioquímica, enquanto Processamento de Dados e Zootecnia foram estabelecidos em 1975 (UEM, 2025).

A partir de 1976, a Universidade adotou o modelo de departamentos organizados por centros. A coordenação didático-pedagógica dos cursos passou a ser responsabilidade dos colegiados de curso, enquanto os departamentos assumiram um papel mais voltado à administração. A partir de 1978, foram observadas algumas tendências que, quando sistematizadas por temas, passaram a estruturar as principais atividades da instituição, ao abranger o ensino, a pesquisa, a extensão, a cultura e a gestão administrativa (UEM, 2025).

Atualmente, a UEM⁸ é uma instituição pública mantida pelo estado do Paraná e vinculada à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI). O compromisso com a qualificação de seu corpo docente tem sido amplamente reconhecido por diferentes rankings internacionais, que avaliam a qualidade das universidades com base em diversos critérios acadêmicos e científicos (UEM, 2025).

A instituição, de acordo com a Resolução n.º 021/2005-COU, tem em seu âmbito uma missão e uma visão para futuro, respectivamente apresentados: 1. Produzir conhecimento por meio da pesquisa; organizar, articular e disseminar os saberes por meio do ensino e da extensão, para formar cidadãos (cidadãs), profissionais e lideranças para a sociedade e 2. Tornar a UEM, nos próximos cinco anos, uma instituição de excelência na formação de profissionais e pesquisadores(as), capazes de atender às necessidades e aos anseios da sociedade, de forma geral, e aos da comunidade onde ela está inserida.

A composição de sua reitoria, para o quadriênio (out. 2022/out. 2026) está constituída da seguinte forma:

- Reitor: Prof. Leandro Vanalli;
- Vice-Reitora: Profa. Gisele Mendes de Carvalho;
- Chefe de Gabinete: Profa. Maria Luisa Furlan Costa.

A partir da estrutura posta, a instituição apresenta suas normas e legislações. Destarte, selecionou-se os seguintes documentos institucionais, além dos PPC, sendo eles: o PDI, o Estatuto da UEM e o Regimento da UEM⁹. Assim, foi possível estabelecer uma maior proximidade entre a discussão efetuada e as problemáticas

⁸ Maringá é um município localizado na região Noroeste do estado do Paraná, Brasil, sendo um importante polo econômico, educacional e cultural.

⁹ Disponível em: <http://www.scs.uem.br/>. Acesso em: set. 2024.

presentes nos documentos institucionais, que, de certa forma, também determinam como os demais documentos serão desenvolvidos e utilizados nos seus centros de ensino.

Foi traçada uma linha metodológica para coleta dos PPC dos cursos em duas etapas distintas. Primeiramente, todos os documentos encontram-se disponíveis no site¹⁰ da Pró-Reitoria de Ensino da Universidade (PEN). Para qualificar as informações, foi encaminhado um e-mail para a Divisão de Apoio aos Colegiados (ACO), que tem como objetivos assessorar os(as) coordenadores(as) de cursos na condução das atividades didático-pedagógicas e administrativas relacionadas à manutenção dos cursos de graduação, bem como auxiliar na elaboração e reformulação dos PPC, de acordo com a legislação vigente, a fim de verificar a validade dos documentos.

Posteriormente, foi solicitado que essa informação fosse encaminhada para cada coordenador(a) de curso, a fim de contrastar, inclusive, se os PPC estavam em reformulação. Assim, os e-mails eletrônicos foram direcionados para os(as) coordenadores(as) dos cursos de licenciatura. Para aqueles(as) que não enviaram a última versão, procedeu-se com a análise dos documentos disponíveis no primeiro site coletado.

Foi encaminhado um e-mail virtual em que se solicitava a versão mais recente, do ano de 2023, dos cursos de licenciatura vinculados ao Campus de Maringá da UEM. Dos 14 cursos, dez deram retorno com o documento em anexo ou indicaram o local em que o PPC do curso poderia ser encontrado.

Para uma análise mais detalhada dos cursos selecionados, foi elaborado o Quadro 4, no qual foram sistematizados os 14 cursos de graduação. O Quadro apresenta informações sobre o ano de fundação de cada curso, o ano da última atualização dos respectivos PPC e, por fim, os locais onde esses documentos podem ser acessados de forma facilitada.

¹⁰ Disponível em: <http://www.pen.uem.br/site/public/cursos>. Acesso em: set. 2024.

Quadro 4: Sistematização dos cursos de licenciatura da UEM (campus sede)

CURSO	ANO DE FUNDAÇÃO	ATUALIZAÇÃO DO PPC	ACESSO
ARTES CÊNICAS	2010	2022	https://www.pen.uem.br/site/public/curso/9de1325b805833842edf30b8d6b14b7a46914bff
ARTES VISUAIS	2010	2022	https://www.pen.uem.br/site/public/curso/1c4e7e505f3137fa180f0e5580c8a129737f1043
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	1973	2023	https://www.pen.uem.br/site/public/curso/b7cbe3319cbe1355820bcb60719e3dd5f72adaea
CIÊNCIAS SOCIAIS	2000	2023	https://www.pen.uem.br/site/public/curso/17fb4afc121bb2a7f0d8a2c7b80e89e291290fb
EDUCAÇÃO FÍSICA	1973	2023	https://www.pen.uem.br/site/public/curso/f1f2375d3d7bd9b7277f7e5d4302cf4736025b69
FILOSOFIA	2000	2022	https://www.pen.uem.br/site/public/curso/e53b26acbed443bcd3ae755221f91131fbed31e3
FÍSICA	1973	2023	https://www.pen.uem.br/site/public/curso/e01f37bde71329590bac28c8df99e80927a7b5f4
GEOGRAFIA	1987	2022	https://www.pen.uem.br/site/public/curso/76b47ff84354ec3e62f4fe12bd46b85f6e0bd350
HISTÓRIA	1967	2022	https://www.pen.uem.br/site/public/curso/8ccbdb7427f60db26279a115d613303966b5533e
LETRAS	1967	2023	https://www.pen.uem.br/site/public/curso/c7a280761ab813afa3f63f1f9aa7eada0c7914c5
MATEMÁTICA	1971	2023	https://www.pen.uem.br/site/public/curso/e2539de527961dc7451ca5ac2839f9d15d2618f1
MÚSICA	2002	2022	https://www.pen.uem.br/site/public/curso/bcd3389af4e0b7690b9a3e1b73230ed35d84697 1
PEDAGOGIA	1973	2023	https://www.pen.uem.br/site/public/curso/fb5db4852b539ec28d56e839c082987117b3aa3d
QUÍMICA	1971	2022	https://www.pen.uem.br/site/public/curso/d3c42d38b23e32805c12fe6b9d11703b0e02a47c

Fonte: Elaboração própria (2025).

Para desenvolver o mapeamento dos PPC dos cursos selecionados, foi estabelecida uma ordem de análise para melhor leitura, enquadramento das ideias e estabelecimento das conclusões a partir da apuração das informações coletadas.

Foi elaborado um fluxograma (Imagem 1), estruturado para guiar a exploração dos PPC das licenciaturas presenciais da UEM, com o objetivo de compreender como a formação inicial dos(as) futuros(as) professores(as) contempla a Lei nº 10.639/2003.

O processo iniciou-se com uma leitura livre dos PPC, a fim de permitir uma visão geral dos documentos e a identificação preliminar de elementos relacionados à diversidade étnico-racial. Em seguida, foram realizadas análises mais específicas, divididas em três blocos principais: conceitos, disciplinas e diretrizes metodológicas. No primeiro bloco averiguou-se a presença da citação explícita da lei e de conceitos ligados à diversidade, raça e combate ao racismo. No segundo bloco investigou-se a existência de disciplinas obrigatórias ou optativas que abordam esses temas. Por vez, no terceiro bloco buscou-se identificar a articulação entre teoria e prática, ao considerar a interdisciplinaridade e a integração curricular.

É importante destacar que a análise dos documentos educacionais está embasada em pressupostos teóricos e exige uma postura ativa por parte dos(as) pesquisadores(as), que não apenas os consultam, mas os interpretam de forma crítica. A pesquisa documental não se limita à extração de dados da realidade; ela implica um movimento intencional de seleção, organização e análise das informações, a fim de possibilitar a construção de novos entendimentos, como afirma Evangelista (2012):

Se o documento existe fora do pesquisador, para que possa extrair dele dados da realidade é preciso que assuma uma posição ativa na produção de conhecimento: localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta¹¹. Esses passos resultam de intencionalidades que, para além da pesquisa, se vinculam aos determinantes mais profundos e fecundos da investigação, qual seja discutir, elucidar, desconstruir

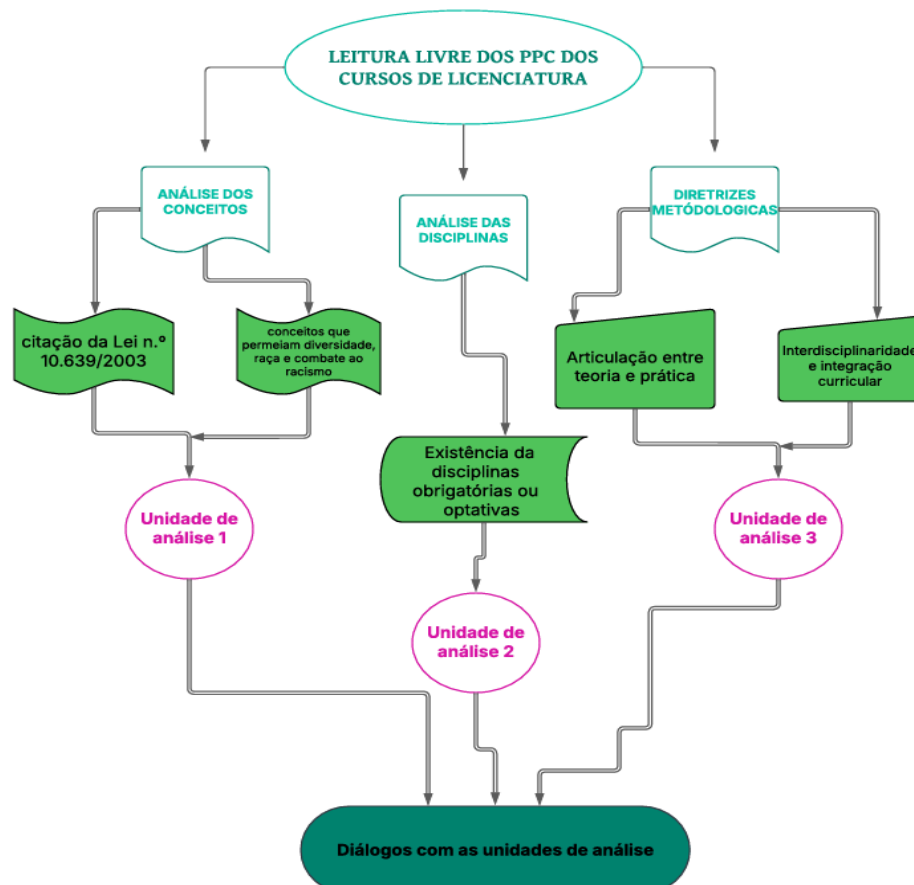
¹¹ Considerando-se que o(a) pesquisador(a) tenha clareza, ao menos, da temática do trabalho, do local e do período a serem abordados – todos passíveis de alteração, caso o estudo assim o exija –, é fundamental a seleção inicial dos documentos que comporão o corpus documental final. A escolha preliminar, ainda que marcada por certa desordem, deve respeitar a pertinência aos objetivos inicialmente propostos, evitando-se tanto o alargamento excessivo da busca quanto o seu estreitamento. Os documentos podem ser obtidos em diferentes suportes materiais, como bancos de dados, sites, artigos, livros, entre outros. Nesse momento, todos os materiais encontrados podem ser relevantes e não devem ser descartados a priori.

compreensões do mundo; discutir, elucidar, construir compreensões do mundo: produzir documentos, produzir conhecimentos é produzir consciências (Evangelista, 2012, p. 56).

A abordagem permite identificar padrões, lacunas e estratégias utilizadas pelos cursos para incorporar os princípios da educação antirracista. Cada um dos três blocos de análise é sintetizado separadamente, a fim de possibilitar uma organização mais nítida das informações extraídas dos documentos.

A partir dessas sínteses, elabora-se uma caracterização geral dos PPC, permitindo a comparação entre os cursos e a identificação de tendências ou deficiências no cumprimento das diretrizes da Lei n.º 10.639/2003. Dessa forma, o fluxograma estrutura um processo analítico que busca evidenciar o grau de institucionalização da temática étnico-racial na formação docente inicial.

Figura 1: Fluxograma de análise dos PPC



Fonte: Elaboração própria (2025).

A análise dos PPC das licenciaturas requer um exame criterioso de suas diretrizes metodológicas, dos conceitos abordados e da estrutura curricular. A partir

do fluxograma de análise, observa-se que essa investigação se organiza em três eixos fundamentais.

Nesse contexto, torna-se essencial verificar a presença da Lei n.º 10.639/2003, bem como identificar se os cursos incorporam conceitos relacionados à diversidade, à questão racial e ao combate ao racismo. Além disso, a análise das disciplinas busca compreender a existência e a obrigatoriedade de componentes curriculares que tratam dessa temática, assim como verificar a articulação entre teoria e prática e a interdisciplinaridade no currículo.

As Sínteses 1, 2 e 3 (unidades de análise) derivam dessa estrutura e possibilitam uma visão sistematizada das características gerais dos PPC, de suas implicações para a formação docente e de como tem ocorrido a efetivação da Lei nos cursos. Dessa forma, observa-se o desdobramento da análise nas três etapas previstas no fluxograma, para favorecer a compreensão da construção dos cursos e de suas bases formativas.

3.1 UNIDADE DE ANÁLISE 1 – CONCEITOS DE DIVERSIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS

A análise dos PPC das licenciaturas da UEM revela diferenças significativas quanto à incorporação da Lei n.º 10.639/2003 e à abordagem dos conceitos de diversidade, raça e racismo. Considera-se essa abordagem essencial para avaliar o compromisso institucional com a educação antirracista, ao identificar de que forma os cursos reconhecem e incorporam legislações que visam à valorização da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Ao analisar a presença da legislação e a frequência dos conceitos relacionados, buscou-se compreender a intencionalidade pedagógica dos cursos na formação docente inicial e como as normativas desses cursos têm se comprometido com a obrigatoriedade e a efetivação da referida Lei.

A busca pelos termos foi realizada por meio da ferramenta de busca (Ctrl + F), que permite identificar as ocorrências dentro dos documentos analisados.

A citação da Lei está presente nos cursos de Artes Cênicas, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Matemática, Pedagogia e Química, estando ausente nos cursos de Letras e Música. A menção à diversidade ocorre com maior frequência nos cursos de Ciências

Biológicas (71 vezes), Música (46 vezes) e Pedagogia (26 vezes), enquanto nos cursos de Química e Educação Física a palavra é mencionada apenas uma vez.

Por outro lado, os conceitos de raça, racismo e combate ao racismo são amplamente negligenciados na maioria dos PPC. Apenas os cursos de Artes Visuais e Pedagogia mencionam "raça" uma vez, enquanto "racismo" aparece em poucas referências nos cursos de Artes Visuais e Ciências Sociais, sendo que este último destaca a criação de disciplinas específicas sobre relações raciais desde 2014.

O Quadro a seguir sistematiza os dados obtidos a partir da análise documental dos PPCs, evidenciando a frequência de uso desses termos e a existência de menção à legislação que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares.

Quadro 5: Citação da Lei e Conceitos de Diversidade, Raça e Racismo nos PPC

Curso	Citação da Lei 10.639/2003	Conceito de Diversidade	Conceito de Raça	Racismo / Combate ao Racismo
Artes Cênicas	Sim	17 vezes	Não citado	Não citado
Artes Visuais	Sim	23 vezes	1 vez	2 vezes
Ciências Biológicas	Sim	71 vezes	Não citado	Não citado
Ciências Sociais	Sim	20 vezes	Não citado	Não citado
Educação Física	Sim	1 vez	Não citado	Não citado
Filosofia	Sim	4 vezes	Não citado	Não citado
Física	Sim	3 vezes	Não citado	Não citado
Geografia	Sim	4 vezes	Não citado	Não citado
História	Sim	12 vezes	Não citado	Não citado
Letras	Não	13 vezes	Não citado	Não citado
Matemática	Sim	4 vezes	Não citado	Não citado
Música	Não	46 vezes	Não citado	Não citado
Pedagogia	Sim	26 vezes	1 vez	Não citado
Química	Sim	1 vez	Não citado	Não citado

Fonte: Elaboração própria (2025).

3.2 UNIDADE DE ANÁLISE 2 – COMPONENTES CURRICULARES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Para compreender como os cursos de licenciatura estão efetivamente abordando a formação docente antirracista, avaliou-se a existência de componentes

curriculares que tratam diretamente das questões étnico-raciais. O currículo de um curso reflete não apenas as exigências legais, mas também os valores que orientam a formação dos(as) futuros(as) professores(as).

Nessa etapa da análise, buscou-se identificar quais cursos incluem componentes curriculares específicos sobre relações raciais e diversidade, distinguindo entre disciplinas obrigatórias e optativas. Observou-se, ainda, a presença da temática apenas nas ementas de algumas disciplinas, o que suscita questionamentos acerca de sua efetiva abordagem ou se ocorre apenas uma menção superficial.

A presença de disciplinas obrigatórias e optativas que tratam da diversidade e das relações étnico-raciais varia entre os cursos. As licenciaturas em Ciências Sociais, História e Pedagogia se destacam por incluírem disciplinas obrigatórias voltadas a essas questões. No curso de Ciências Sociais, constam no currículo as disciplinas História e Cultura Afro-Brasileira e Sociologia das Relações Raciais; em História, a disciplina obrigatória de História da África é acompanhada de optativas relacionadas ao tema. Em Pedagogia, há referências a essas questões em disciplinas como Sociologia da Educação e Metodologia do Ensino de História.

Outros cursos apresentam abordagens mais pontuais. Em Artes Cênicas, a disciplina "Cultura, Educação e Diversidade" é obrigatória, enquanto em Artes Visuais a temática surge nas disciplinas de História da Arte. Em Letras, algumas disciplinas de literatura e linguística mencionam a diversidade cultural. Por outro lado, nas licenciaturas em Educação Física, Química, Geografia e Matemática, não foram identificadas disciplinas voltadas especificamente à temática, evidenciando uma lacuna na organização curricular.

O Quadro 06 apresenta as disciplinas identificadas em cada PPC, destacando sua natureza (obrigatória ou optativa) e observações relevantes sobre o modo como essas temáticas estão inseridas nos currículos.

Quadro 6: Disciplinas com a Temática nos PPC

Curso	Disciplinas com a Temática	Obrigatória/Optativa	Observações Relevantes
Artes Cênicas	Cultura, Educação e Diversidade; Práticas do Teatro na Escola	Obrigatória	Seminário de práticas também menciona diversidade
Artes Visuais	História da Arte I a IV	Obrigatória	Estudos opcionais transversais e interdisciplinares

Ciências Biológicas	Educação Ambiental, Saúde e Sexualidade; Física Aplicada à Biologia	Obrigatória	Referência a cultura nas ementas
Ciências Sociais	História e Cultura Afro-Brasileira; Sociologia das Relações Raciais	Obrigatória e Optativa	Disciplinas criadas após 2014 em atendimento à legislação
Educação Física	Não há	-	Nenhuma referência nas disciplinas
Filosofia	Ensino de Filosofia I – Ética e Direitos Humanos	Obrigatória	Sociologia das Relações Étnico-Raciais no 1º ano
Física	Extensão I; Oficina de Física	Optativa	Tópicos em Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais
Geografia	Não há	-	Nenhuma disciplina trata diretamente da temática
História	História da África; Tópicos Especiais em História da África I e II	Obrigatória e Optativa	Disciplinas voltadas às relações étnico-raciais
Letras	Literatura e Linguística (diversidade cultural)	Mencionada	Diversidade aparece de forma ampla
Matemática	Matemática e Sociedade	Mencionada	Temática presente na ementa
Música	Educação Musical VII	Mencionada	Ementa cita a temática
Pedagogia	Sociologia da Educação; Metodologia do Ensino de História	Obrigatória	Psicologia da Infância (optativa) também se relaciona
Química	Instrumentação para o Ensino de Química I	Mencionada	Núcleo de formação geral menciona abordagem temática

Fonte: Elaboração própria (2025).

3.3 UNIDADE DE ANÁLISE 3 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS), INTERDISCIPLINARIDADE E PROJETOS DE EXTENSÃO COM FOCO NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A formação de professores(as) demanda um equilíbrio entre a teoria e a prática pedagógica, bem como uma abordagem interdisciplinar. Esta etapa da análise buscou verificar se os PPC articulam esses elementos de maneira estruturada, na expectativa de promover uma educação integrada e contextualizada. Avaliou-se a existência de projetos interdisciplinares, atividades práticas, estágios supervisionados e iniciativas de extensão que possibilitem aos(às) estudantes uma formação mais ampla e conectada à realidade educacional.

A integração entre teoria e prática, bem como a interdisciplinaridade, é abordada de maneira distinta entre os cursos. Em Artes Cênicas, o projeto de

extensão “Artes do Corpo e do Movimento” exemplifica essa articulação, assim como as atividades do curso de Artes Visuais, que oferecem estudos transversais e interdisciplinares. No curso de Ciências Biológicas, disciplinas como “Educação Ambiental, Saúde e Sexualidade” promovem essa integração.

Nos cursos de História, Ciências Sociais e Pedagogia, observa-se um esforço para conectar os conteúdos teóricos às práticas docentes, por meio de estágios supervisionados e projetos de extensão. O curso de Filosofia também articula teoria e prática por meio de sua participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Por outro lado, cursos como Educação Física e Química carecem de estratégias claras de integração curricular voltadas às relações étnico-raciais. Enquanto o curso de Química menciona a existência de um núcleo de formação geral e interdisciplinar, o de Educação Física se concentra em ações de extensão, sem disciplinas específicas que tratem da temática.

Dessa forma, a análise evidencia que, embora alguns cursos tenham avançado na inserção das relações étnico-raciais no currículo, ainda há um longo caminho a percorrer para garantir uma formação docente verdadeiramente comprometida com a educação antirracista.

A seguir, apresenta-se o Quadro 07 com os dados obtidos a partir da leitura dos PPCs, por meio da qual foi possível identificar as estratégias adotadas por cada curso para integrar os aspectos práticos e interdisciplinares da formação docente.

Quadro 7: Articulação entre Teoria e Prática e Interdisciplinaridade nos PPC

Curso	Articulação Teoria-Prática	Interdisciplinaridade / Integração Curricular	Observações
Artes Cênicas	Projeto de Extensão “Artes do Corpo”	Disciplinas articuladas em torno das linguagens da cena	Forte integração entre prática, teoria e extensão
Artes Visuais	Propostas práticas em disciplinas	Estudos opcionais interdisciplinares	Integração com a formação profissional do artista-docente
Ciências Biológicas	Educação Ambiental, projetos de extensão	Conteúdos interdisciplinares	Ligação entre disciplinas de saúde, meio ambiente e prática
Ciências Sociais	Estágios, projetos com NEIAB	Disciplinas voltadas para contextos étnico-raciais	Ações coordenadas com atividades práticas
Educação Física	Projetos de Extensão	Não especificado	Disciplinas não articulam teoria e prática com relações étnicas

Filosofia	PIBID, prática em Direitos Humanos	Disciplinas interdisciplinares	Inclusão de temáticas raciais no 1º ano
Física	Extensão I	Temas integrados na oficina de Física	Princípios das Relações Étnico-Raciais incluídos
Geografia	PIBID e Residência Pedagógica	Não identificado	Sem disciplinas com foco interdisciplinar
História	Estágio Supervisionado e docência em história	Núcleo interdisciplinar com arqueologia e etnologia	Laboratório de estudos de populações
Letras	Não especificado	Disciplinas de leitura e literatura	Temática aparece de forma indireta
Matemática	Projetos e programas mencionados	Disciplinas gerais	Pouca articulação prática com diversidade
Música	Projetos e cursos de extensão	Não citado	Integração via práticas extensionistas
Pedagogia	Estágio e práticas interdisciplinares	Disciplinas metodológicas integradas	Práticas interdisciplinares nas três primeiras séries
Química	Disciplinas básicas e específicas articuladas	Núcleo complementar interdisciplinar	Formação geral comum ao bacharelado e licenciatura

Fonte: Elaboração própria (2025).

3.4 SÍNTESE FINAL - DIÁLOGOS COM AS UNIDADES DE ANÁLISE

A análise dos PPC das licenciaturas da UEM revela um cenário desigual quanto ao compromisso com a educação antirracista. Enquanto alguns cursos avançaram na implementação de disciplinas e projetos voltados para a diversidade e as relações étnico-raciais, outros permanecem distantes dessa realidade, limitando-se a citações genéricas sobre diversidade, sem uma abordagem aprofundada e estruturada.

Os cursos de Ciências Sociais, História e Pedagogia se destacam por apresentarem disciplinas obrigatórias e optativas que tratam das relações étnico-raciais, além de projetos de extensão e ações integradas que fortalecem essa abordagem. Por outro lado, cursos como Educação Física, Química e Geografia ainda carecem de disciplinas específicas sobre o tema, o que representa um desafio à efetivação de uma educação verdadeiramente antirracista.

Além disso, a interdisciplinaridade e a articulação entre teoria e prática aparecem como pontos positivos em cursos como Artes Cênicas, Ciências Biológicas e Filosofia, os quais promovem atividades e projetos voltados à formação docente crítica e contextualizada. No entanto, a ausência de referências mais

profundas à Lei n.º 10.639/2003 e aos conceitos de raça e racismo na maioria dos cursos indica que há um longo caminho a ser percorrido na institucionalização de uma abordagem curricular que contemple de forma efetiva a educação para as relações étnico-raciais.

Cabe destacar que a temática da Lei n.º 10.639/2003 não deve ser vista como uma exigência restrita às licenciaturas, mas sim como um compromisso de todas as áreas do conhecimento com a valorização da cultura e da história afro-brasileira e africana. Passos (2014) reafirma que, para fortalecer a educação das relações étnico-raciais em todo o sistema de ensino, foi lançado, em 2009, o Plano Nacional de Implementação dessas diretrizes. O documento estabelece metas e responsabilidades para cada nível e modalidade de ensino nos âmbitos federal, estadual e municipal, além de definir o papel de diferentes atores sociais, como Conselhos de Educação, Núcleos de Estudos e Fóruns.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana define as principais ações a serem desenvolvidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES):

- 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; 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 Africana e com a temática da Lei 11645/08; e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais, 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 (Brasil, 2009, p. 30-31).

A abrangência das ações mencionadas no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, devem integrar o ensino, a pesquisa e a extensão, sendo responsabilidade das IES a formação docente. Isso visa tornar essas instituições espaços democráticos para a produção e disseminação de conhecimentos, desafiando as bases do pensamento pedagógico clássico, o qual, historicamente, tem silenciado a história e a cultura afro-brasileira e africana (Passos, 2014).

Nessa perspectiva, o currículo dos cursos de licenciatura desempenha um papel crucial na organização do trabalho pedagógico escolar. Conforme destaca Passos (2014), esse papel não se limita à definição dos conhecimentos que os(as) professores(as) devem ensinar e os(as) estudantes da educação básica devem aprender, mas também reflete escolhas, omissões e disputas culturais, sociais e políticas. Tais disputas acabam por privilegiar certos saberes e culturas em detrimento de outros, como é o caso da história e cultura da população negra. Ao mesmo tempo, o currículo também apresenta oportunidades e pode contribuir para a superação dessas desigualdades históricas.

Para compreender plenamente as implicações de um currículo na formação docente, é essencial analisar o PPC, que deve ser entendido como uma ferramenta estratégica que, ao ser elaborada, reflete as escolhas e as intenções pedagógicas de uma instituição de ensino.

Sandra Iglesias e Maria Luisa Costa (2018) convidam à compreensão do PPC como um instrumento que possibilita entender as intencionalidades do coletivo que o estrutura. Sendo um documento legal e normativo, o PPC orienta e define as ações a serem realizadas em um curso de formação inicial de professores(as). É fundamental que contenha os princípios orientadores, as concepções pedagógicas e as diretrizes organizacionais específicas da instituição ou do curso.

Essas concepções representam a visão dos(as) profissionais envolvidos(as) na instituição de ensino superior e devem garantir a efetivação do que foi planejado no PPC. Isso implica a integração entre teoria e prática, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como uma fundamentação teórica e prática capaz de sustentar as análises e reflexões sobre a prática pedagógica na futura atuação profissional dos(as) estudantes (Iglesias; Costa, 2018).

As autoras afirmam que o PPC da graduação deve, em primeiro lugar, estar alinhado às diretrizes estabelecidas pelo Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). A articulação entre esses documentos é fundamental para assegurar que a política educacional seja aplicada de maneira coesa e eficiente em todas as áreas da IES, refletindo as necessidades da comunidade e as especificidades de cada curso. Além disso, o PPC deve servir como guia para o planejamento das disciplinas, orientando a concretização da política educacional da instituição (Iglesias; Costa, 2018).

A UEM, foco analítico desta pesquisa, por meio de seus cursos de licenciatura presenciais no campus sede, em Maringá, dispõe de um documento próprio, elaborado pela PEN, que apresenta instruções específicas sobre a elaboração dos PPC de todos os cursos. Ao analisar esse documento, buscou-se verificar a citação e/ou discussão referente à Lei n.º 10.639/2003.

A partir da busca, identificou-se que a referida Lei é mencionada em duas ocasiões: a primeira, para referir-se à legislação aplicável às licenciaturas; e a segunda, no tópico intitulado "Conteúdos Curriculares Obrigatórios por Legislação Específica". A imagem a seguir apresenta um recorte do documento institucional, o qual evidencia a instrução direcionada aos cursos quanto à referida legislação:

Figura 2: Conteúdos Curriculares Obrigatórios conforme o Guia de Elaboração dos PPC da UEM
8.1.5. Conteúdos Curriculares Obrigatórios por Legislação Específica

Os conteúdos curriculares obrigatórios, estabelecidos por legislação específica, são os relacionados a assuntos e temas relevantes definidos na forma da lei, com o objetivo, dentre outros, de estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção do assunto na formulação, execução e avaliação dos projetos pedagógicos de cursos. Os componentes curriculares obrigatórios por legislação específica são conteúdos e ações desenvolvidas com abordagem curricular integrada e transversal, interdisciplinar, contínua e permanente em todos os ciclos do curso, não sendo, necessariamente, serem implantados como disciplinas, se a lei não exigir. Ex: Educação Especial e Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Prática Pedagógica para os cursos de licenciatura. Indicar a forma de atendimento à legislação específica, explicitando se o conteúdo encontra-se na forma de disciplina ou como abordagem curricular integrada e transversal e em quais componentes curriculares, mencionando, inclusive, quanto a forma de oferta (disciplina eletiva, optativa, na modalidade de educação a distância).

Fonte: UEM (2022, p. 28).

Ao analisar o trecho apresentado, é possível identificar uma problemática analítica que merece ser considerada. O texto menciona que os “componentes curriculares obrigatórios por legislação específica são conteúdos e ações desenvolvidos com abordagem curricular integrada e transversal, interdisciplinar,

contínua e permanente em todos os ciclos do curso [...]”, mas aponta não haver necessidade de implementação de disciplinas específicas, caso a lei não o exija.

De certo modo, essa diretriz permite que a instituição de ensino adapte sua abordagem pedagógica, ao inserir os conteúdos como disciplinas isoladas ou integrando-os transversalmente em diversos componentes curriculares. Essa flexibilidade pode ser relevante para garantir que os temas sejam tratados de forma contextualizada e interdisciplinar.

No entanto, a partir apenas dessa orientação, é possível identificar limitações que comprometem não só a efetiva materialização da Lei n.º 10.639/2003 no ambiente acadêmico, mas também de outras legislações que não exigem a criação de disciplinas específicas, abrindo espaço para que as instituições de ensino trabalhem os conteúdos de forma aleatória e, muitas vezes, superficial.

Um dos principais desafios na implementação dos conteúdos curriculares obrigatórios por legislação específica está em garantir sua efetividade nos processos de ensino e aprendizagem. De acordo com Jessica Patricia Carvalho Garcia e Arkley Marques Bandeira (2024), essas práticas têm por objetivo tornar o ensino mais contextualizado, alinhando-o às realidades socioculturais dos(as) estudantes.

Embora a abordagem transversal e interdisciplinar possibilita uma maior conexão entre os temas e diferentes áreas do saber, há o risco de que esses conteúdos sejam tratados de forma fragmentada ou superficial. Sem uma estrutura curricular bem definida e estratégias pedagógicas adequadas, os temas podem não ser aprofundados como exige a legislação, o que poderá comprometer sua inserção significativa na formação dos(as) estudantes.

Além disso, a fiscalização e o monitoramento da aplicação desses conteúdos representam pontos críticos. Dependendo da forma como são inseridos nos cursos superiores, pode ser difícil avaliar se estão sendo abordados de maneira satisfatória e contínua. O MEC e outros órgãos reguladores exercem papel fundamental na análise dos PPC, mas o acompanhamento efetivo da implementação dessas diretrizes dentro das instituições de ensino ainda é um desafio. Por isso, é necessário estabelecer mecanismos de controle e avaliação que garantam o cumprimento substancial, e não apenas burocrático, da legislação.

Outro fator relevante é a formação dos(as) docentes, que precisam estar preparados(as) para integrar esses conteúdos no trabalho educativo de forma significativa. A ausência de capacitação específica pode resultar em abordagens

superficiais ou na desconexão entre os temas obrigatórios e o restante da matriz curricular. Para que a interdisciplinaridade e a transversalidade sejam eficazes, é essencial que os(as) professores(as) tenham acesso à formação continuada e a recursos didáticos adequados, a fim de que possam trabalhar os conteúdos de maneira crítica e contextualizada em suas disciplinas.

Gomes (2017) contribui com reflexões sobre a análise dos documentos normativos e orientadores, que deveriam estar em consonância com a legislação vigente e, muitas vezes, geram dúvidas, especialmente quanto ao seu papel normativo na execução de algo obrigatório.

As discussões que permeiam o campo das Ciências Sociais e dos Movimentos Sociais são fundamentais para abordar as ausências e inconformidades das instituições de ensino em relação às normativas que regem o espaço universitário. Gomes (2017) amplia esse debate ao trazer o conceito de “sociologia das ausências e das emergências”, inspirado no sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2004).

A sociologia das ausências busca compreender como determinadas realidades, ideias ou grupos são intencionalmente ignorados ou excluídos da percepção coletiva. Essa exclusão é socialmente produzida. Um grupo é considerado “ausente” quando não se enquadra nos padrões dominantes de pensamento. Dessa forma, a sociologia das ausências visa a problematizar essa invisibilidade e a valorizar o que historicamente tem sido negligenciado (Gomes, 2017).

Por outro lado, a sociologia das emergências, conceito complementar, busca identificar e valorizar alternativas, possibilidades e estratégias que estão surgindo, mas ainda não foram plenamente reconhecidas ou legitimadas. Destacam-se, assim, práticas, ideias e movimentos que apontam para novos futuros, as quais desafiam estruturas consolidadas. Essa abordagem visa fortalecer essas novas possibilidades e contribuir para a construção de uma sociedade mais plural e justa — uma alternativa viável dentro das possibilidades concretas (Gomes, 2017).

Para Gomes (2017), o Movimento Negro, como forma de organização política e instrumento de pressão social — mesmo em meio a conflitos e contradições —, consolidou-se como um dos principais intermediários entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a educação básica e as universidades. Tal movimento estruturou e organizou saberes desenvolvidos pela população negra ao longo de sua

trajetória social, cultural, histórica, política e coletiva. No campo das políticas educacionais, Gomes (2017) afirma que:

Os projetos, os currículos e as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer' esses e outros saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos. No contexto atual da educação, regulada pelo mercado e pela racionalidade científico instrumental, esses saberes foram transformados em não existência; ou seja, em ausências (Gomes, 2017, p. 42).

A crítica da autora aponta que, no contexto atual, em que a educação é cada vez mais influenciada pela lógica de mercado e pela racionalidade científico-instrumental, esses saberes são frequentemente ignorados ou marginalizados. Essa exclusão resulta na transformação desses conhecimentos em "não existências," ou ausências, ao colaborar para a invisibilidade de importantes perspectivas e experiências sociais (Gomes, 2017).

As indagações e questionamentos de Gomes (2017) por meio das análises desta dissertação, ao fortalecer a compreensão de que uma Lei, que em sua essência busca efetivação, qualificação e prática há mais de vinte anos precisam ser problematizadas constantemente.

A educação, entendida como processo de humanização, tem sido sempre uma experiência edificante? É possível educar para a diversidade em uma sociedade marcada pelo colonialismo, pelo capitalismo, pelo machismo e pelo racismo? Se os movimentos sociais reeducam a sociedade e a escola, que saberes eles têm trazido para o campo educacional? Qual tem sido o lugar ocupado por esses saberes no cotidiano da escola, dos currículos e das políticas educacionais no século XXI? Afinal, que caminho poderia ser trilhado para se construir uma nova teoria crítica na educação que se debruce com seriedade sobre as questões aqui colocadas? (Gomes, 2017, p. 43).

A educação, frequentemente idealizada como um processo de humanização, nem sempre revela uma experiência edificante. Em contextos marcados por colonialismo, capitalismo, machismo e racismo, a educação enfrenta desafios significativos para promover a verdadeira diversidade e inclusão. Essas estruturas opressivas influenciam profundamente os sistemas educacionais e perpetuam desigualdades em vez de superá-las. Nesse cenário, a tarefa de educar para a diversidade se torna ainda mais complexa, ao exigirem esforço contínuo para enfrentar e dismantelar essas barreiras estruturais.

Embora tudo pareça desanimador e desestimulante, o Movimento Negro tem se movido sobre o esperar e continuar sua batalha e resistência pela sociedade,

pela e educação e propondo uma educação de cunho emancipatório e decolonial para todos(as).

3.5 ESPAÇO DE DEBATE E EFETIVAÇÃO DA LEI N.º 10.639/2003 FORA DAS SALAS DE AULA: O NEIAB-UEM

O objetivo desta subseção é analisar a relação do NEIAB da UEM com os cursos de licenciatura, além de considerar o contexto histórico que levou à sua criação. Para tanto, buscou-se compreender as motivações e os princípios que orientaram sua implementação, bem como sua influência na formação de professores(as).

A criação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) nas universidades brasileiras está diretamente ligada à atuação do movimento negro e da comunidade acadêmica negra, que, especialmente entre o final do século XX e o início do século XXI, lideraram diversas iniciativas e eventos com o objetivo de expor o racismo no Brasil. Essas ações ocorreram tanto por meio de produções acadêmicas e científicas quanto pela defesa de políticas governamentais voltadas à promoção da igualdade racial e a implementação de ações afirmativas (Daniara Martins, 2022).

Para Silva (2021), os anos de 1990 e 2000 foram marcados pela entrada de um número significativo de homens e mulheres negros(as) nas universidades. Tal constatação reafirma a ideia de que os corpos negros deixaram de ocupar exclusivamente posições de subalternidade dentro da academia, passando a acessar espaços de produção intelectual e de autoria sobre suas próprias histórias. São, portanto, os(as) grandes arquitetos(as) da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN), fundada em Recife, nos anos 2000 – bem como dos NEABs e do Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (CONNEABs) (SILVA, 2021).

Os NEABs têm desempenhado um papel fundamental na elaboração de políticas educacionais que adotam o antirracismo como princípio orientador. Simultaneamente, eles contribuem para a formação de profissionais em diversas áreas do saber. Promovem uma abordagem para novos olhares para a sociedade. Essa articulação acontece por meio de reuniões, leituras, pesquisas, debates,

seminários e várias outras atividades acadêmicas e culturais, as quais se configuram como uma educação contra-hegemônica (Silva, 2021).

Refletir sobre o impacto da criação e consolidação dos NEABs implica também considerar com atenção o papel do CONNEABs, originado na ABPN, bem como o cenário educacional brasileiro no contexto das questões raciais. Exemplos disso são a promulgação das Leis n.º 10.639/03¹², n.º 11.645/08¹³, n.º 12.711/12¹⁴ (conhecida como a "lei de cotas") e a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), além de não esquecer da promulgação da Lei n.º. 10.558/2002¹⁵.

Em continuidade, teve-se a Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o Parecer CNE/CP Nº 03, de 10 de março de 2004, o qual estabeleceu que as “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, trazem corpo do texto uma das primeiras menções legais relativas aos NEABs:

Art. 4º –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, 2009, p. 32).

A fim de conferir mais potência aos instrumentos legais que efetivam e dão suporte aos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), destaca-se o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, do Ministério da Educação, que assim os define¹⁶:

¹²Lei n.º. 10.639/03 – Tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino fundamental, médio e superior.

¹³Lei n.º. 11.645/08. Tornou obrigatório o estudo da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de Ensino Fundamenta I e Médio.

¹⁴Lei n.º. 12.711/12. Permite o acesso ao Ensino Superior, por meio de cotas sociais com recorte socioeconômico e étnico racial.

¹⁵Lei n.º. 10.558/2002 criou o programa Diversidade na Universidade, que visa promover a inclusão de grupos historicamente excluídos no ensino superior, especialmente por meio de ações afirmativas.

¹⁶ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192. Acesso em: jan. 2025.

Isso conferiu-lhes um papel central na execução da política em questão. Não apenas com a promulgação da Lei de Cotas (Nº 12.711/12), mas com todas as demais leis já citadas que estavam e estão em processo contínuo de efetivação dentro das instituições de ensino. Os NEABs tornaram-se um ponto de referência para sua implementação, ao assumirem em algumas situações a função de órgãos consultivos ou assessores, seja de forma oficial ou extra-oficial, para garantir a efetivação dos direitos previstos na legislação.

O agrupamento dos NEABs está estreitamente ligado à criação da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN), fundada no ano de 2000, durante o I Congresso de Pesquisadores(as) Negros(as) (COPENE), realizado em Recife, no estado de Pernambuco.

Segundo Helen Silva, Delton Felipe Felipe e Ana Paula Herrera de Souza (2024), a ABPN tem desempenhado um papel fundamental na criação, organização e disseminação de conhecimentos voltados ao combate ao racismo, consolidando-se como uma instituição dedicada à promoção da igualdade racial no Brasil, bem como às estratégias que adota para organizar, produzir e difundir saberes antirracistas.

A ABPN tem se estabelecido de forma crescente no meio acadêmico, incluindo a publicação de uma revista, um periódico científico intitulado de Revista da ABPN¹⁷ classificada com o estrato A4 do Qualis Capes. Ela está registrada em importantes bases de dados, como Web of Science e Scopus. Publica periodicamente números com artigos de seus(as) pesquisadores(as), com acesso gratuito em versão eletrônica.

Seu principal objetivo é a discussão sobre relações raciais a partir da produção de pesquisadores(as) e intelectuais negros(as), bem como de outros(as) comprometidos(as) com a promoção da equidade racial e a produção de conhecimento sobre o continente africano e diásporas africanas, em escala nacional e internacional (Silva; Felipe; Souza, 2024).

Além disso, participam de organizações da sociedade civil, como o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR) e a Associação de Investigadores Negros da América Latina e do Caribe (AINALC). Entende-se que

¹⁷ Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/index>. Acesso em: jan. 2025.

essas associações, como a ABPN, desempenham um papel importante, pois são essenciais para as estratégias de combate ao racismo na sociedade e no meio acadêmico. Sob essa visão, concorda-se com Gomes (2017), pois:

Esse movimento social trouxe as discussões sobre o racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne as discussões teóricas e epistemológicas das ciências sociais, jurídicas e da saúde, indagando inclusive as produções teóricas raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social. É também esse movimento social que fez e faz a tradução intercultural das teorias e interpretações críticas realizadas sobre a temática racial no campo acadêmico para a população negra e pobre fora da academia (Gomes, 2017, p. 17).

A atuação desses movimentos é diversificada e permeia várias áreas do conhecimento. Uma das áreas mais relevantes é a Educação, vista como um dos principais meios de ascensão social para a população negra e também como um espaço essencial para a construção de argumentos antirracistas.

Os NEABs também criaram uma rede de suporte para estudantes negros(as), ao oferecer apoio direto à sua permanência física, social e psicológica em instituições ainda marcadas por atitudes hostis, discriminação racial e diversas formas de racismo (Kilomba, 2020), tais como o racismo institucional e o racismo estrutural (Almeida, 2019), acrescido das manifestações ligadas à branquitude instituída socialmente e culturalmente (Bento, 2002), entre outros fatores. Dessa forma, ao atenderem a maioria dos aspectos mencionados acima (Siss *et al.*, 2013, p. 19), os NEABs se tornam promotores e incentivadores de uma educação que ensina a transgredir (Hooks, 2013) e a adotar uma postura antirracista.

O Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-brasileiros da Universidade Estadual de Maringá foi institucionalizado em 21 de novembro de 2007, por meio da Portaria n.º 1190/2007-GRE, como programa vinculado ao Departamento de Ciências Sociais, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UEM.

Sua institucionalização como programa de pesquisa e extensão universitária teve como objetivo fomentar a discussão sobre preconceito e discriminação racial contra a população negra, em defesa de ações afirmativas que promovam a igualdade racial, com a preocupação de estimular e garantir a interdisciplinaridade.

Em seus 17 anos de existência, o núcleo vem realizando diversas ações de formação e debate crítico sobre a temática racial, em três frentes principais: 1) formação inicial (graduação/pós-graduação); 2) formação continuada voltada para a educação básica; e 3) elaboração de materiais didáticos e científicos com temas relacionados ao povo negro brasileiro.

E, segundo seu regulamento¹⁸, o núcleo tem as seguintes finalidades: a) fomento de condições para a criação de políticas públicas institucionais e interinstitucionais que garantam a inserção da população negra na universidade e na sociedade; b) promoção e incentivo aos estudos sobre a temática racial, a história e a cultura afro-brasileira e as relações raciais no ensino superior; c) divulgação das pesquisas desenvolvidas pelo núcleo e seus resultados; d) realização de cursos de extensão sobre os temas de interesse do programa; e) realização de eventos de extensão e divulgação científica e cultural; f) organização de seminários temáticos para a reflexão e discussão sobre a questão racial; e, por fim, g) atuação como grupo de pesquisa vinculado ao CNPq.

O Núcleo articula-se a uma rede nacional que reúne outros Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), existentes em boa parte das instituições de ensino federais, estaduais, municipais e particulares. Alguns núcleos incorporaram também a pauta indígena, como é o caso dos NEABIs – Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – e outras siglas que compõem essa rede articulada, que forma o CONNEABs - Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros.

Os NEABs e seus correlatos têm desenvolvido pesquisas científicas sobre a temática racial e proposto um conjunto de ações afirmativas que visam integrar, de fato, o negro à sociedade brasileira. Dessa forma, Silva, Felipe e Souza (2024, p. 84) ajudam-nos a refletir sobre o papel dos NEABs dentro da universidade:

Os Neabs se destacam nesse cenário por congregarem negros/as intelectuais no âmbito das universidades e assumirem o papel de sujeitos coletivos, isto é, de sujeitos orgânicos na construção e difusão dos saberes por eles produzidos sobre as questões relacionadas aos afro-brasileiros, identificando conhecimentos, manifestações e formas de pensar, de estar no mundo, concepções, linguagens e pressupostos não hegemônicos (Silva; Felipe; Souza, 2024, p. 84).

¹⁸ Regulamento disponibilizado no sítio do núcleo: <http://sites.uem.br/neiab/atribuicoes>. Acesso em: 1 set. 2024.

O NEIAB é composto por professores(as), alunos(as) de graduação e pós-graduação de diferentes cursos da UEM e por membros de movimentos sociais antirracistas. Visibiliza-se um processo essencial na composição do Núcleo, que relaciona militância e ciência e, dessa maneira, impulsiona uma nova forma de produzir conhecimento que esteja voltado para responder demandas sociais, como o racismo.

A criação do NEIAB-UEM surgiu como uma iniciativa voltada à democratização da universidade, a fim de promover políticas afirmativas que visam integrar a população negra no ensino superior e assegurar que os saberes e conhecimentos das comunidades negras sejam incorporados ao repertório acadêmico, como afirma o informativo da UEM¹⁹. Isso contribui para diversificar a instituição e desafiar os estigmas e estereótipos de inferioridade frequentemente associados às manifestações e expressões culturais negras.

Destaca-se o primeiro evento após a criação do NEIAB-UEM, ocorrido em 22 de novembro de 2007, ocasião em que sua organização foi prevista para ser realizada de forma anual pelo grupo de pesquisa. A Semana Afro-brasileira promoveu o lançamento do Programa de Ações do NEIAB-UEM e contou com uma palestra sobre o Estatuto da Igualdade Racial, mostra de filmes vinculados ao movimento do Cinema Negro na década de 1970 e uma exposição artística sobre a cultura e religiosidade afro-brasileira. O evento se consolidou de tal forma que, atualmente, já ocorreu sua 18ª edição, com um número ampliado de participantes no ambiente acadêmico, abordando a temática racial a partir de diversos enfoques em cada edição do evento.

Outro evento de grande importância para os membros do núcleo é o Colóquio de Feminismo Negro. Organizado para ocorrer sempre na semana do dia 25 de julho, data internacional de celebração das mulheres negras latino-americanas e caribenhas, o evento teve sua primeira edição em 2014, em homenagem a Cláudia Silva Ferreira, auxiliar de serviços gerais, brutalmente assassinada em uma operação da Polícia Militar do Rio de Janeiro, em 16 de março de 2014.

¹⁹ A versão digital da publicação pode ser encontrada no seguinte link: http://www.noticias.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2154:programa-no-deestudos-interdisciplinares-afro-brasileiros&catid=934&Itemid=101. Acesso em: 1 set. 2024.

A programação do primeiro Colóquio foi composta por palestras com a professora e pesquisadora Maria Nilza Silva (Universidade Estadual de Londrina – UEL). No ano de 2024, ocorreu a 11ª edição, cujo tema central foi "Negras Digitais: Ativismo, militância e o discurso de ódio nas redes sociais". A edição contou com palestras, mesas-redondas e também apresentação de trabalhos em grupos de trabalho (GTs) promovidos pela organização do evento.

Assim, os dois principais eventos, tanto a Semana Afro-brasileira quanto o Colóquio de Feminismo Negro, cresceram ao longo dos anos como eventos de extensão da UEM, oferecendo espaços para discussões centradas nas interseções de raça e gênero, lideradas por mulheres e homens negros(as) e também por apoiadores(as) não negros(as) com trajetórias na produção intelectual, artística e cultural.

As atividades realizadas por mais de 191 NEABs, NEABIs e grupos correlatos nas áreas de pesquisa, ensino e extensão dentro das universidades em todo o país os definem como atores ativos e coletivos na luta ideológica contra o racismo, ganhando cada vez mais importância e significado. O NEIAB/UEM, por exemplo, tornou-se um espaço de formação e produção de conhecimento antirracista.

Figura 3: Informativo UEM sobre a criação do NEIAB-UEM

— OPINIÃO —

Programa Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-brasileiros

A proposta de formação de um Programa de Estudos Interdisciplinares Afro-brasileiros na UEM é uma iniciativa que expressa a necessidade de construirmos uma nova forma de democracia universitária que seja baseada em uma maior presença e na participação dos negros dentro da universidade, para que nela atuem como estudantes, pesquisadores, professores, técnicos e gestores. A democratização da universidade brasileira e da UEM depende, entre outros aspectos, da superação de um efetivo regime "apartheid" social, com o qual é dificultada a presença de alunos e professores negros nas nossas universidades desde as origens do nosso sistema universitário. Entre os objetivos do Programa está a produção e a difusão de conhecimentos gerados a partir da interação dos esforços dos pesquisadores, educadores, militantes dos movimentos sociais negros e membros da comunidade participantes no NEIAB, tendo em vista o aprimoramento do currículo e a implementação de políticas públicas de ações afirmativas que promovam a superação da exclusão social dos negros na sociedade brasileira.

Como exemplo de políticas públicas de ações afirmativas de alcance prático e adoção imediata que visam a promoção da igualdade e o fim de todas as formas de discriminação, propostas e implementadas por diferentes movimentos sociais, organizações não-governamentais e autoridades públicas, podemos citar, entre outras: a) políticas de combate à pobreza e de redistribuição de renda; b) melhoria na qualidade do ensino público em todos os níveis; c) promoção de cursos de capacitação profissional e escolar como os pré-vestibulares para negros e carentes; d) destinação de recursos públicos para o custeio dos estudos dos estudantes racialmente discriminados; e) obrigatoriedade de contratação de trabalhadores negros por parte dos setores público e privado; f) promoção do acesso à universidade aos negros e demais excluídos pelos exames vestibulares através do sistema de cotas; g) ampliação dos vagas nas universidades públicas e no ensino superior da rede privada de forma gratuita para os negros. Atualmente as cotas para alunos negros nas universidades já fazem parte de um conjunto de medidas práticas, efetivas e imediatas que apontam para o fim das desigualdades raciais na sociedade brasileira. Importantes instituições universitárias brasileiras já adotaram o sistema de reserva de vagas para alunos negros e estão em fase de aprimoramento do mecanismo e de superação dos problemas que o mesmo pode ocasionar. Em sistemas superiores universitários que o racismo e

nosso sistema universitário de inúmeras maneiras, uma vez que o simples acesso à escola não assegura igualdade de resultados, pois muitos alunos negros não competem com os demais alunos em igualdade de condições: os filhos de pais mais escolarizados são favorecidos pela forma de estruturação dos currículos; o nível de renda dos negros prejudica a competitividade dos seus filhos no sistema de escolar; o preconceito e a discriminação sofridos pelos alunos negros no cotidiano escolar também influem para prejudicar o seu desempenho. Como não existe igualdade de condições entre brancos e negros desde o início do processo de escolarização, não podemos supor que os últimos conquistarão os mesmos resultados que os primeiros e alcançarão as posições que desejam no sistema universitário e no mercado de trabalho.

Através do NEIAB, pretendemos contribuir para a formulação e o acompanhamento da implementação de ações afirmativas e cotas para estudantes e professores negros na UEM e demais instituições universitárias públicas e privadas.

Mas o acesso e a participação dos negros na UEM e demais universidades brasileiras depende também de uma democratização da produção do conhecimento universitário, através da identificação e a construção de saberes mais apropriados sobre as diferenças entre as culturas e grupos humanos e sobre as suas diferentes necessidades materiais e simbólicas. Para tanto, devemos iniciar com a construção de uma ética política de respeito às diferenças nas relações sociais dentro e fora da universidade, sem os preconceitos depreciativos, estereótipos negativos e sem discriminação dos saberes indígenas e negros que foram reprimidos e marginalizados pela hegemonia cultural europeia.

O Programa Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-brasileiros da UEM está sendo criado para enriquecer a universidade com o promoção do conhecimento sobre os saberes das comunidades negros, para que sejam superados aqueles preconceitos filosóficos, científicos e religiosos que classificam as manifestações culturais e religiosas dos negros em nosso país como primitivas, atrasadas, exóticas, ignorantes, demenciais e inferiores. No Programa Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-brasileiros da UEM vamos colocar em foco aquelas formas de discriminação racial, classista e sexista, que surgiram historicamente para a marginalização, dominação e exploração dos negros e índios em nosso país, visando a manutenção dos privilégios dos colonizadores europeus e seus descendentes, para que possamos transformar a nossa universidade em um verdadeiro espaço público de produção de conhecimentos que sejam política e socialmente relevantes e



Cleide Rodrigues Amari
Coordenadora do Neiab
Professora da DCS
Doutora em Antropologia
pela USP



Walter Proxedes
Vice-coordenador do Neiab
Professor da DCS
Doutor em Educação pela USP



Luciano Gonsalves Costa
Membro do Neiab
Professor da DFI
Doutor em Informática na
Educação pela UFRGS



Marivônia Conceição Araújo
Membro do Neiab
Professora da DCS
Doutora em Ciências Sociais pela Unesp



Rosângela Rosa Praxedo
Membro do Neiab
Mestre em Antropologia

A democratização da universidade brasileira e da UEM depende da superação de um efetivo regime apartheid social

Fonte: Jornal Informativo da UEM (2007), disponibilizado pelo acervo do NEIAB.

Assim, o NEIAB tem peso significativo na UEM, por se situar como um local dentro da universidade para estudar, aprender, ter contato com diferentes tipos de publicações e até mesmo descansar, com a peculiaridade de fornecer aos alunos(as) negros(as) um ambiente onde podem se identificar e compartilhar experiências entre seus iguais. Trata-se de um espaço de acolhimento e fortalecimento de suas identidades, essencial para o enfrentamento dos desafios ao longo do percurso acadêmico, principalmente na superação das dificuldades diversas que a população negra enfrenta no espaço universitário. Além disso, alunos(as) não negros(as), ao frequentar o NEIAB, podem encontrar formas de mobilizar-se ao reconhecer seu papel fundamental na luta antirracista.

Ao facilitar o compartilhamento de experiências entre os diversos sujeitos que o frequentam, o NEIAB, com sua estética e equipamentos – tais como minibiblioteca, mesa de estudos e computador – propicia um local para um ensino e aprendizagem preocupados com a reeducação das relações étnico-raciais. Isso

gera uma rede de solidariedade que contribui para uma universidade mais equânime.

Os estudos que relacionam os NEABs presentes nas instituições de ensino, conforme mencionado anteriormente, trazem uma visão de algo que é vivenciado em coletivo, um sentimento que vem da raiz dos povos africanos. Entende-se o NEIAB como um ambiente de coletividade e acolhimento, sendo possível perceber seus desdobramentos ao considerar sua trajetória à luz dos processos históricos da sociedade brasileira.

Enxergar o NEIAB-UEM como elemento fundamental para o fortalecimento da identidade negra e acadêmica no espaço universitário foi um dos motivos que conduziu à expectativa de se analisar com atenção o que veio antes, os caminhos percorridos em sua trajetória, e todos os frutos que conferem ainda mais visibilidade ao Núcleo. Por isso, ao considerar sua importância para a promoção de uma educação antirracista, entende-se que o NEIAB é uma fonte de conhecimento com grande potencial para contribuir com o campo de pesquisa em educação.

Almeja-se que a pesquisa em si seja rica para o conhecimento e a potência que existe dentro do NEIAB, capaz de colaborar não somente para a produção de conhecimento, mas também para dar visibilidade à instituição como um espaço contínuo de diálogo antirracista e de construção de pedagogias negras. Complementa-se que os(as) discentes e os(as) docentes que o frequentam compartilham do pertencimento e da representatividade, além de projetarem-se para além dos muros da universidade, ao estimular quem almeja ocupar o espaço de Ensino Superior que lhes é de direito. Assim, atua-se para a diminuição do racismo dentro da instituição e na sociedade como um todo.

Os núcleos de estudos afro-brasileiros nas universidades brasileiras foram criados – e têm atuado ao longo dos últimos anos – como um espaço de formação e articulação da intelectualidade negra, que impulsiona a produção de conhecimento a partir de novas bases, bem como a construção de ferramentas analíticas para investigar e compreender a realidade racial brasileira, não mais pautada por formas colonizadoras de produção de conhecimento, mas sim por uma produção e difusão de saberes voltada à promoção da igualdade racial.

A partir do momento em que a população negra começa a acessar o direito de estar no Ensino Superior, ela passa a ser sujeito de produção e difusão de conhecimento científico e não apenas objeto de estudo. Não se pode esquecer que

muitos(as) desses(as) discentes, com o passar do tempo, tornaram-se professores(as) de diversas universidades pelo Brasil. A produção desses(as) intelectuais, sejam alunos(as) ou professores(as), permite disseminar informações qualificadas e combater os efeitos do racismo, localizando-o como uma estrutura de poder que perpassa a vida cotidiana da população negra e dos povos indígenas, e se manifesta de diversas formas.

Os NEABs se destacam nesse cenário por congregarem intelectuais negros(as) no âmbito das universidades e assumirem o papel de sujeitos coletivos, isto é, de sujeitos orgânicos na construção e difusão dos saberes por eles produzidos. Trata-se, portanto, de uma produção que parte do olhar de afro-brasileiros(as), identificando conhecimentos, manifestações e formas de pensar, de estar no mundo, concepções, linguagens e pressupostos não hegemônicos.

Desde o início dos anos 2000, no Brasil, o sistema de cotas nas universidades públicas está positivado no art. 1º da Lei nº 10.558/2002:

Art. 1º Fica criado o Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros (Brasil. 2002, página única).

O Programa Diversidade na Universidade, instituído pelo MEC, representa uma iniciativa fundamental para a ampliação do acesso ao ensino superior por grupos historicamente marginalizados, com destaque para afrodescendentes e indígenas. Ao prever a implementação e avaliação de estratégias específicas, o programa busca reduzir desigualdades educacionais e promover uma maior inclusão dentro das instituições acadêmicas.

Começaram a ser promulgadas legislações, pareceres, resoluções e um plano nacional, que qualificam a promoção da igualdade racial e a educação das relações étnico- raciais, que incidem na área da educação brasileira e, da mesma forma, indicam de maneira explícita ou implícita um papel ativo das IES no processo de promoção da igualdade racial.

Como já mencionado, ao longo desta dissertação, a Lei nº 10.639/2003 gerou como consequência a necessidade da elaboração de outros documentos educacionais normativos, com o objetivo de garantir a sua efetivação. Esses

documentos conduziram a novas possibilidades de organização institucional, pedagógica e curricular no contexto da educação em seus diversos níveis.

Os eventos, palestras e cursos promovidos pelo NEIAB-UEM desempenharam um papel fundamental na ampliação do debate sobre a questão racial dentro da universidade, pois fortaleceram a formação crítica de estudantes e docentes. Essas iniciativas não apenas estimularam a reflexão sobre as relações étnico-raciais no contexto acadêmico, mas também contribuíram para a formação continuada de professores(as), possibilitando a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e alinhadas à uma educação antirracista.

Em 2013, o NEIAB começou a articular suas atividades acadêmicas, promoveu alguns cursos de extensão: "História da África, cultura afro-brasileira e relações étnico-raciais na escola" e "Religiões afro-brasileiras: desmistificando conceitos". Em 2016, promoveu um curso de especialização, "Práticas docentes, relações étnico-raciais, história da África, cultura afro-brasileira e a aplicação da Lei 10.639/2003", promovido em parceria com o Departamento de Teoria e Prática de Educação da UEM.

O grupo de estudo, intitulado "Café Preto", que trabalha com obras e estudos que incorporam a temática racial, tem suas atividades documentadas desde 2015 e, até hoje, realiza atividades abertas ao público interno e externo da universidade. Além dessas iniciativas, o NEIAB também promove diversas ações acadêmicas em parceria com outros grupos, departamentos e movimentos sociais negros de Maringá e região. Entre essas atividades, destacam-se:

- Grupos de estudos;
- Mostra de cinema;
- Exposições;
- Palestras nas escolas;
- Minicursos;
- Rodas de conversa ligadas à temática racial.

Ao longo dos anos, diversas personalidades atenderam ao convite do Núcleo, as quais contribuíram significativamente para o êxito dessas iniciativas. Diante do exposto, é possível perceber que o NEIAB-UEM tem se consolidado como um núcleo ativo desde sua criação, comprometido com a discussão e a proposição de ações voltadas para a realidade da população negra no Brasil. Sua atuação tem sido especialmente relevante para a formação de professores(as) da universidade, por

meio de reflexões e práticas pedagógicas que incorporam a temática racial de forma crítica e estruturada. Embora as atividades desenvolvidas e seus resultados não consigam expressar a amplitude e o impacto dessas ações, especialmente diante de uma realidade social marcada por desafios históricos para a população negra, é inegável o avanço alcançado.

Apesar dessas dificuldades, o NEIAB-UEM, por meio de inúmeras parcerias, tem se firmado como um espaço interdisciplinar essencial para a qualificação docente. Ao reunir pesquisadores(as) de diversas áreas, membros da comunidade externa e de outras instituições, o núcleo fortalece a construção de um conhecimento coletivo que ultrapassa os limites acadêmicos. Dessa forma, além de fomentar debates sobre relações étnico-raciais, o NEIAB contribui significativamente para a implementação de ações afirmativas e para a formação de professores(as) comprometidos(as) com uma educação antirracista e socialmente transformadora.

4. CONCLUSÃO

A Lei n.º 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, representa um marco na promoção da educação antirracista no Brasil. No entanto, sua implementação no ensino superior, como discutido neste trabalho, ainda enfrenta desafios significativos.

Embora a lei tenha sido um avanço importante na luta pela inclusão e valorização da cultura afro-brasileira, a falta de iniciativas estruturadas e o apoio insuficiente para a capacitação de docentes dificultam a sua plena aplicação nas universidades.

Nas instituições de ensino superior, a presença do conteúdo previsto pela Lei n.º 10.639/2003 é frequentemente limitada a disciplinas optativas ou abordada de forma superficial nas poucas disciplinas que estão inseridas na matriz curricular dos cursos, geralmente mais voltadas à área das ciências humanas. Isso resulta em uma formação acadêmica que não contempla adequadamente a diversidade cultural do Brasil e perpetua a invisibilização da contribuição dos corpos negros para a história do país. O despreparo de muitos(as) profissionais da educação, aliado à ausência de materiais didáticos adequados, são fatores que também contribuem para essa lacuna.

É possível fazer um balanço rápido do que está posto nas políticas educacionais e nas normativas que vêm para ajudar na implementação da lei, colocando à prova o argumento de escassez de material para auxiliar na implementação da lei. Logo após a promulgação da Lei n.º 10.639/2003, em 2004, foram publicadas o Parecer CNE 003/2004 e a Resolução CNE 001/2004, junto delas foi publicada a 1ª versão do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que foi editado em 2013, com a incorporação da Lei nº 11.645/2008.

Dessa forma, é imprescindível que as normativas sejam citadas, trabalhadas e utilizadas para a composição dos PPC, a fim de garantir uma abordagem certa e implementar a temática de forma correta e potente. A efetivação da Lei n.º 10.639/2003 enfrenta desafios, os quais foram apresentados na seção de análise dos PPC, que vão desde resistências institucionais e de departamentos até a falta

de formação adequada dos(as) docentes e a carência de materiais didáticos que contemplem de forma crítica e abrangente a História e Cultura Afro-Brasileira. Embora a legislação represente um avanço na luta por uma educação antirracista, sua implementação efetiva ainda esbarra na estrutura curricular tradicional, que muitas vezes negligencia a valorização das contribuições da população negra para a sociedade brasileira.

Nesse sentido, os desafios impostos por essa realidade demandam um comprometimento mais profundo por parte das instituições de ensino superior e dos(as) professores(as). A formação docente precisa incorporar, de maneira transversal e interdisciplinar, conteúdos que possibilitem aos futuros(as) educadores(as) desenvolverem um trabalho educativo que promova a equidade racial e a valorização da diversidade cultural. Isso exige que as universidades revisem seus projetos pedagógicos, garantindo que a temática racial não seja tratada apenas de forma pontual, mas integrada ao longo de toda a formação dos(as) licenciandos(as).

Quando se retoma a questão central: *Como as relações étnico-raciais têm se materializado nos Projetos Políticos dos Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Maringá, segundo a BNCC e a BNC-Formação?* Pode-se responder esse questionamento a partir da imersão nos documentos analisados, desde a Lei, a BNCC e a BNC-Formação.

A BNCC e a BNC-Formação contemplam a temática das relações étnico-raciais, mas não a potencializam de maneira tão robusta quanto seria necessário para a efetiva transformação da educação. De fato, impactam a formação inicial de professores(as), especialmente no que diz respeito ao preparo para o enfrentamento do racismo e à promoção de uma educação verdadeiramente antirracista.

A análise dos PPC realizada ao longo deste trabalho revelou consonâncias e dissonâncias na implementação da Lei n.º 10.639/2003 no ensino superior. Embora alguns cursos apresentem diretrizes alinhadas à educação das relações étnico-raciais, ainda há lacunas na efetivação dessas políticas, seja pela ausência de uma abordagem transversal e interdisciplinar, seja pela falta de mecanismos institucionais que garantam a formação crítica dos(as) futuros(as) docentes.

Os PPC analisados evidenciam que a presença dessas ações ainda é tímida e precisa ser ampliada para que a formação docente não apenas aborde o racismo

como tema de estudo, mas também atue na superação das desigualdades educacionais históricas.

Por fim, a valorização implica na legitimação e na ampliação da produção acadêmica e pedagógica voltada para as epistemologias africanas e afro-brasileiras. A inclusão dessas perspectivas no ensino superior é essencial para garantir que a história e a cultura afro-brasileira sejam tratadas não como conteúdos marginais, mas como elementos centrais na construção do conhecimento. Isso demanda uma revisão dos PPC, a valorização de pesquisadores(as) negros(as) dentro das instituições e o incentivo à produção científica que dialogue com os desafios da educação antirracista.

A análise dos documentos institucionais revelou importantes **consonâncias com as políticas educacionais analisadas**, como a BNCC) e a BNC-Formação, principalmente no que se refere à valorização da diversidade cultural e à inclusão de competências voltadas à cidadania. Contudo, é fundamental destacar que **essas diretrizes curriculares, embora mencionem as relações étnico-raciais, não potencializam suficientemente a implementação robusta da Lei nº 10.639/2003.**

Nesse sentido, os PPC analisados podem até estar formalmente alinhados com as orientações das políticas educacionais atuais, mas **ainda estão em dissonância com os princípios centrais da Lei nº 10.639/2003**, uma vez que falham em garantir sua transversalidade curricular e sua inserção crítica e consistente nos conteúdos de formação docente. A ausência de disciplinas específicas, a superficialidade do tratamento da temática nas ementas e a escassa articulação com práticas pedagógicas interdisciplinares reforçam essa constatação.

É necessário que os normativos educacionais avancem para uma abordagem comprometida com o reconhecimento das desigualdades raciais, a reparação das injustiças históricas e a valorização das identidades negras na educação. Somente assim será possível consolidar uma formação docente que, de fato, contribua para uma sociedade mais justa e plural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território e disputa**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 5-58.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024**. Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2024a. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2024/254451-rcp001-24/file>. Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CP nº 4, de 12 de abril de 2024**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). 2024b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=30192&alias=256291-pcp004-24&category_slug=marco-2024&option=com_docman&view=download. Acesso em: 26 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 14 nov. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10558.htm. Acesso em: 25 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833–27841, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução 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, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 22 jun. 2004. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC; SEPPIR, 2009. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2012-pdf/10098-diretrizes-curriculares>. Acesso em: 25 abr. 2025.

CAETANO, Maria Raquel. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base?. **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 2, p. 65–82, 2020. DOI: 10.36311/2236-5192.2020. v21n02.06. p65. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9993>. Acesso em: 10 abr. 2024.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Políticas públicas e gestão da educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2012.

CARVALHO, Lilian Amorim. Os 15 anos da lei 10.639/2003: temas, conceitos e dilemas. In: FELIPE, Delton Aparecido. (Org.). **Educação para as relações étnico-raciais: estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira**. 1ed. Maringá: Mondrian, 2019, v. 1, p. 11-31.

COSTA, Eliane Miranda; DE MATTOS, Cleide Carvalho; DA SILVA CAETANO, Vivianne Nunes. Implicações da BNC-Formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, p. 896-909, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924>. Acesso em: 25 abr. 2025.

COSTA, Nayla Marcatto. **As implicações da BNC-Formação para a formação docente: considerações a partir da perspectiva crítica**. 2023. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, MS, 2023.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

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: ROMÃO, Jeruse. (org.).

História da educação dos negros e outras histórias. Brasília: MEC/Secadi, 2005. p. 49-62.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”! - A Frente Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 517-534, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hqBHpKJHNtbrVMgJb3Fpv9M/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2025.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring.** Tradução de Nélio Scheinder. São Paulo: Boitempo, 2015.

ENGELS, Friedrich. **Dialética da natureza.** São Paulo: Boitempo, 2020.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: Ronaldo M. L. Araújo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais.** Campinas-SP: Alínea, 2012. p. 52-71.

EVANGELISTA, Olinda.; FIERA, Letícia.; TITTON, Mauro. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Universidade à Esquerda**, Florianópolis, 14 nov. 2019. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G. S.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. D. (orgs.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas.** Rio Grande do Sul: Editora da FURG, 2019. p. 83-120.

FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto; CARDOSO, Berta Leni Costa. Quinze anos de implementação da lei 10.639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 3, p. 59-86, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-94602019000300059&script=sci_arttext. Acesso em: 15 fev. 2025.

FERNANDES, Florestan. **O significado do protesto negro.** São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FERNANDES, Otair. O Conceito de hegemonia na luta contra o Racismo No Brasil: A Função Dos Neabs. **(SYN)THESIS**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 191–204, 2016. DOI: 10.12957/synthesis.2014.19669. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/synthesis/article/view/19669>. Acesso em: 10 abr. 2024.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FREITAS, Suzana Cristina de; MOLINA, Adão Aparecido. Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Pedagogia em Foco**, v. 15, n. 13, p. 62-81, 2020. Disponível em: <https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/506>. Acesso em: 20 mar. 2025.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade.** Tradução de Luciana Carli. 3ª ed., São Paulo: Nova Cultural, 1988.

GARCIA, Jessica Patricia Carvalho; BANDEIRA, Arkley Marques. Interdisciplinaridade e Interculturalidade: desafios e potencialidades na prática pedagógica. *PoliÉtica. Revista de Ética e Filosofia Política*, Juiz de Fora, v. 12, n. 3, p. 172-195, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/PoliEtica/article/view/69286>. Acesso em: 17 mar. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2/3, 2012. DOI: 10.22420/rde.v2i2/3.127. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127>. Acesso em: 17 mar. 2025.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONTIJO, Aldriana Azevedo; PEIXOTO, Anderson Gomes; MACHADO, Liliâne Campos; ALMEIDA, Nilvânia Cardoso. Dilemas e contradições das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 104, p. e5694, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/WXWbSBNKRbpYnwSDZGb3DmR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 abr. 2024.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, v. 2, 2013.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 25 abr. 2025.

IGLESIAS, Sandra Leticia Schroeder; COSTA, Maria Luísa Furlan. Análise dos PPC dos Cursos de Pedagogia ofertados pelo sistema UAB na região sul do Brasil: indicativos de oferta e adesão ao sistema UAB. *Educação em Perspectiva*, v. 9, n. 2, p. 364-380, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v9i2.973>. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7045>. Acesso em: 13 ago. 2024.

JESUINO, Giovanna Sanches Serbilla; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. Relações Étnico-Raciais e Ensino de História: Tensões entre a Lei 10.639/2003 e a BNCC. *Jamaxi*, Rio Branco, v. 5, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/jamaxi/article/view/5994>. Acesso em: 10 abr. 2024.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Editora Cobogó, 2020.

KRAWCZYK, Nora. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 43-62, jan. 2002.

KUENZER, Acacia Zeneida. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a instituição ou institucionalização da precarização da formação. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Rio Grande do Norte, v. 1, n. 24, p. e 17282-e 17282, 2024. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17282>. Acesso em: 05 abr. 2024.

LIMA, Rafaela dos Santos. **Mulheres negras nas Ciências: discussões sobre gênero, currículo e (in) visibilidade**. 2023. 108f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

LUZIA, Adriana Germana. **Descolonizar a história da África e da cultura afro-brasileira: por um currículo negro afrorreferenciado e pluriversal**. 2022. 212f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História em Rede Nacional - ProfHistória), Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2022.

MACHADO, Liliane Campos. (Re)configuração curricular no processo de formação de professores e suas relações. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 41, n. 2, p. 297-309, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15079>. Acesso em: 05 abr. 2025.

MARIOSIA, Gilmara Santos; REIS, Maria da Glória dos.; A influência da Literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. **Estação Literária**, Londrina, v. 8, p. 42–53, 2011. DOI: 10.5433/el.2011v8.e25625. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/estacaoliteraria/article/view/25625>. Acesso em: 10 abr. 2024.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 25 abr. 2025.

MARTINS, Daniara Thomaz Fernandes. **“A UEM vai ficar preta!”**: Análise do processo de implementação de cotas para pessoas negras na Universidade Estadual de Maringá. 2022. 201f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

MARX, Karl. **O capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **Manifesto do Partido Comunista**. 3. ed. São Paulo: Sundermann, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2019.

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do negro brasileiro**. São Paulo: Fundação Maurício Grabois co-edição com Anita Garibaldi, 2014.

NEIRA, Marcos Garcia; JÚNIOR, Wilson Alviano; DE ALMEIDA, Déberson Ferreira. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS–Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 31-44, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6807>. Acesso em: 25 abr. 2025.

PASSOS, Joana Célia dos. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. **Poiésis**, Tubarão, v. 8, n. 13, p. 172-188, 2014. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/71cf/4192b8204e68fa740c872a824bc615cb6cab.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

PEREIRA MOTA, Maria Elizabete; SANTOS CRUZ, José Anderson. Mapeamento sistemático da literatura sobre a Lei 10.639/03, do Parecer CNE/CP 3/2004 e seus impactos insatisfatórios na BNCC. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo, v. 16, n. 00, e023006, 2023. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/mapeamento-sistematico-da-literatura-sobre-a-lei-10-639-03-2h2h4vmu.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

PINA, Leonardo Docena; GAMA, Carolina Nozella. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente. v.31, n. esp 1, p. 78-102, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8290>. Acesso em: 10 abr. 2025.

PINHO, Osmundo de Araújo. O sol da liberdade: movimento negro e a crítica das representações raciais. **ComCiência**, Campinas, n. 50, 2003. Disponível em: <https://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/negros/15.shtml>. Acesso em: 25 abr. 2025.

REGO, Flaviane Coutinho Neves Americano; FONTOURA, Helena Amaral da. Retalhos alinhavados no percurso de vida e formação e as implicações na identidade de uma professora que forma professores/as. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 8, n. 3, p. 264–286, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/70995>. Acesso em: 25 abr. 2025.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. **Revista internacional de direitos humanos**, v. 13, n. 24, p. 99-104, 2016.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. Curitiba: UFPR, 2006.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990**. 2005. 114f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B.S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 777 - 821.

SANTOS, Boaventura. S. Epistemologias do Sul. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, p. 5-10, 2008.

SANTOS, Joedson Brito dos; VIEIRA, Emilia Peixoto; SILVA, Tarcia Regina. As políticas curriculares BNCC e BNC-formação no contexto da educação infantil: reflexos para a educação das relações étnico-raciais. **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, n. esp., p. 86–108, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12677>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SANTOS, Joel Rufino. Movimento Negro e crise brasileira. In: SANTOS, Joel Rufino; BARBOSA, Wilson do Nascimento (org.). **Atrás do muro da noite: dinâmica das culturas afro-brasileiras**. Brasília: Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 1994. p. 25–40.

SANTOS, Rosenverck Estrela. O marxismo e a questão racial no Brasil: reflexões introdutórias. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 34, p. 100–113, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25760>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SATO, Bárbara Akemi. **Licenciaturas interdisciplinares na universidade de Brasília: novos caminhos para a formação docente**. 2022. 110f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SILVA, Clesivaldo da. A educação étnico-racial na Base Nacional Comum Curricular: invisibilidade ou promoção de uma Educação antirracista. **ANPEd-Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2020.

SILVA, Givanildo da; SILVA, Alex Vieira da; SANTOS, Inalda Maria dos. Concepções de gestão escolar pós-LDB: O gerencialismo e a gestão democrática. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 533–549, 2017. DOI: 10.22420/rde.v10i19.673. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/673>. Acesso em: 28 set. 2024.

SILVA, Helen; FELIPE, Delton Aparecido; DE SOUZA, Ana Paula Herrera. A Associação Brasileira de Pesquisadores/As Negros/as (ABPN) como espaço de produção, organização e divulgação de conhecimento antirracista. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, v. 7, n. 2, p. 80-95, 2024.

SILVA, Joselina da. NEABs: Quilombos epistêmicos contra uma educação “brancocentrada”. **Integración y Conocimiento**, v. 10, n. 2, p. 38-57, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8171315>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SISS, Ahyas; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; DE OLIVEIRA, Otair Fernandes. Processos formativos e as contribuições dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros da UFES e da UFRRJ. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 34, p. 15-15, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24344>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SOUZA, Mara Rubia Santos; ASNIS, Valéria Peres; DA SILVA, Marcelo Soares Pereira. BNC-Formação e o desenvolvimento da autonomia e participação docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. e65216-e65216, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/65216>. Acesso em: 25 abr. 2025.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990, 8p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Estatuto da Universidade Estadual de Maringá**. Maringá: UEM, [s.d.]. Disponível em: <https://dau.uem.br/documentos-e-legislacao/legislacao/estatuto-uem.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Histórico**. Disponível em: <https://www.uem.br/a-uem/historico>. Acesso em: 25 abr. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Resolução n.º 021/2005-COU, de 1º de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a missão e a visão de futuro da Universidade Estadual de Maringá. Maringá: UEM, 2005. Disponível em: <https://www.uem.br/a-uem/missao-e-visao-de-futuro>. Acesso em: 25 abr. 2025.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC-Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 265, p. 739-763, 2022.