



**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Campus  
Urutaí**

Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica

**Educação para as relações étnico-raciais nos  
cursos de licenciatura do Instituto Federal  
Goiano – Campus Urutaí: realidade e  
possibilidades**

Hugo de Sousa Campos

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Cristiane Maria Ribeiro

Urutaí, abril de 2026

**HUGO DE SOUSA CAMPOS**

**Educação para as relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí: realidade e possibilidades**

*Orientadora*

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Cristiane Maria Ribeiro

Dissertação apresentada ao Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica para obtenção do título de Mestre.

Urutaí (GO)  
2026

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do  
Programa de Geração Automática do Sistema Integrado de Bibliotecas do IF Goiano - SIBi**

C198e de Sousa Campos, Hugo  
Educação para as relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí: realidade e possibilidades / Hugo de Sousa Campos. Urutaí 2026.

127f. il.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Cristiane Maria Ribeiro.

Dissertação (Mestre) - Instituto Federal Goiano, curso de 0133214 - Mestrado Profissional em Ensino para a Educação Básica (Campus Urutaí).

1. Educação para as Relações Étnico-Raciais. 2. Formação inicial de professores. I. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

---

## FOLHA DE APROVAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

**Título da dissertação:** Educação para as relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura do Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí: realidade e possibilidades.

**Título do produto educacional:** Orientações para a Implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Licenciatura.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiane Maria Ribeiro

**Autor:** Hugo de Sousa Campos

Dissertação de Mestrado **aprovada pela Banca Avaliadora** em 06 de abril de 2026, como parte das exigências para obtenção do Título **MESTRE EM ENSINO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA**, pela Banca Examinadora especificada a seguir:

Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Cristiane Maria Ribeiro	(Orientadora)
Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva	(Membro interno)
Prof. <sup>a</sup> . Dr. <sup>a</sup> . Cinthia Maria Felicio Koch	(Membra externa)

---

Documento assinado eletronicamente por:

- **Cristiane Maria Ribeiro**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO , em 08/04/2026 09:12:27.
- **Cleber Cezar da Silva**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO , em 08/04/2026 11:09:37.
- **Cinthia Maria Felicio Koch**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO , em 08/04/2026 18:14:04.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 08/04/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

**Código Verificador:** 808380

**Código de Autenticação:** bd807cee24



INSTITUTO FEDERAL GOIANO  
Campus Urutaí  
Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2.5, SN, Zona Rural, URUTAÍ / GO, CEP 75790-000  
(64) 3465-1900

# TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano a disponibilizar gratuitamente o documento em formato digital no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

## IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA

Tese (doutorado)

Dissertação (mestrado)

Monografia (especialização)

TCC (graduação)

Artigo científico

Capítulo de livro

Livro

Trabalho apresentado em evento

Produto técnico e educacional - Tipo:

Nome completo do autor:

Matrícula:

Título do trabalho:

## RESTRIÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO

Documento confidencial:    Não    Sim, justifique:

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano:    /    /


O documento está sujeito a registro de patente?    Sim    Não

O documento pode vir a ser publicado como livro?    Sim    Não

## DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O(a) referido(a) autor(a) declara:

- Que o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- Que obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autoria, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- Que cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Documento assinado digitalmente  
 HUGO DE SOUSA CAMPOS  
Data: 30/04/2026 11:54:22-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Local

Data

Ciente e de acordo:

Assinatura



Documento assinado digitalmente

CRISTIANE MARIA RIBEIRO

Data: 30/04/2026 13:59:07-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do(a) orientador(a)

Assinatura do(a) orientador(a)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ata nº 25/2026 - REPG-URT/DPGPI-UR/CMPURT/IFGOIANO

---

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO**  
**ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Aos seis dias do mês de Abril do ano de dois mil e vinte e seis, às quatorze horas, reuniram-se os componentes da banca examinadora, em sessão solene realizada *online*, para procederem a avaliação da apresentação e defesa de Trabalho de Conclusão (dissertação) em nível de mestrado, de autoria de **Hugo de Sousa Campos**, discente do **Programa de Pós-graduação em Ensino para a Educação Básica** do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, com o trabalho intitulado "**Educação para as relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura do Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí: realidade e possibilidades**". A sessão foi aberta pela presidente da banca examinadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cristiane Maria Ribeiro, que fez a apresentação formal dos membros da banca. A palavra, a seguir, foi concedida ao autor do Trabalho de Conclusão para, em até 40 minutos, proceder à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu o defendente, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se a avaliação da defesa. Tendo-se em vista as normas que regulamentam o Programa de Pós-graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB), a dissertação foi **APROVADA**, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**, na área de concentração em **Ensino para a Educação Básica**, pelo Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. A conclusão do curso dar-se-á após o depósito da versão definitiva da dissertação, mediante incorporação dos apontamentos realizados pelos membros da Banca, ao texto desta versão, no Repositório Institucional do IF Goiano, na plataforma eduCapes e cumprimento dos demais requisitos dispostos no Regulamento do PPGEnEB/IFGoiano. Assim sendo, a defesa perderá a validade se não cumprida essa condição, em até **60 (sessenta) dias** da sua ocorrência. A banca examinadora recomendou a publicação dos

artigos científicos oriundos desse trabalho de conclusão em periódicos qualificados na Área de Ensino (Área 46/Capes) e o depósito do produto educacional em repositório de domínio público, tanto institucional quanto no Repositório eduCapes. Cumpridas as formalidades da pauta, a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação de mestrado e, para constar, foi lavrada a presente Ata, que, após lida e achada conforme, assinada eletronicamente pelos membros titulares da banca examinadora.

Membros da Banca Examinadora:

<b>Nome</b>	<b>Instituição</b>	<b>Situação no Programa</b>
Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> . Cristiane Maria Ribeiro	IF Goiano	Presidente
Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva	IF Goiano	Membro Interno
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Cinthia Maria Felicio Koch	UFCAT	Membra Externa

Documento assinado eletronicamente por:

- **Cristiane Maria Ribeiro**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO , em 08/04/2026 09:06:48.
- **Cleber Cezar da Silva**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO , em 08/04/2026 11:12:01.
- **Cinthia Maria Felicio Koch**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO , em 08/04/2026 14:30:29.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 08/04/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

**Código Verificador:** 808373

**Código de Autenticação:** 454a12bc88



INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Campus Urutaí

Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2.5, SN, Zona Rural, URUTAÍ / GO, CEP 75790-000

(64) 3465-1900



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO –  
CAMPUS URUTAÍ

**Programa de Pós-Graduação em  
Ensino para a Educação Básica**

**FICHA DE AVALIAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO  
EDUCACIONAL PELA BANCA DE DEFESA**

**Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí – PPGEnEB**

**Discente:** Hugo de Sousa Campos

**Título da Dissertação:** Educação para as relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura do Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí: realidade e possibilidades.

**Título do Produto:** Orientações para a Implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Licenciatura

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cristiane Maria Ribeiro

**FICHA DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE)**

**Complexidade** - compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do Produto Educacional.

**\*Mais de um item pode ser marcado.**

(X) O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação ou tese.

(X) A metodologia apresenta-se clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE.

(X) Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação ou tese.

( ) Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.

<p><b>Impacto</b> – considera-se a forma como o PE foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou CT&amp;I. É importante destacar se a demanda foi espontânea ou contratada.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> Protótipo/Piloto não utilizado no sistema relacionado à prática profissional do discente.</p> <p><input type="checkbox"/> Protótipo/Piloto com aplicação no sistema Educacional relacionado à prática profissional do discente.</p>
<p><b>Aplicabilidade</b> – relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PE possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa.</p> <p><input type="checkbox"/> PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o mestrado.</p> <p><input type="checkbox"/> PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.</p>
<p><b>Acesso</b> – relaciona-se à forma de acesso do PE.</p>	<p><input type="checkbox"/> PE sem acesso.</p> <p><input type="checkbox"/> PE com acesso via rede fechada.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> PE com acesso público e gratuito.</p>
	<p><input type="checkbox"/> PE com acesso público e gratuito pela página do Programa.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> PE com acesso por Repositório institucional - nacional ou internacional - com acesso público e gratuito.</p>
<p><b>Aderência</b> – compreende-se como a origem do PE apresenta origens nas atividades oriundas das linhas e projetos de pesquisas do PPG em avaliação.</p>	<p><input type="checkbox"/> Sem clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Com clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado.</p>
<p><b>Inovação</b> – considera-se que o PE é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente revisitado de forma inovadora e original.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> PE de alto teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédito).</p> <p><input type="checkbox"/> PE com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos).</p> <p><input type="checkbox"/> PE com baixo teor inovador (adaptação de conhecimento(s) existente(s)).</p>

**Breve relato sobre a abrangência e/ou a replicabilidade do PE:** O PE esta muito bem estruturado, relevante e fundamentado, com excelente articulação teórica e prática para a formação docente crítica e inclusiva.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristiane Maria Ribeiro - Presidente

Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva -  
Membro interno

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cinthia Maria Felicio Koch - Membro  
externa

Urutaí-GO, 06 de abril de 2026.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Cristiane Maria Ribeiro, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 08/04/2026 09:21:09.
- **Cleber Cezar da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 08/04/2026 11:08:29.
- **Cinthia Maria Felicio Koch, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 08/04/2026 18:14:53.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 08/04/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

**Código Verificador:** 808391

**Código de Autenticação:** 4d62c6cb3e



INSTITUTO FEDERAL GOIANO  
Campus Urutaí  
Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2.5, SN, Zona Rural, URUTAÍ / GO, CEP 75790-000  
(64) 3465-1900

*“Ninguém nasce odiando outra  
pessoa pela cor de sua pele, por sua  
origem ou ainda por sua religião. Para  
odiar, as pessoas precisam aprender, e se  
podem aprender a odiar, podem ser  
ensinadas a amar.”*

*Nelson Mandela*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente, aos meus familiares por todo o apoio durante esta etapa. Em especial a minha avó Honória, meu avô José Feliciano, minha mãe Susivane e o meu padrasto Fernando, que sempre estiveram comigo em todos os momentos e sempre me incentivaram no caminho dos estudos. Agradeço também ao meu pai Vilmar, que apesar de não estar presente no mundo físico, tenho certeza que sempre está ao meu lado. Não posso deixar de mencionar meus irmãos Weider e Welber que sempre estão comigo em todos os momentos.

Agradeço profundamente ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano Campus Urutaí e a todos os seus servidores, instituição em que tive o prazer de realizar minha formação acadêmica de nível superior e agora a pós-graduação. Especialmente, os docentes do curso de Licenciatura em Matemática e os docentes do PPGEnEB que fizeram parte da minha trajetória. Menciono também meus colegas de turma que entre risadas, correria, brincadeiras e sufoco, cultivamos amizade, em especial ao Fernando que se tornou além de companheiro de viagem um grande amigo.

Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo fomento à pesquisa durante minha participação no Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), período responsável pelo nascimento da presente dissertação.

Por último, mas não menos importante, ao contrário, agradeço a minha orientadora a ilustríssima Profa. Dra. Cristiane Maria Ribeiro. Mulher forte, guerreira, batalhadora, dedicada e principalmente amorosa, que nunca deixa de lutar pelo que acredita. Agradeço por todo apoio, incentivo, conselhos e orientações. Ajudou-me a ser não apenas um pesquisador, mas uma pessoa melhor. Sempre me dizia que eu era o “tesouro”, mas o verdadeiro tesouro eu que encontrei ao conhecê-la. Sempre diz aos seus orientandos “Vocês são os melhores”, mas, para nós, você é a melhor!

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE GRÁFICOS, FIGURAS, QUADROS E TABELAS</b>	<b>5</b>
<b>RESUMO</b>	<b>6</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>7</b>
<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
1.1. Percurso Metodológico da pesquisa	19
<b>2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Sob o olhar da Educação para as Relações Étnico-Raciais</b>	<b>25</b>
2.1. Introdução	25
2.2. Percurso metodológico	27
2.3. Resultados e Discussões	27
2.3.1. Políticas Educacionais e Formação de professores	28
2.3.2. Formação inicial de professores	28
2.3.3. Formação continuada de professores	30
2.3.4. Políticas públicas para formação de professores	32
2.3.5. Formação inicial e continuada de professores para a Educação para as Relações Étnico-Raciais	34
2.4. Considerações Finais	43
2.5. REFERÊNCIAS	44
<b>3. Relações étnico-raciais na formação de professores no Brasil</b>	<b>49</b>
3.1. Introdução	49
3.2. Percurso metodológico	51
3.3. EREER nos cursos de formação docente	59
3.4. Resultados e Discussões	60
3.4.1. O que dizem os resultados das pesquisas?	64
3.5. Considerações Finais	66
3.6. REFERÊNCIAS	67
<b>4. Perspectivas da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de licenciatura do IF Goiano – Urutaí</b>	<b>74</b>
4.1. Introdução	74
4.2. Percurso metodológico	76
4.3. Resultados e Discussões	79
4.3.1. Resultados da Leitura dos PPC's	79
4.3.2. Resultados dos Questionários	91
4.4. Considerações Finais	98
4.5. REFERÊNCIAS	101
<b>5. Orientações para a Implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Licenciatura</b>	<b>106</b>
5.1 Introdução	107
5.2 Percurso metodológico: elaboração do produto educacional	107
5.2.1 Apresentação do Produto Educacional	108

5.2.2 Avaliação do Produto Educacional	114
5.3 Considerações Finais	116
<b>Considerações Finais</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>118</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>122</b>

## LISTA DE GRÁFICOS, FIGURAS, QUADROS E TABELAS

<b>Figura 1:</b> Desenho metodológico do desenvolvimento da pesquisa.....	26
<b>Quadro 1:</b> Documentos e normativas que apresentam a necessidade de formar para a EREER... 42	
<b>Quadro 2:</b> Teses e dissertações produzidas de 2021 a 2025 no Brasil, sobre as relações raciais e a formação inicial de professores.....	58
<b>Gráfico 1:</b> Quantidade de pesquisas por região do Brasil.....	64
<b>Quadro 3:</b> Quantidade de pesquisas (T e D) por IES.....	64
<b>Gráfico 2:</b> Quantitativo dos cursos de formação inicial de professores que foram analisados nas teses e dissertações sobre relações étnico-raciais (2021-2025).....	66
<b>Quadro 4:</b> Categorias quanto a abordagem da EREER nos cursos de licenciatura do IF Goiano Urutaí.....	85
<b>Quadro 5:</b> Disciplinas dos cursos de licenciatura do IF Goiano Urutaí.....	87
<b>Quadro 6:</b> Disciplinas que tratam da EREER nos cursos de licenciatura do IF Goiano Urutaí	88
<b>Quadro 7:</b> Disciplinas específicas que tratam da EREER nos cursos de licenciatura do IF Goiano Urutaí.....	90
<b>Quadro 8:</b> Bibliografia especializada nas disciplinas que preparam para a EREER nas licenciaturas do IF Goiano Urutaí.....	91
<b>Gráfico 3:</b> Questão 1.....	95
<b>Tabela 1:</b> Disciplina cursada referente a EREER e em qual período.....	96
<b>Gráfico 4:</b> Questão 3.....	98
<b>Gráfico 5:</b> Questão 4.....	99
<b>Gráfico 6:</b> Questão 5.....	100
<b>Gráfico 7:</b> Questão 6.....	101
<b>Figura 2:</b> Capa Produto Educacional.....	112
<b>Figura 3:</b> Sumário.....	113
<b>Figura 4:</b> Legislação EREER.....	114
<b>Figura 5:</b> Sugestões ensino.....	115
<b>Figura 6:</b> Sugestões pesquisa.....	116
<b>Figura 7:</b> Sugestões extensão.....	117
<b>Quadro 9:</b> Quais as contribuições desse produto para a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de licenciatura e promoção de uma educação antirracista?.. 118	
<b>Quadro 10:</b> Quais críticas ou sugestões você gostaria de realizar sobre o Produto Educacional?.....	119

## **Educação para as relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí: realidade e possibilidades**

### **RESUMO**

O povo negro sempre foi marginalizado no Brasil. Com a intenção de contornar esse cenário, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se tornou obrigatório no sistema educacional brasileiro, na educação básica, desde 2003. No entanto, ainda hoje são encontrados desafios para sua implementação. Acredita-se que um caminho para a efetivação da legislação é a formação de professores. Nesse contexto, esta pesquisa propõe verificar o tratamento dado pelos cursos de licenciatura do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Trata-se de um estudo documental e de campo, em que utilizou-se análise documental e pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa. Com esse intuito, realizou-se a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e a aplicação de questionário semiestruturado aos discentes do último período de cada um dos cursos de licenciatura do Campus. Buscou-se, analisar as políticas educacionais para a formação inicial de professores e o lugar ocupado dentro destas pela Educação para as Relações Étnico-raciais. E, também, identificar as produções de teses e dissertações sobre as temáticas Relações Étnico-Raciais e formação inicial de professores. Os resultados indicaram que as licenciaturas buscam atender a legislação, mas ainda observa-se alguns obstáculos, como um número pequeno de disciplinas que trabalham a temática. Em relação aos discentes, verifica-se que a maioria já disse ter cursado disciplina referente ao assunto, mas uma porcentagem elevada não se sente preparada para abordar o tema na educação básica.

**Palavras-chave:** Educação para as Relações Étnico-Raciais; Formação de professores; Projeto Pedagógico de Curso.

## **Education for ethnic-racial relations in teacher training courses at the Federal Institute of Goiás - Urutaí Campus: reality and possibilities.**

### **ABSTRACT**

Black people have historically been marginalized in Brazil. In an effort to address this scenario, the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture became mandatory within the Brazilian basic education system in 2003. However, challenges to its effective implementation persist to this day. It is believed that one of the key pathways to ensuring the enforcement of this legislation lies in teacher education. In this context, the present research aims to analyze how teacher education programs at the Federal Institute of Goiás (Instituto Federal Goiano), Urutaí Campus, have addressed Education for Ethnic-Racial Relations. This study is both documentary and field-based, employing document analysis and bibliographic research, with a qualitative. To this end, the Pedagogical Projects of the Courses (PPCs) were analyzed, and semi-structured questionnaires were administered to students enrolled in the final semester of each undergraduate teacher education program at the campus. The study sought to analyze educational policies related to initial teacher education and the role occupied by Education for Ethnic-Racial Relations within these policies. Additionally, it aimed to identify theses and dissertations addressing the themes of Ethnic-Racial Relations and initial teacher education. The results indicate that teacher education programs demonstrate concern with complying with the legislation; however, certain obstacles remain, such as the limited number of courses addressing the topic. Regarding the students, most reported having taken a course related to the subject, yet a considerable proportion do not feel adequately prepared to address the theme in basic education.

**Keywords:** Education on Ethnic-Racial Relations; Teacher Training; Course Pedagogical Project.

# 1. INTRODUÇÃO

No ano de 2018 ingressei como discente no curso de licenciatura em Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Urutaí, um sonho? Um objetivo? Bem longe disso, nunca me imaginei como professor, mas quis o destino que isso se tornasse realidade. Nunca tive certeza de qual profissão gostaria de seguir, mas sempre soube que seria algo relacionado a Matemática, fui aprovado para cursar matemática no IF Goiano Campus Urutaí e engenharia civil na Universidade Federal de Catalão (UFCAT), cheguei a cursar engenharia por duas semanas, mas não gostei. A licenciatura em Matemática tornou-se então minha “segunda chance”, demorou, mas no decorrer do curso fui me encantando cada vez mais com a matemática e com a docência.

Durante a graduação, tive a oportunidade de conhecer uma mulher negra, forte, batalhadora, independente e inspiradora, e futuramente, a professora Cristiane Maria Ribeiro. Suas aulas sempre cativam os alunos e comigo não foi diferente. Normalmente como aluno da licenciatura em Matemática, só realizaria uma disciplina ministrada pela professora, no entanto realizei duas disciplinas em outro curso com a professora, uma delas inclusive sobre “Relações Étnico-Raciais no Contexto Escolar” que não fazia parte da minha grade curricular. A partir disso, no ano de 2019 a professora Cristiane precisou trocar sua bolsista de iniciação científica, e ocorreu que em uma conversa concordamos que eu substituiria a pessoa anterior, o tema? Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de licenciatura do IF Goiano Campus Urutaí. No início tive certo medo e receio, mas abraçamos o desafio.

A partir daí, comecei a estudar e aprofundar meu conhecimento sobre o assunto. Tive oportunidade de participar de eventos científicos, escrever artigos, resumos e realizar publicações sobre o tema, graças ao incentivo e apoio da minha orientadora. Após concluir a graduação, veio à tona a vontade de continuar no caminho acadêmico e com um programa de mestrado na instituição em que me formei, esse objetivo se tornava mais palpável. O incentivo também vinha da, no período, minha ex professora Cristiane. Em conversas informais ela sempre me incentivou a tentar o processo seletivo para ingressar no mestrado e dar continuidade a pesquisa da época da graduação. No ano de 2024, veio a aprovação e o início da realização de um objetivo.

Atualmente sou professor efetivo da rede municipal de educação da cidade de Orizona - GO, trabalhando em duas escolas da zona rural do município no ensino fundamental anos finais.

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa foi analisar o tratamento dado à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nos cursos de Formação de Professores do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí (IF Goiano – Campus Urutaí).

A formação de professores tem sido ponto central nas discussões sobre a qualidade da educação, questão que também aparece quando se propõe discutir a Educação para as Relações Étnico-Raciais, uma vez que o contexto escolar ainda é permeado por situações de preconceito e racismo, e a maioria dos docentes não sabe lidar com esses acontecimentos, porque não teve formação adequada para esse fazer pedagógico.

O ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira, ou seja, os conteúdos referentes à Lei nº 10.639/2003, requer formação inicial e continuada de professores, para que possam conhecer as determinações desta Lei e estejam preparados para a sua aplicação (Eugênio; Santana, 2018; Silva; Marques, 2015; Dias; Cecatto, 2015; Alves, 2017; Lírio, 2015).

Um dos motivos que impossibilitam a implementação da Lei nº 10.639/2003 é a falta de disciplinas direcionadas para essa ação nos cursos de formação de professores. Sobre isso, Munanga (2005) afirma que a formação de professores que não tiveram, em sua base formativa, a história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro, de um modo geral, tem dificultado a implementação das novas leis que buscam implementar a promoção de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no Brasil. As reformas educativas expressam consenso ao considerar que a formação de qualidade dos alunos depende de uma formação de qualidade dos professores; em última instância, o sucesso ou o fracasso das reformas dependerá do nível de convencimento e transformação dos docentes.

Outra dificuldade na aplicação da Lei encontra-se no despreparo dos professores. Silvério *et al.* (2015), ao realizarem uma análise do processo de implementação da Lei, apontam que uma das dificuldades em sua efetivação é a falta de informação sobre suas determinações. Desse modo, sugere-se a necessidade de formação inicial e continuada de todos os agentes do processo educativo, que possibilite a elaboração de recursos didáticos e a execução de práticas educativas voltadas para uma educação antirracista (Cavalleiro, 2001). Essa ideia é corroborada por Gomes (2012) e Ribeiro (2015), que também reconhecem a importância da formação de professores para trabalharem a temática nos objetivos de suas disciplinas, bem como em atividades extracurriculares da escola.

Pautados na ausência de apropriação de conhecimentos para se trabalhar a ERER nos cursos de formação inicial, pondera-se que a formação continuada seria a solução para a problemática.

Ademais, o conhecimento produzido nas universidades tem pouca relação com a Educação Básica, a qual não tem sido parte das preocupações de pesquisa e ação universitária. Dessa forma, a academia não consegue evidenciar a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, assim como lidar positivamente com elas e criar estratégias pedagógicas para auxiliar na sua (re)educação.

Neste sentido, é imprescindível as discussões sobre as relações étnico-raciais na formação inicial e continuada dos professores, porque estes profissionais precisam estar aptos e sensibilizados para o desenvolvimento da EREER. Pois tanto a formação incipiente, falta de materiais didáticos, quanto o silenciamento em relação às questões étnico-raciais podem impedir a verdadeira implementação da legislação que contempla a EREER.

Diante deste contexto, esta pesquisa torna-se relevante, uma vez que busca analisar o tratamento dado à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nos cursos de Formação de Professores do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. Caso não esteja, apontar a necessidade e sugerir condições para uma formação voltada para a preparação de profissionais da educação comprometidos com um ensino que de fato promova ações pedagógicas antirracistas.

Parte-se do pressuposto que existe um processo histórico de discriminação dos grupos minoritários no Brasil, entre eles os negros e os indígenas. Mesmo diante de um processo de luta dos movimentos sociais que se desdobram na construção de uma pauta de luta para reverter essa situação, ainda se repercute em todas as esferas sociais incluindo a educação.

Os grupos marginalizados não têm conduzido sua vida pela passividade e inércia, pois desde o século XIX tem se constituído em movimentos sociais que buscam garantir que a sociedade brasileira se concretize como uma verdadeira democracia. No caso dos movimentos de recorte racial, especificamente o movimento negro, as reivindicações buscam, por exemplo, a inclusão nos currículos escolares de conteúdos que abordem a história da África e da história do negro brasileiro, busca-se também inserir os negros no ensino superior. Uma importante vitória no sentido desta inclusão foi a Lei de Cotas nº 12.711 de 2012. Quanto a este sistema Domingues (2005, p.164) afirma que:

Devido ao quadro de desigualdade racial nas oportunidades educacionais do Brasil, argumenta-se, em um primeiro momento, que as cotas constituem um eficiente instrumento para garantir maior representação dos negros. Em um segundo momento, tem-se a intenção de escrutinar (e refutar) as principais críticas dos opositores às cotas raciais.

Em 2007, foi feito pelo Laboratório de Políticas Públicas (LPP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) um levantamento que indicou que 51 instituições de ensino já haviam adotado políticas de ação afirmativa, entre elas os Institutos Federais Superiores (IFs).

Há de se mencionar ainda que nas últimas décadas a pressão dos movimentos sociais têm repercutido na legislação educacional, a qual tem incorporado elementos do debate e a formação dos profissionais da educação para a ERER. Entre os documentos circunscritos à área de educação que trazem esta demanda estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 01/2004), o Decreto 6755/2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o documento de Contribuições para a implementação da Lei 10.639/2003 e o Plano Nacional de Educação.

Os movimentos sociais segundo Gomes (2012), entre eles o movimento negro, vem reivindicando da escola e dos cursos de formação de professores, uma qualificação que permita a promoção de uma educação que favoreça a equidade racial. Para isso, levam em consideração que o ocultamento da diversidade no Brasil vem reproduzindo e cultivado entre índios, negros, empobrecidos, o sentimento de não pertença à sociedade, veiculam uma visão distorcida das relações étnico-raciais de que vivemos harmoniosamente integrados, numa sociedade que não vê as diferenças. Considera-se democrático ignorar o outro na sua diferença (Silva, 2007).

O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. Isto nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, de vencer determinações de sistema mundo centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial (Silva, 2007).

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam a ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (Santomé, 1995).

A equidade significa não apenas garantir o acesso universal à escola, mas, principalmente, que a permanência e o sucesso na trajetória escolar ocorram em um ambiente propício, com base num projeto político-pedagógico e num currículo que respeite e celebre a diversidade. Sendo assim esta pesquisa parte do pressuposto que não é suficiente um aumento no número de matrículas, é preciso o reconhecimento da diferença, a valorização da História e da Cultura Afro-Brasileira e dos Africanos, romper com as visões eurocêntricas de interpretação da construção da sociedade brasileira. Além disso, é preciso reestruturar o sistema de ensino, principalmente nos currículos (Silva; Ferreira; Silva, 2013).

De acordo com Faria e Silva (2016), um progresso foi a implementação de legislações que autorizaram a inclusão da temática das relações étnico-raciais, como a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Pois o documento determina que as instituições de ensino superior em especial as que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores, incluam nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a EREER, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes.

Segundo Silva (2007), essas diretrizes curriculares nacionais instituem a EREER nas instituições de ensino, como um eixo dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's), ou seja,

como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para sua avaliação e supervisão. Dizendo de outro modo, ao se avaliar a qualidade das condições de oferta de educação por escolas e universidades, tem-se, entre os quesitos a observar, a realização de atividades intencionalmente dirigidas à educação das relações étnico-raciais (Silva, 2007, p. 490).

Dado o exposto, esta pesquisa torna-se relevante tendo como base a vasta literatura que aponta para uma formação inicial incipiente em conteúdos que abordem a EREER (Eugênio; Santana, 2018; Silva; Marques; Siqueira, 2015; Dias; Cecatto, 2015; Alves, 2017; Lirio, 2015; Müller; Coelho, 2013). Desse modo, é importante investigar o desenvolvimento da EREER nos cursos de formação inicial de professores. Então, buscou-se responder às seguintes questões de pesquisa: 1) As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Brasil, 2024) estão sendo cumpridas ou somente fazem parte de determinações legais?; 2) Qual tem sido o foco da inserção das relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura do Instituto

Federal Goiano – Campus Urutaí?; 3) De que forma os cursos de licenciatura do Campus Urutaí estão tratando as relações étnico-raciais?

A revisão da literatura especializada mostrou uma carência de estudos que se debruçam na formação de professores e Educação para as Relações Étnico-Raciais, no entanto os poucos existentes reiteram a necessidade da formação como elemento imprescindível para o diagnóstico e qualificação dos profissionais para lidar com a temática.

Entre estes podemos mencionar Catanante e Dias (2017), analisam o papel do coordenador pedagógico enquanto responsável pela formação continuada dos professores, podendo desencadear práticas pedagógicas capazes de modificar a realidade hierarquizadora, discriminatória e preconceituosa, observada no cotidiano de muitas instituições educacionais.

A pesquisa de Oliveira (2013) mostra a necessidade de formação, para que exista o reconhecimento por parte de alguns professores da importância da implementação da Lei 10.639/03 que é quase inexistente e quando há é resultante do esforço dos profissionais, mas que são práticas de iniciativas individuais.

Verrangia e Silva (2010) discutem as Leis e textos normativos que apontam a importância das relações sociais na formação para a cidadania no âmbito escolar. Trazem relatos de docentes apontando dificuldades em articular as relações étnico-raciais em suas aulas. Há também relatos em cursos de formação continuada, que apontam a importância do ensino de Ciências para combater toda forma de discriminação. Os autores também sugerem procedimentos de trabalho no ensino de Ciências, bem como leituras para aprofundamento dos professores nas questões étnico-raciais.

Coelho e Coelho (2018) argumentam que, os cursos de formação de professores das instituições de ensino superior, encarregados exclusivos pela oferta de profissionais para a Educação Básica, desempenham um papel fundamental na efetivação dos princípios presentes nas diretrizes e na implementação da Lei 10.639/03.

Podemos mencionar ainda a pesquisa de Camargo e Benite (2019) que busca variadas possibilidades de ampliação do foco curricular no ensino de Química, propiciando a superação da ideia de que a contribuição africana e afro-brasileira à formação da sociedade brasileira contemporânea se deu apenas nas manifestações folclóricas, culturais e no samba. Essa superação segundo os autores deve ser consumada no currículo em ação deslocando-o epistemologicamente para abordar, entre outras, as experiências legadas pelas populações negras. Ou seja, professores de química ao concretizarem o currículo na sala de aula devem valorizar e representar adequadamente a pluralidade de matrizes formadoras de nossa sociedade.

Canen e Xavier (2011) esboçam a relevância da formação continuada de professores, uma vez que preparar professores para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto escolar significa abrir espaços, vislumbrar novos caminhos que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades sejam respeitadas e valorizadas, consideradas fatores enriquecedores da cidadania. Nesse sentido, articular os pressupostos de uma proposta multicultural à formação docente coloca-se como um desses profícuos caminhos a serem trilhados, a fim de promover ações que valorizem a diversidade e enfrentem assédios, *bullying* e preconceitos.

Coelho (2018) chama a atenção para que a reflexão sobre a formação de professores, relações étnico-raciais e suas implicações no combate ao racismo sejam amplamente discutidas como um fator estruturante dos processos de formação e não como questões acessórias que podem ser vencidas por meio de uma disciplina, um evento ou cursos eventuais. Para a autora é necessário incluir, assumir como parte do todo, aquele que pertence a outra etnia ou raça, de modo que seja eliminado a exclusão, o racismo, o preconceito e a discriminação. É imprescindível, caminhar no campo da prática, rever currículos, repensar pesquisas, problematizar aportes, criticar lugares consagrados, desafiar os cânones.

Esta pesquisa se diferencia dos trabalhos acima elencados, uma vez que analisou como tem sido efetivado nos cursos de licenciatura do IF Goiano – Campus Urutaí a inserção de discussões relativas à educação para as relações étnico-raciais. Além disso, cabe mencionar a relevância da pesquisa para as áreas de Ensino e Educação, pois refere-se à formação inicial de professores.

Do mesmo modo, justifica-se que a pesquisa surge no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB), e apesar de seu foco principal ser a formação inicial de professores, a pesquisa também contribui para a Educação Básica, uma vez que o resultado da formação docente se concretiza nas salas de aula desse nível de ensino. Assim, contribuir para a formação desses profissionais implica, diretamente, contribuir para a própria Educação Básica.

Diante deste cenário, esta pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí, onde foram investigadas as licenciaturas de: 1) Matemática, 2) Ciências Biológicas, 3) Química e 4) Educação Física. A população estudada foram os alunos do último semestre desses mesmos cursos, alunos de diversas classes sociais e diferentes características étnico-raciais.

Nesse sentido, tem-se como objetivo geral desta pesquisa: analisar o tratamento dado à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nos cursos de Formação de Professores –

licenciaturas em Ciências Biológicas, Educação Física, Matemática e Química – do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. Para atingir o objetivo geral, definiu-se como objetivos específicos: *i)* Realizar uma análise sobre as políticas educacionais para a formação inicial e continuada de professores, a partir da LDB de 1996, e o que elas abordam sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais; *ii)* Identificar as produções de teses e dissertações sobre as temáticas Relações Étnico-Raciais e formação inicial de professores; *iii)* Verificar como está sendo feita a abordagem da Educação das Relações Étnico-Raciais nos PPC's dos cursos de licenciatura do IF Goiano – Campus Urutaí e detectar se os formandos dos cursos de licenciatura do campus estão preparados para trabalharem as relações étnico-raciais na educação básica; *iv)* Elaborar diretriz de orientação sobre o trabalho com a EREER para cursos de formação inicial de professores.

## **1.1. Percorso Metodológico da pesquisa**

### **Caracterização da pesquisa**

Com relação à natureza, esta proposta se caracteriza como uma pesquisa aplicada, pois seu propósito é gerar conhecimentos de aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos (Gerhardt; Silveira, 2009). Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritivo-exploratória, visto que se propõe a descrever e analisar a fundo um determinado contexto, bem como alguns dos fatos a ele associados (Gerhardt; Silveira, 2009).

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa se divide em três etapas. Na primeira, foi realizada uma análise documental, neste tipo de análise, a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, sejam eles escritos ou não, o que se qualifica como fonte primária (Marconi; Lakatos, 2018).

Nos fundamentamos em Pádua (2007) que define a pesquisa documental como aquela realizada a partir de documentos considerados cientificamente autênticos (não fraudados). Esse tipo de pesquisa tem sido largamente utilizado nas Ciências Sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo características ou tendências. Na pesquisa documental, fontes primárias – documentos propriamente ditos – e fontes secundárias, como dados estatísticos, elaboradas por instituições especializadas e consideradas confiáveis para a realização da pesquisa, são utilizadas.

Realmente tem sido frequente o uso de documentos nas análises, mas em vez de serem fetichizados, acreditando conter “verdades”, os historiadores da educação têm se esforçado em problematizar essas fontes. “O trabalho a ser realizado exige que se persigam o sujeito da produção dessas fontes, as injunções na produção e as intervenções, isto é, as modificações e o destinatário desse material” (Corsetti, 2006, p. 36). Também não pode ser desconsiderado, na análise documental, o contexto sócio histórico e cultural no qual foi produzido esse material e para quais grupos sociais eram destinados.

Desse modo, o trabalho do investigador centra-se na análise do conteúdo simbólico dos documentos, nas mensagens que estão de algum modo, nas entrelinhas dos textos. Esse tipo de pesquisa utiliza documentos, contemporâneos ou retrospectivos, dos quais possam fornecer informações relevantes relacionados ao tema proposto, essa metodologia nos permite analisar com mais clareza os fatos, pela riqueza de informações, podendo extraí-las com mais objetividade, e conseqüentemente ampliando o entendimento, de objetos que necessitam de contexto histórico e sociocultural, esta metodologia vem sendo bastante usada nas pesquisas de âmbito histórico e social.

Na segunda etapa, foi realizada a aplicação de questionário, sendo esse “um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (Marconi; Lakatos, 2018, p. 94). Podendo conter perguntas discursivas e/ou objetivas. As discursivas possibilitam respostas mais ricas e variadas e as objetivas maior facilidade na tabulação e análise dos dados.

A elaboração do questionário consiste basicamente em traduzir o objetivo específico da pesquisa em itens bem redigidos, observando normas, a fim de aumentar sua eficácia e validade. É necessário que se tenha uma lógica interna na estrutura de aplicação, tabulação e interpretação e que apresente na primeira parte, a identificação de quem faz a pesquisa (Marconi; Lakatos, 2018). O uso do questionário para coleta de dados possibilita ao pesquisador, economizar tempo, atingir maior número de pessoas simultaneamente, obter respostas mais rápidas e mais precisas com mais segurança pelo fato das respostas não serem identificadas. Além de proporcionar maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato, haver menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador e mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento.

Por último, em relação à abordagem a pesquisa pode ser considerada qualitativa, pois é voltada a explorar o entendimento que indivíduos possuem sobre um problema (Creswell; Creswell, 2021). Além disso, após a coleta dos dados, os mesmos são interpretados pelo pesquisador (Creswell; Creswell, 2021).

## **Público Alvo**

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos do último semestre dos cursos de licenciatura do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí e o critério de seleção da Instituição se deu por ser federal e, por oferecer formação inicial de professores, nos permite avaliar quatro licenciaturas e um número significativo de futuros professores para atuarem na Educação Básica, ou seja, permite analisar o impacto da formação inicial para o desenvolvimento da ERER.

Os IFs se consolidaram como um importante centro de formação de professores desde 2008, ano em que foi promulgada a Lei nº 11.892 que criou os Institutos Federais e estabeleceu a obrigatoriedade de 20% das vagas de cursos superiores serem destinadas a licenciaturas.

O critério de escolha dos alunos do último semestre como participantes da pesquisa se deve ao fato de permitir identificar o grau de formação desses futuros professores para o desenvolvimento da ERER ao estarem concluindo a formação inicial.

## **Desenvolvimento da pesquisa**

### **1ª etapa**

Primeiramente, contatou-se via *e-mail* o gestor da instituição, a fim de obter o consentimento para realização da pesquisa, por meio de assinatura do termo de anuência. Foram repassados informações e esclarecimentos sobre a importância desta pesquisa, uma vez que contempla a área de estudos étnico-raciais, estudos que impulsionam o debate sobre a superação do racismo, discriminação e preconceito racial na formação de professores.

Na primeira parte da pesquisa foi conduzida uma análise documental, em que foram usados documentos legais internos do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí, especificamente: Projetos Pedagógico dos Cursos (PPC's) e diários dos cursos de licenciaturas. Com o objetivo de verificar o tratamento dado à ERER nos cursos de formação de professores; averiguar a obrigatoriedade das disciplinas sobre a ERER; e identificar a bibliografia especializada em ERER nas licenciaturas. Dessa forma a análise documental se torna fundamental neste processo, pois esclarece quanto ao tratamento dado às relações

étnico-raciais nos cursos de formação incluídos no estudo e permite alcançar os quatro primeiros objetivos específicos.

A análise dos PPC's foi feita por meio de ficha contendo dados como: Documento analisado; Partes/trechos que abordam a questão racial a partir de palavras-chave a saber: 1) Relações étnico-raciais, 2) negros, 3) diversidade, 4) racismo, 5) preconceito, 6) discriminação, 7) diferenças, 8) afro-brasileiro, 9) africano, 10) desigualdade, 11) marginalização, 12) segregação, 13) quilombolas; disciplinas sobre a EREER obrigatórias; bibliografia especializada em EREER.

## **2ª etapa**

Na segunda etapa foi aplicado um questionário de investigação aos alunos do último semestre das licenciaturas com perguntas semiestruturadas, com cabeçalho introdutório contendo os dados do pesquisador e da pesquisa, a fim de detectar se os formandos dos cursos de licenciatura do Campus estão preparados para trabalharem as relações étnico-raciais na educação básica.

O questionário contém seis perguntas: duas discursivas e quatro objetivas. As questões foram construídas com os seguintes questionamentos: 1) Durante sua graduação você cursou alguma disciplina que discutiu sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)?; 2) Qual disciplina você cursou durante sua formação inicial referente a EREER e em qual período?; 3) Você se sente preparado para desenvolver a EREER com seus futuros alunos?; 4) Você recebeu formação durante sua graduação para trabalhar a Lei 10.639/03 com seus futuros alunos?; 5) Qual a raça/cor de pele; 6) Qual seu gênero?.

A fim de estabelecer contato com os alunos do último semestre das licenciaturas, foi solicitado o *e-mail* junto à secretaria acadêmica da instituição. Para aplicar o questionário aos alunos, primeiramente foram convidados por *e-mail* de forma individual garantindo o anonimato dos participantes.

Para o consentimento da participação dos alunos na pesquisa foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi enviado individualmente pelo pesquisador mediante esclarecimentos sobre a pesquisa e garantias éticas aos participantes.

Os questionários foram aplicados de forma impressa, anteriormente o pesquisador entrou em contato com o coordenador de cada curso de licenciatura solicitando autorização e um horário disponível para a aplicação dos questionários. Assim, o pesquisador marcou previamente com os professores dos cursos um horário para a realização da pesquisa.

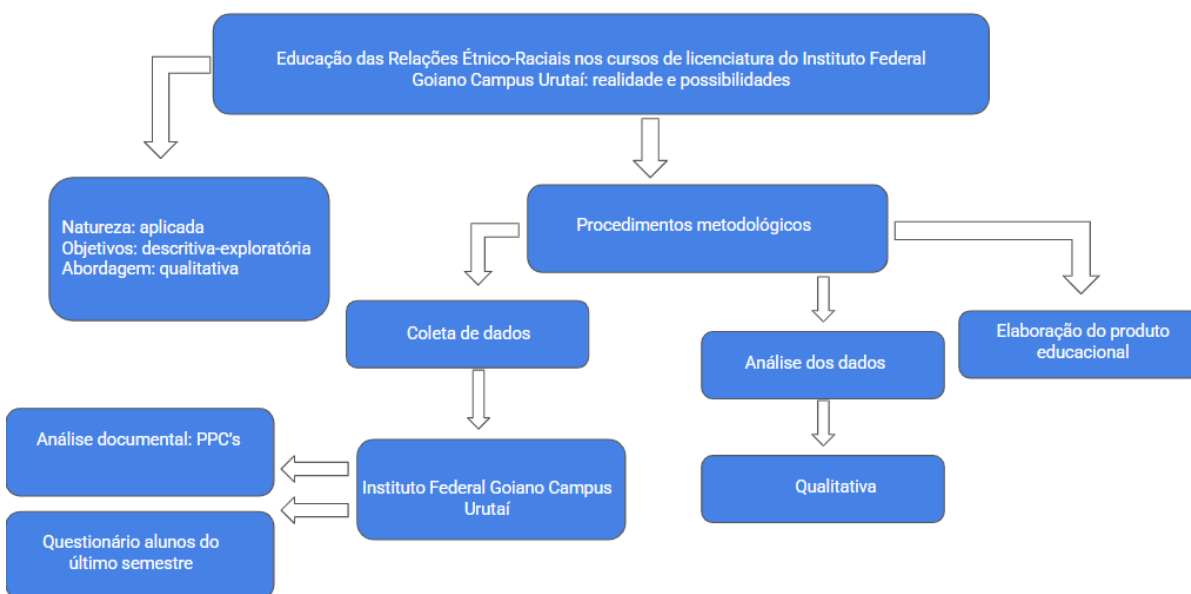
Todas as informações coletadas foram analisadas no aspecto qualitativo e quantitativo, a fim de atingir o objetivo geral da pesquisa, ou seja, identificar o tratamento dado à Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de Formação de Professores do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí.

### 3ª etapa

A última etapa da pesquisa consistiu na elaboração do produto educacional, como proposta a ser desenvolvida uma diretriz de orientação sobre o trabalho com a EREER e que pudesse auxiliar aos professores formadores nos cursos de formação inicial de professores baseado nos resultados encontrados na pesquisa.

Abaixo encontra-se a figura 1 que apresenta o desenho metodológico que apresenta às etapas da pesquisa:

**Figura 1:** Desenho metodológico do desenvolvimento da pesquisa.



**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador (2025)

Ao final da pesquisa, percorrendo os objetivos específicos estabelecidos, pretende-se alcançar o objetivo geral de oferecer um diagnóstico de como é o tratamento dado à Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de Formação de Professores do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí.

O Artigo 1 intitulado “Políticas educacionais para a formação de professores: sob o olhar da Educação para as Relações Étnico-Raciais” apresenta as políticas educacionais após a LDB de 1996 para a formação inicial e continuada de professores e em específico para a formação de professores sobre a EREER.

Por sua vez, o Artigo 2 nomeado “Relações étnico-raciais na formação de professores no Brasil” faz um levantamento das pesquisas em teses e dissertações que versam sobre EREER e formação inicial de professores, no período de 2021 a 2025.

O Artigo 3 “Perspectivas da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de licenciatura do IF Goiano – Urutaí” faz uma análise dos dados obtidos durante a pesquisa. Verifica-se o que os PPC 's dos cursos de licenciatura apresentam sobre a EREER, com relação principalmente às disciplinas que tratam do assunto e a legislação apresentada. Traz dados do questionário aplicado, preocupa-se em discutir os principais resultados obtidos com as respostas dos discentes dos cursos de licenciatura.

Sobre o Produto Educacional, item obrigatório para conclusão de um mestrado profissional, construiu-se uma diretriz com orientações para a implementação da EREER nos cursos de licenciatura. O produto foi intitulado “Orientações para a Implementação da Educação para as Relações-Étnico Raciais nos Cursos de Licenciatura” e teve como objetivo dar sugestões de possíveis ações a serem realizadas nos cursos de licenciatura no âmbito do ensino, pesquisa e extensão para a implementação da EREER.

## **2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Sob o olhar da Educação para as Relações Étnico-Raciais**

**RESUMO:** Buscou-se, com este trabalho, realizar uma análise sobre as políticas educacionais para a formação inicial e continuada de professores, a partir da LDB de 1996, e o que elas dizem sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais. A metodologia baseou-se na busca por documentos oficiais sobre a temática, analisados conforme a análise documental de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009). Os documentos utilizados foram a LDB (1996) e as DCN (2015; 2019; 2024). Os resultados indicam que a LDB provocou o aumento da necessidade de formação de professores e que as DCN orientam para a inserção da ERER nos cursos de formação de professores, apesar de ter havido um retrocesso na DCN de 2019.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas educacionais. Formação de Professores. Educação para as Relações Étnico-Raciais.

### ***EDUCATIONAL POLICIES FOR TEACHER TRAINING: From the perspective of Education for Ethnic-Racial Relations***

**ABSTRACT:** This study aimed to analyze educational policies for initial and continuing teacher education from the enactment of the Brazilian National Education Guidelines and Framework Law (LDB) of 1996 onward, focusing on what these policies establish regarding Education for Ethnic-Racial Relations. The methodology was based on the collection of official documents related to the theme, analyzed according to the documentary analysis framework proposed by Sá-Silva, Almeida, and Guindani (2009). The documents examined included the LDB (1996) and the National Curriculum Guidelines (DCN) of 2015, 2019, and 2024. The results indicate that the LDB increased the demand for teacher education and that the DCNs provide guidance for the inclusion of Education for Ethnic-Racial Relations in teacher education programs, despite a setback observed in the 2019 DCN.

**KEYWORDS:** Educational policies. Teacher training. Education for ethnic-racial relations.

### **2.1. Introdução**

O objetivo deste artigo é realizar uma análise sobre as políticas educacionais para a formação inicial e continuada de professores, a partir da LDB de 1996, e o que elas abordam sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

A população negra, desde o período em que foi trazida à força para o território que hoje corresponde ao Brasil, historicamente enfrentou condições de marginalização social, tendo seus direitos negados e sendo alvo de discriminações. Mesmo após a abolição da escravidão, assinada pela princesa Isabel em 13 de maio de 1888, o racismo permanece presente na sociedade brasileira.

O fim da escravização não foi acompanhado de políticas públicas que garantissem a inserção da população negra na sociedade. Muitos continuaram trabalhando em condições

precárias e com baixa remuneração. Além disso, o acesso a direitos básicos, como educação e participação política, permaneceu limitado, conforme evidencia a Constituição de 1891, que impôs restrições ao exercício do voto e dificultou o ingresso de pessoas negras no sistema educacional (Mattos, 2023).

Mattos (2023) aponta que a falta de políticas públicas específicas para a população negra foi crucial para o desenvolvimento do racismo estrutural e das desigualdades sociais existentes até hoje no Brasil. A autora ainda acrescenta que, a garantia dos direitos sociais básicos da população negra só foi reconhecida na Constituição de 1988, 100 anos após o fim da escravidão.

No campo educacional a Lei nº 10.639 promulgada em 9 de janeiro de 2003, tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e particulares do país (Brasil, 2003). A lei em questão foi fruto de manifestações e pressões de grupos populares como o Movimento Negro, e tem como objetivo promover a valorização e reconhecimento da cultura africana e afro-brasileira (Paula, 2013).

Entretanto, muitos autores denunciam que a implementação da Lei nº 10.639 não ocorreu como deveria, muitas vezes o tema só é trabalhado no dia da Consciência Negra e há uma carência de materiais didáticos (Souza; Oliveira, 2017; Rodrigues, 2021). Grande parte da dificuldade que vários professores enfrentam para trabalhar a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) em sala de aula vem da fragilidade da formação inicial nesse sentido e da falta de formação continuada (Rodrigues, 2021). De fato, para uma verdadeira implementação da lei, é essencial que os professores tenham formação adequada e suficiente para tal. Por conta disso, pretendemos com este trabalho realizar uma análise sobre as políticas educacionais para a formação inicial e continuada de professores, a partir da LDB de 1996, e o que elas dizem sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

A pesquisa é relevante pois pode despertar para a necessidade de aprimoramento da formação docente, pontuando a necessidade de qualificação da formação inicial e continuada de professores para que estejam aptos a trabalhar a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) de forma efetiva. O trabalho também ganha em relevância por ser um elemento que pode contribuir para a implementação da Lei nº 10.639/2003, pois pode identificar fragilidades e desafios enfrentados pelas escolas e docentes, o estudo oferece subsídios para fortalecer a aplicação da lei, que ainda ocorre de forma superficial ou pontual em muitas instituições. Pode-se ainda fomentar reflexões e propostas que auxiliem docentes e escolas a desenvolverem estratégias didáticas e curriculares voltadas para uma educação antirracista, contínua e integrada ao cotidiano escolar e por fim trazer transformações no

ambiente escolar. Ao promover uma educação que valoriza a diversidade étnico-racial, a pesquisa contribui para a construção de ambientes educativos mais inclusivos, democráticos e respeitosos, impactando positivamente estudantes, professores e comunidade escolar.

## **2.2. Percurso metodológico**

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de revisão de literatura (Sousa; Oliveira; Alves, 2021), pois busca investigar obras já publicadas sobre formação de professores e ERER. A pesquisa bibliográfica é essencial na pesquisa científica, pois auxilia a conhecer a fundo o tema que se busca pesquisar, auxilia a definir o problema e o método da pesquisa, baseado no que outros autores já pesquisaram (Sousa; Oliveira; Alves, 2021).

Este tipo de estudo se baseia na teoria já publicada sobre o assunto, sendo necessário que o pesquisador busque sistematizar e compreender o que já foi analisado em obras anteriores (Sousa; Oliveira; Alves, 2021). É importante que o pesquisador sistematize os dados encontrados em fichas de pesquisa para auxiliá-lo a compreender os fundamentos teóricos do campo (Sousa; Oliveira; Alves, 2021). A pesquisa bibliográfica pode utilizar instrumentos como: “livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas que já foram publicados” (Sousa; Oliveira; Alves, 2021, p. 3).

Nessa perspectiva, a presente pesquisa apoiou-se na busca de artigos científicos que versassem sobre as temáticas: formação de professores e ERER, a busca ocorreu nas plataformas *Scielo* e *Google Acadêmico*. Além disso, realizou-se uma busca nos documentos que regulam e orientam a formação inicial e continuada de professores, esses documentos são a Lei de Diretrizes e Bases da educação (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (2015; 2019; 2024). A coleta de dados consistiu na leitura na íntegra dos documentos e escolha dos trechos que contém as palavras definidas: *formação inicial de professores, formação continuada de professores e relações étnico-raciais*.

## **2.3. Resultados e Discussões**

Neste item, apresenta-se a conceituação dos principais termos que compõem a pesquisa, aliado aos principais resultados e às discussões desenvolvidas.

### **2.3.1. Políticas Educacionais e Formação de professores**

Antes de tudo, entende-se que é necessário caracterizar políticas públicas e políticas educacionais. Santos (2012, p.5) compreende como políticas públicas “ações geradoras na esfera do Estado e que têm como objetivo atingir a sociedade como um todo, ou partes dela”, ou seja, são políticas idealizadas pelo estado com o objetivo de atingir a sociedade em geral. Por outro lado, as políticas educacionais são desenvolvidas, especificamente, para a esfera da educação, Saviani (2008, p.7) afirma que “[...] diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”.

Após definir políticas públicas e políticas educacionais, volta-se a formação de professores, que é um tema central nas discussões sobre políticas públicas educacionais. Nas próximas seções, discutiremos sobre formação inicial e continuada de professores, faremos um levantamento das políticas educacionais para a formação de professores desde a redemocratização do país, e discutiremos sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de formação inicial.

### **2.3.2. Formação inicial de professores**

De antemão, é importante definir a formação inicial de professores, Silva e Nunes (2020) definem como formação inicial de professores os cursos de licenciatura de nível superior, tais como, Letras, Matemática, Pedagogia, História, etc. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2024 artigo 11, os cursos de formação inicial são definidos como os de nível superior para os profissionais do magistério e englobam cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura.

Art. 11. Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação escolar básica, em nível superior, compreendem: I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para bacharéis e tecnólogos; e III - cursos de segunda licenciatura. (Brasil, 2024, p. 9)

Em resumo, os cursos de graduação de nível superior são os cursos que capacitam os professores a trabalharem na Educação Básica.

As discussões sobre a formação inicial de professores no Brasil ganharam muito destaque após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº9.394 de dezembro de 1996. A lei em questão tornou obrigatório que todos os professores da

educação básica tenham como formação mínima uma formação de nível superior em licenciatura plena, antes o necessário era apenas o certificado de conclusão de nível médio (Brasil, 1996).

Nesse sentido, a LDB define os profissionais da educação como:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio [...].

O artigo 61 da LDB considera como profissionais da educação escolar básica as pessoas que possuem diplomas de cursos reconhecidos pelo Estado e que atuam efetivamente na educação. Em relação a formação dos professores para atuar na educação básica, a LDB acrescenta:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, e oferecida em nível médio na modalidade normal. § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério [...].

O artigo 62 da LDB define que, para a educação infantil, a formação mínima é a formação de nível médio e para o ensino fundamental e médio a formação mínima é a formação de nível superior. No primeiro inciso, o artigo traz que a formação inicial, continuada e a capacitação de professores deve ser realizada em regime de colaboração entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios.

Sobre este aspecto, Paula (2013) destaca que, após as alterações na LDB pela Lei nº 12.061/09 e pela Lei nº 12.796/13, a formação inicial e continuada de professores passaram a ser políticas de Estado. Logo, passou a ser obrigação do Estado promover políticas públicas para sua efetivação. Anteriormente à promulgação destas leis, as formações iniciais e continuadas eram de responsabilidade individual.

A exigência da formação de nível superior para atuar no ensino fundamental e médio afetou diretamente a formação de professores no Brasil. A grande maioria dos professores que atuavam na Educação Básica só possuíam o certificado de nível médio, sendo necessário, assim, para continuar atuando, a realização de um curso de formação.

Desta forma, foi necessário a implementação de diversas políticas públicas para qualificar os professores que já atuavam na educação básica e para formar novos professores (Isobe *et al.*, 2022).

Outro artigo que merece destaque é o 65, ele determina que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. Paula (2013), esclarece que este artigo foi fundamental para a reestruturação dos cursos de licenciatura em torno de uma formação pedagógica mais sólida aos alunos. Entende-se que o aspecto pedagógico é fundamental para os cursos de formação de professores, visto que prepara os docentes para sua atuação profissional, a dimensão cognitiva sozinha não é capaz de formar professores para a prática pedagógica como um todo.

### **2.3.3. Formação continuada de professores**

A formação continuada ou complementar, por sua vez, refere-se ao processo de desenvolvimento profissional do docente, que deve ser contínuo, buscando uma permanente atualização profissional (Silva; Nunes, 2020). Na mesma direção, Castro e Amorim (2015) justificam que se pode considerar a formação continuada como um processo de desenvolvimento profissional para professores já licenciados. Da mesma forma, Gatti e Barreto (2009) destacam a heterogeneidade de atividades que podem ser consideradas formação continuada, são todas as atividades que contribuem para o desenvolvimento profissional: congressos, cursos, reuniões pedagógicas, seminários, etc.

Silva e Nunes (2020) apontam ainda a complexidade da formação continuada, pois, no sistema educacional brasileiro, há uma série de fatores que influenciam as práticas pedagógicas e a qualidade da educação. Os mesmos autores, versam sobre a importância da formação continuada para o desenvolvimento do senso crítico dos professores em relação às suas práticas pedagógicas e para se manterem atentos às reformas educacionais, e como elas vão refletir na educação.

A Lei Federal nº 12.796, de 4 de abril de 2013, acrescenta o artigo 62-A à LBD 9.394/96:

Art. 62-A. Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de Educação Básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de Pós-graduação.

O artigo em questão garante aos profissionais da educação o direito de formação continuada no próprio local de trabalho ou nas instituições de Educação Básica e superior, o

que reforça o compromisso do Estado com a formação continuada dos professores.

Em 29 de janeiro de 2009, por meio do Decreto Federal nº 6.755, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que proferiu a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) a responsabilidade de:

Art. 8º - O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino. § 1º A formação continuada dos profissionais do magistério dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância. § 2º As necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado. § 3º Os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização serão fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, deverão ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica e serão ofertados por instituições públicas de educação superior, preferencialmente por aquelas envolvidas no plano estratégico de que tratam os arts. 4º e 5º. § 4º Os cursos de formação continuada homologados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES integrarão o acervo de cursos e tecnologias educacionais do Ministério da Educação. § 5º Caso a necessidade por formação continuada não possa ser atendida por cursos já homologados [...].

O artigo oitavo garante, aos profissionais da educação, que suas necessidades de formação continuada devem ser supridas pelas instituições públicas de educação. O primeiro parágrafo, por sua vez, dispõe que a formação continuada pode ser realizada por cursos presenciais ou à distância. O parágrafo segundo destaca que a necessidade de formação continuada poderá ser suprida por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado.

Os cursos de formação continuada deverão ser fomentados pela CAPES e ofertados por instituições de ensino superior, como aponta o parágrafo terceiro. Além disso, o quarto parágrafo destaca que os cursos de formação continuada homologados devem integrar o acervo do Ministério da Educação. Por fim, o quinto parágrafo define que, se a CAPES não for capaz de suprir a necessidade de formação continuada com os cursos já homologados, é de sua responsabilidade o desenvolvimento de mais cursos.

Paula (2013) ainda menciona que o decreto em questão atribui, à formação continuada, o status de política de estado em regime de colaboração entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios; logo, são responsáveis por promover políticas públicas que vão da graduação ao doutorado. Nesse sentido, o autor evidencia que os cursos de

pós-graduação que eram focados em pesquisadores serão também ofertados aos professores da educação básica.

#### **2.3.4. Políticas públicas para formação de professores**

Desde os anos 1990, as políticas públicas brasileiras passaram a incorporar diretrizes de racionalidade neoliberal, expressas em gestão por resultados, descentralização administrativa, contenção do gasto público e ampliação da oferta privada em setores sociais, percebe-se que este movimento que também alcança a formulação das políticas de formação de professores. Portanto, a educação tende a ser tratada segundo lógicas mercantis (eficiência, competição, *accountability*), com impactos sobre currículos, avaliação e organização do trabalho docente (Isobe *et al.*, 2022; Queiroz *et al.*, 2023; Libâneo; Freitas, 2018).

Em se tratando especificamente da formação docente, estudos apontam que a agenda neoliberal incentiva modelos gerenciais e a expansão de parcerias público-privadas, ao mesmo tempo em que enfatiza competências alinhadas ao “mundo do trabalho” e ao desempenho em avaliações externas, frequentemente subordinando a dimensão crítica e teórico-prática da docência a parâmetros utilitaristas (Isobe *et al.*, 2022; Queiroz *et al.*, 2023).

Desde os anos 1990, o discurso que vê a educação como um investimento econômico tem ganhado destaque no cenário político, dando a ela a função de formar trabalhadores produtivos e impulsionar o desenvolvimento econômico (Souza; Lucena, 2008). Nesse sentido, nota-se que as políticas de formação de professores impulsionadas nas reformas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) concentram-se cada vez mais na formação para o mercado de trabalho, trazendo como objetivo dos professores não somente formação de cidadãos passando a ser sua incumbência a preparar professores capazes de formar trabalhadores.

A influência neoliberal estendeu-se também às políticas educacionais, sobretudo nas de formação docente, que passaram a ser tratadas como mercadoria, sinalizando isso as parcerias entre a esfera pública e a privada, notadamente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) (Araújo; Brzezinski; Sá, 2020). Nesse contexto, Isobe *et al.* (2022) observam que diversas instituições privadas de ensino foram criadas, configurando um mercado lucrativo e também se verifica que o Banco Mundial (BM), por exemplo, aumentou os empréstimos destinados à educação, e os autores destacam que a qualidade da

educação não acompanhou a rápida expansão das instituições privadas, o que comprometeu os resultados educacionais.

Libâneo e Freitas (2018) ressaltam a adesão do governo brasileiro a orientações de organismos internacionais como o BM e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que possuem um viés neoliberal:

[...] a adesão do governo brasileiro a orientações de organismos multilaterais, carregadas da visão economicista, teve decisiva influência na elaboração das políticas educacionais e, em consequência, na estruturação do sistema escolar, atingindo o funcionamento interno das escolas em aspectos organizacionais, curriculares e pedagógicos. (Libâneo; Freitas, 2018, p. 14).

Os mesmos autores, reforçam a influência neoliberal arraigada nas políticas educacionais para a formação de professores no Brasil, estimulados por organismos internacionais multilaterais (Libâneo; Freitas, 2018). A influência neoliberal contribui para uma formação básica, tecnicista e carente de discussões teóricas.

A formação do professor, sugerida pelos organismos internacionais, segue a perspectiva de formação básica, esvaziada de conteúdos, desprovida de consistência teórica e política, pautada principalmente na formação continuada, centrada na atividade prática e indicando a utilização de tecnologia e materiais adequados (auto-instrucionais). (Libâneo; Freitas, 2018, p. 273).

Essa preocupação com a performance eficiente da formação de professores em 29 de Janeiro de 2009, por meio do Decreto nº 6.755/2009, o Governo definiu que a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) seria responsável por promover a formação inicial e continuada de forma colaborativa entre instituições públicas de ensino superior e da educação básica (Isobe *et al.*, 2022). Para cumprir esse desafio, a CAPES investiu em programas como o Parfor, o PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência), a Residência Pedagógica, o Prodocência e o programa “Novos Talentos” (Isobe *et al.*, 2022).

Outrossim, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), normativa que orienta a Educação Básica no Brasil e define as competências e habilidades as quais os estudantes devem adquirir até o ensino médio (Brasil, 2017). Ainda que a BNCC não seja uma política de formação de professores, sua criação e implementação têm implicações diretas para a formação docente e para as políticas educacionais neoliberais. Oliveira e Queiroz (2022) assinalam que este documento apresenta forte viés tecnicista,

voltado para o mercado de trabalho, e que isso tem repercutido na formação de professores desde os anos 1990, fragilizando o conhecimento científico e contribuindo para a despolitização do docente.

Outro ponto importante é que historicamente os cursos de formação de professores têm enfrentado baixa procura, em grande parte em razão da desvalorização da profissão — salários baixos, jornada extensa e condições de trabalho precárias. Saviani (2009) reforça que tais condições dificultam o processo de formação docente, pois desestimulam o ingresso e a permanência na carreira.

Até aqui apontamos que as políticas educacionais brasileiras têm definido a formação inicial e continuada de professores como responsabilidade do Estado, especialmente após a LDB/1996, contemplando requisitos de escolaridade, prática pedagógica e programas formativos; contudo, observa-se, desde os anos 1990, a influência do neoliberalismo nesses processos, que passaram a priorizar competências voltadas ao mercado em detrimento da formação crítica. Nesse cenário, cabe questionar: qual lugar a Educação para as Relações Étnico-Raciais ocupa nos cursos de formação docente e de que forma tem sido efetivamente contemplada?

### **2.3.5. Formação inicial e continuada de professores para a Educação para as Relações Étnico-Raciais**

Nesta seção, apresentamos as políticas educacionais para a formação inicial de professores e o lugar ocupado dentro destas pela Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Em primeiro lugar, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004, explicam que “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (Brasil, 2004, p. 14).

O mesmo documento aponta o objetivo da EREER para a sociedade brasileira:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (Brasil, 2004, p. 31).

No presente contexto, entende-se a EREER como a troca de aprendizagens entre as

culturas presentes na sociedade brasileira, buscando a valorização das mesmas para uma sociedade mais justa e diversa, quebrando o paradigma do eurocentrismo. Com o mesmo intuito, Silva (2007) aponta a EREER como fundamental para a construção de uma sociedade igualitária:

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

Nesse sentido, nossa hipótese é que a formação de professores, sob o viés neoliberal, concentra-se em promover uma formação prática, baseada nas necessidades do mercado de trabalho. As discussões teóricas, com uma dimensão humanizadora, são deixadas em segundo plano, o que fragiliza uma educação crítica e emancipatória. Mas o que isso tem a ver com a EREER? Ao se promover uma educação voltada ao mercado de trabalho, são deixadas de lado discussões teóricas sobre temas que visam ao desenvolvimento humano e social, incluindo a EREER. Assim, as discussões sobre a EREER também foram influenciadas pela tendência neoliberal do contexto brasileiro.

Do ponto de vista legal temos a Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no âmbito de Educação Básica (Paula, 2013; Santos, 2023). Em consonância com a Lei nº 10.639/2003, foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 1/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. As Diretrizes repercutem uma série de orientações para o trabalho pedagógico, visando à implementação da referida lei. A Lei nº 10.639/2003 foi posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008 para incluir a história e cultura indígena, desde então, tais conteúdos devem permear todo o currículo da educação básica, o que implica, por consequência, formação adequada do professorado para sua efetivação em todas as áreas (Brasil, 2008).

Temos também *As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (Brasil, 2006) um documento que orienta, entre outras coisas, as instituições

de ensino superior a inserir a EREER nos cursos de licenciatura, com o objetivo de capacitar profissionais da educação e promover o cumprimento da lei. As orientações visam ao atendimento da legislação em todos os níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, licenciaturas e educação quilombola.

Um marco importante, mesmo que não seja específico para a formação docente, foi a criação do Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), que é “destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (Brasil, 2010). Em relação à formação docente o Estatuto estabelece que o Poder Executivo deve fomentar a criação de materiais didáticos para o ensino da história da África e da população negra, no artigo 11

Art. 11º. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. § 1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País. § 2º O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no **caput** deste artigo. [...].

Além disso, o artigo 13 estabelece que os cursos de formação de professores devem incluir nas matrizes curriculares temas que abranjam a pluralidade étnica e que a formação de professores precisa incluir princípios de equidade, tolerância e respeito às diferenças étnicas.

Art. 13. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a: [...] II - incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira; [...] IV - estabelecer programas de cooperação técnica, nos estabelecimentos de ensino públicos, privados e comunitários, com as escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico, para a formação docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas.

Outro documento que, embora trate do currículo da educação básica, induz exigências formativas nas licenciaturas e programas de desenvolvimento profissional para viabilizar sua implementação é a BNCC (2017/2018). Em relação à formação docente o documento aponta para a União como responsável por revisar a formação inicial e

continuada de professores a fim de garantir sua implementação:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (Brasil, 2018, p. 21).

Em específico sobre a ERER, a BNCC a caracteriza como um tema transversal que deve ser integrado aos currículos e propostas pedagógicas:

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004) [...] (Brasil, 2018, p. 19-20).

O fato de a BNCC incluir exigências para sua implementação na formação docente e a presença da ERER como um tema transversal, que deve ser trabalhado no sistema de ensino, corrobora a necessidade da ERER também nos cursos de formação de professores, tanto de formação inicial quanto continuada.

No que se refere às políticas educacionais para a formação de professores, destaca-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores, nas versões de 2015, 2019 e 2024. As DCNs de 2015 deixam claro que a formação de professores precisa contemplar “as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (Brasil, 2015, p. 5).

As DCNs também apontam que a formação de professores deve garantir, além dos conteúdos específicos de cada área de conhecimento, uma formação que compreenda valores e atitudes referentes à diversidade, inclusive à diversidade étnico-racial.

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos

específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdo relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), educação especial e direitos educacionais e adolescentes e jovens em comprimento e medidas socioeducativas. (Brasil, 2015, p.11).

Com a aprovação da BNCC, as DCNs para a formação de professores precisaram ser atualizadas, a fim de alinhá-las ao novo documento. Em 2019, foram promulgadas novas DCNs que, como era esperado, em razão do caráter neoliberal da BNCC, sofreram impactos significativos. Santos (2023, p.13) aponta a fragilidade das DCNs de 2019 na perspectiva da EREER, afirmando que “o termo etnia aparece apenas duas vezes no documento, e o termo racial apenas uma”. Dessa forma, evidencia-se a falta de preocupação do governo da época com a promoção de uma sociedade pautada no respeito às diversidades.

No mesmo sentido, Santos (2023) acrescenta que há apenas dois trechos que apresentam alguma referência às Relações Étnico-Raciais, a saber : (a) “adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira” (Brasil, 2019, p. 5); e (b) “atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais” (Brasil, 2019, p. 19).

O autor menciona, ainda, a ausência de orientações claras sobre EREER nos cursos de formação docente. Dessa forma, considera-se a insuficiência e o descaso do governo da época com a legislação que visa promover a valorização da cultura africana e afro-brasileira, embora a temática não seja suprimida.

Por fim, tem-se a última DCN, promulgada em 2024. Esse documento estabelece que a formação inicial de professores deve contribuir para a redução das desigualdades, incluindo as desigualdades étnico-raciais, e auxiliar na valorização da diversidade.

Art. 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica: [...] VIII - a equidade no acesso e na permanência dos licenciandos nos programas e cursos de formação inicial de profissionais do magistério, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais, étnico-raciais, de gênero e de qualquer outra natureza; [...] X - o compromisso de que a formação dos profissionais do magistério busque contribuir para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, laica, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização

da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação; [...].

Além disso, o artigo 14 da mesma DCN estabelece, em seu §2º, que, além dos conteúdos específicos de cada área do conhecimento, cabe aos cursos de formação inicial garantir uma formação que compreenda valores e atitudes referentes à diversidade, inclusive à diversidade étnico-racial, tal como previsto na DCN de 2015:

§2º Os cursos de formação inicial deverão garantir nos currículos conteúdo específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras e Educação Especial.

O quadro 1 abaixo elenca os documentos e normativas em que aparece a finalidade de formar professores para a EREER.

**Quadro 1:** Documentos e normativas que apresentam a necessidade de formar para a EREER

<b>Documentos e normativas em que aparece a finalidade de formar professores para a EREER</b>	<b>Trecho que menciona a EREER</b>
<b>LDB – Lei nº 9.394/1996 (com alterações pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008)</b>	<p><b>Lei nº 10.639/2003:</b> "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.</p> <p>§ 1º O conteúdo programático a que se refere o <b>caput</b> deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.</p> <p>§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. [...]"</p> <p><b>Lei nº 11.654/2008:</b> “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.</p> <p>§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.</p> <p>§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em</p>

	especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”
<b>Resolução CNE/CP nº 1/2004: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER</b>	Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. § 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a <b>Educação das Relações Étnico-Raciais</b> , bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. § 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.
<b>Orientações e Ações para a ERER (SECAD/MEC, 2006)</b>	A Resolução CNE/CP 1/2004 deve ser referendada nos cursos de formação dos profissionais da educação (Pedagogia, Licenciatura em História, Geografia, Filosofia, Letras, Química, Física, Matemática, Biologia, Psicologia, Sociologia/Ciências Sociais, Artes e as correlacionadas, assim como Curso normal superior), tanto nas atividades acadêmicas (disciplinas, módulos, seminários, estágios) comuns a todos eles, quanto nas específicas, possibilitando aprofundamentos e o tratamento de temáticas voltadas à especificidade de cada de cada área de conhecimento. (p. 123)
<b>Resolução CNE/CP nº 2/2015 (DCNs – formação inicial e continuada)</b>	Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares. [...] § 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, <b>diversidades étnico-racial</b> , de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.
<b>Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação)</b>	Art. 7º A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores: [...] XIV - adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira.  Art. 8º Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos: [...] VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; [...]
<b>Resolução CNE/CP nº 4/2024 (novas)</b>	Art. 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica: [...] VIII - a equidade no acesso e na permanência dos licenciandos

<p><b>DCNs – formação inicial)</b></p>	<p>nos programas e cursos de formação inicial de profissionais do magistério, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais, étnico-raciais, de gênero e de qualquer outra natureza; [...] X - o compromisso de que a formação dos profissionais do magistério busque contribuir para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, laica, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação; [...].</p> <p>Art. 7º As IES responsáveis pela oferta de cursos e programas de formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica devem assegurar a integração da base comum nacional ao seu PPC, articulado com PPI e com o PDI, de modo a garantir: [...]</p> <p>IX - a consolidação da educação inclusiva, por meio do respeito às diferenças, reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, etária, entre outras; [...]</p> <p>Art. 10. Ao final do curso de formação inicial em nível superior o egresso deverá estar apto a: [...]</p> <p>X - estruturar ações pedagógicas e ambientes educativos que promovam a aprendizagem dos estudantes a respeito: a) das relações étnico-raciais estabelecidas na sociedade brasileira no presente e no passado e que garantam a apropriação dos conhecimentos relativos à história e cultura africana, afrobrasileira e dos povos originários do Brasil, bem como de valores e atitudes orientados à desconstruir e combater todas as expressões do racismo, com a devida valorização da diversidade cultural e étnico-racial brasileiras; [...].</p>
<p><b>Estatuto da Igualdade Racial – Lei nº 12.288/2010</b></p>	<p>Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.</p> <p>§ 1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.</p> <p>§ 2º O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no <b>caput</b> deste artigo. [...]</p> <p>Art. 13. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a:</p> <p>II - incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira; [...]</p> <p>IV - estabelecer programas de cooperação técnica, nos estabelecimentos de ensino públicos, privados e comunitários, com as escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico, para a formação docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas.</p>
<p><b>BNCC (EI/EF – 2017; EM – 2018)</b></p>	<p>[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997), educação ambiental (Lei</p>

	<p>nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012), <b>educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004)</b>, bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada.</p>
<p><b>Plano Nacional de Implementação das Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais (2013)</b></p>	<p>O presente Plano Nacional tem como objetivo central colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária. Assim, são objetivos específicos do Plano Nacional: a) Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a <b>Educação das Relações Étnico-Raciais</b> e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conjunto formado pelos textos da Lei nº 10.639/03, Resolução CNE/CP nº 01/2004, Parecer CNE/CP nº 03/2004, e da Lei nº 11.645/08; b) Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores(as), a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país; c) Colaborar e construir com os sistemas de ensino, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores(as) educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08; d) Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira e a diversidade; e) Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação 20 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; f) Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais de municípios, estados e do Distrito Federal, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado.</p>
<p><b>Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico Raciais e Educação Escolar Quilombola (Portaria nº 470/2024)</b></p>	<p>Neste contexto, a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola tem como objetivo consolidar as ações desenvolvidas ao longo das últimas décadas, desde a aprovação da Lei 10.639/2003, posteriormente alterada pela Lei 11.645/2008, para a superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira e para afirmar, garantir, fomentar e consolidar a modalidade educação escolar quilombola. Busca articular essas iniciativas aos programas e arranjos de ação pública, fortalecendo a coordenação federativa, os mecanismos de indução, autoavaliação e monitoramento, que integram a Política instituída pela Portaria MEC 470/2024.</p>

**Fonte:** elaborado pelo autor (2025)

Até aqui analisamos as políticas educacionais para a formação inicial e continuada de professores, a partir da LDB/1996, interrogando que lugar a Educação para as Relações Étnico-Raciais ocupa nesses cursos. Contextualizando a permanência do racismo estrutural e

a importância da Lei nº 10.639/2003, apontando as fragilidades de implementação associadas à formação docente. Revisitou-se a exigência de nível superior e a prática pedagógica nas licenciaturas, discutiu-se a formação continuada e o reordenamento recente sob a BNCC e o viés neoliberal, problematizando o deslocamento do caráter crítico da formação. Por fim, comparou-se as DCNs: 2015 com ênfase na diversidade étnico-racial, 2019 com tratamento insuficiente, e 2024 retomando princípios de equidade e valorização da diversidade, reforçando a necessidade de efetivar a EREER nos currículos de formação docente.

#### **2.4. Considerações Finais**

Em síntese, a finalidade formativa de preparar professores para a EREER aparece explicitamente nas Diretrizes de 2004 (ERER) e nas DCNs de 2015 e 2024, e indiretamente na LDB alterada (2003/2008), no Estatuto da Igualdade Racial (2010) e nos instrumentos orientadores (Orientações e Ações – 2006; BNCC – 2017/2018), compondo um arcabouço que demanda currículos de licenciaturas com fundamentos, práticas, avaliação e estágios que assegurem competência pedagógica, domínio de conteúdos e postura antirracista dos futuros docentes.

Considera-se com este trabalho que a LDB foi responsável pelo aumento da preocupação com a formação inicial de professores, uma vez que determinou a obrigatoriedade da formação superior nas licenciaturas para o exercício da função de professor na educação básica nos níveis fundamental e médio. No entanto, após a redemocratização do país, pós-ditadura militar, foram priorizadas medidas neoliberais, o que não foi diferente na educação, para formar os professores que já atuavam na educação básica foi priorizada a quantidade e não a qualidade. Além disso, a ordem mercadológica atingiu a formação de professores, diversas instituições privadas de educação foram criadas.

A formação de professores, nesse contexto, foi influenciada pelas políticas neoliberais a preocupar-se com uma formação tecnicista, voltada à prática e ao mercado de trabalho. Dessa forma, foram deixadas de lado discussões teóricas e pedagógicas capazes de promover a politização, conscientização e emancipação dos indivíduos, com o objetivo de perpetuar o atual sistema capitalista no poder.

Após a promulgação da Lei 10.639 foram elaborados documentos orientadores para sua implementação na educação básica, como as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Foram promulgadas também as DCNs para a formação inicial e continuada de professores. A primeira versão, de 2015, ressalta a importância de a formação

de professores trabalhar com a diversidade étnico-racial e apontava que, além dos conteúdos específicos de cada curso, a formação de professores deve compreender valores e atitudes a respeito da diversidade, inclusive em relação à diversidade étnico-racial. Em contraponto, às DCNs de 2019 trazem a EREER de forma discreta e não a mencionam para os cursos de formação de professores. As DCNs de 2024, por sua vez, retomam o que foi pensado na DCNs de 2015, reconhecendo a importância de, além dos conteúdos específicos, os professores serem formados visando o trato com as diversidades.

Este trabalho foi importante para compreender as políticas educacionais para a formação inicial e continuada de professores e quais as influências políticas por trás delas. Vimos também quais políticas contribuem para a inserção da EREER nos cursos de formação de professores, a fim de promover uma educação mais igualitária e antirracista.

## 2.5. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. S.; BRZEZINSKI, I.; SÁ, H. G. M. de. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, v.29, 2020. DOI:10.29286/rep.v29ijan/dez.9912. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9912>>. Acesso em:29 nov.2024.

BRASIL. **Decreto nº6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 30 jan. 2009. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)>. Acesso em:12 jan.2025.

BRASIL. Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº9.394, 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**. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em:18 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena”**. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. **Institui o Estatuto da Igualdade Racial e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jul. 2010, Seção 1, p. 1-3. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm)>.

Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em:10 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <[https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf)>. Acesso em:12 jan.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: <[https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_etnicoraciais.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf)>. Acesso em:12 jan.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <<https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº2, 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). Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em:10 jan.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <[https://www.deg.unb.br/images/legislacao/resolucao\\_cne\\_cp\\_4\\_2024.pdf](https://www.deg.unb.br/images/legislacao/resolucao_cne_cp_4_2024.pdf)>. Acesso em:10 jan.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em:10 jan.2025.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. de A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos Cedes**, v.

35, p. 37-55, 2015.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 299-324, 2015.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>>. Acesso em:29 nov.2024.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T.; Orgs. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

ISOBE, R. M. R. et al. Breve Histórico das Políticas de Formação de Professores no Brasil. **Cadernos da FUCAMP**, v.21, n.52, 2022. Disponível em: <<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2794>>. Acesso em:29 nov.2024.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar. **Goiânia: Espaço Acadêmico**, p. 364, 2018.

MATTOS, L. I. As desigualdades sociais como reflexo da falta de políticas públicas como mecanismos de integração dos negros libertos no Brasil República. **Revista Avant**, Florianópolis, v.7, n.1, p.110–125, 2023. Disponível em: <<https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/avant/article/view/6370>>. Acesso em:19 jan.2025.

OLIVEIRA, D. J. de; DE FREITAS QUEIROZ, Vanderleida Rosa. Epistemologia e formação de professores: entre a prática e a práxis. **Póiesis Pedagógica**, v.20, p.4-18, 2022. DOI:10.69532/2178-4442.v20.74070. Disponível em: <<https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/74070>>. Acesso em:29 nov. 2024.

PAULA, B. X. de. **A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de história e cultura da África e afro brasileira**: formação, saberes e práticas educativas. 2013. 346f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. DOI:10.14393/ufu.te.2013.79. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13652>>. Acesso em:29 nov.2024.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental**: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, [S. l.], v.1, n.1, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>>. Acesso em:26 jan.2025.

SANTOS, J. E. dos. Formação de professores de ciências e as relações étnico-raciais: um olhar para as diretrizes curriculares nacionais. **Educação em Análise**, v.8, n.1, p.229-245, 2023. DOI:10.5433/1984-7939.2023v8n1p229. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/42425>>. Acesso em:29 nov.2024.

SANTOS, P. S. M. B. **Guia prático da política educacional no Brasil**: ações, planos,

programas e impactos. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n.24, p.07-16, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducao/article/view/108>>. Acesso em:05 dez.2024.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v.14, p.143-155, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em:05 dez.2024.

SILVA, J. M. N. da; NUNES, V. G. C. Formação continuada docente: uma análise a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução CNE-CP 2/2015). **Research, Society and Development**, v.9, n.8, p.e353985150- e353985150, 2020. DOI:10.33448/rsd-v9i8.5150. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5150>>. Acesso em:05 dez.2024.

SILVA, P. B. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007.

SOUSA, A. S. de; OLIVEIRA, G. S. de; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.

SOUZA, I. L.; OLIVEIRA, L. C. **Lei nº10639/2003**: o que mudou com relação ao racismo? Geledés, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/lei-no-10-639-2003-o-que-mudou-com-relacao-aoracismo>. Acesso em:22 jan.2025.

SOUZA, L. M. de; LUCENA, C. A. Estado e Políticas Públicas Educacionais: Reflexões sobre as práticas neoliberais. **IV Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente**, 2008. Disponível em: <[https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos\\_alunos/doc\\_1338254370.pdf](https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1338254370.pdf)>. Acesso em:05 dez.2024.

RODRIGUES, L. A. M. dos S. **Formação docente e as relações étnico-raciais: a literatura como instrumento de implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas públicas estaduais na cidade de Pires do Rio-GO**. 2021. 210f. Dissertação (Mestrado em Ensino para Educação Básica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1610>>. Acesso em:12 jan.2025.

### 3. Relações étnico-raciais na formação de professores no Brasil

**Resumo:** O presente trabalho teve como objetivo identificar as produções de teses e dissertações sobre as temáticas Relações Étnico-Raciais e formação inicial de professores. Para isso, foi realizado um estado da arte, conforme orienta Romanowski (2006). A busca dos dados ocorreu no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e contemplou o período de 2021 a 2025. Os resultados apontam que foram produzidos 45 trabalhos de pesquisa sobre a temática no período, caracterizando um aumento em relação ao número encontrado no estudo de Azevedo *et al.* (2023). A maior parte das pesquisas foi desenvolvida na região Nordeste, seguida da região Sudeste, e os cursos mais analisados foram os de Pedagogia e licenciatura em Ciências Biológicas.

**Palavras-chave:** Relações étnico-raciais; formação inicial de professores; licenciaturas; pesquisas; estado da arte.

#### *Ethnic-racial relations in teacher training in Brazil*

**Abstract:** The present study aimed to identify the production of theses and dissertations addressing the themes of Ethnic-Racial Relations and initial teacher education. To achieve this objective, a state-of-the-art review was conducted, following the guidelines proposed by Romanowski (2006). Data collection was carried out using the CAPES Theses and Dissertations Catalog and covered the period from 2021 to 2025. The results indicate that 45 research studies addressing the theme were produced during this period, representing an increase compared to the number identified in the study by Azevedo *et al.* (2023). Most of the research was conducted in the Northeast region of Brazil, followed by the Southeast region, and the most frequently analyzed programs were Pedagogy and undergraduate teacher education programs in Biological Sciences.

**Keywords:** Ethnic-racial relations; initial teacher training; undergraduate programs; research; state of the art.

#### 3.1. Introdução

O objetivo da presente pesquisa é identificar as produções de teses e dissertações sobre as temáticas Relações Étnico-Raciais e formação inicial de professores.

O Brasil, assim como grande parte do mundo, enfrenta a supervalorização eurocêntrica, isto é, a valorização da cultura e do povo europeu em detrimento das demais matrizes culturais. Historicamente, as civilizações foram marcadas pela hegemonia europeia, cuja lógica colonial se fundamentava na auto intitulação de uma suposta “raça superior” (Gomes, 2022). Em decorrência disso, as culturas afro-brasileira e indígena foram, e ainda são, frequentemente invisibilizadas, inferiorizadas e, por vezes, demonizadas.

Sendo assim, para uma maior valorização das culturas de outras matrizes, é necessário que haja conscientização das pessoas e, nesse sentido, a escola ganha relevância por ser um importante centro de produção e divulgação de conhecimento, sendo fundamental para a disseminação de uma educação que valorize a diversidade (Gomes, 2022). Com o objetivo de atingir esse público, e devido às pressões de grupos sociais, como o Movimento Negro, foram promulgadas a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008. Estas leis tornaram obrigatórias o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica.

Ao nosso ver, o caminho viável para a implementação mais efetiva da legislação é o investimento na formação de professores. É imprescindível que, para o professor ser capaz de promover a valorização das diferentes culturas, fomentar discussões com os alunos sobre a temática e contribuir para uma formação multicultural, ele tenha tido, durante sua formação inicial, mecanismos que o preparem nesse sentido.

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo realizar um levantamento das teses e dissertações já produzidas no Brasil sobre formação inicial de professores e a ERER. Para esse fim, será utilizado, para o levantamento de dados, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2021 a 2025. Vale destacar que os anos de 2003 a 2020 foram contemplados no trabalho de Azevedo *et al.* (2023), motivo pelo qual esse período não foi incluído em nossa busca.

O trabalho de Azevedo *et al.* (2023) propôs analisar as produções acadêmicas sobre a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 em cursos de formação inicial de professores, a fim de verificar o que já foi realizado e as possíveis lacunas na implementação da ERER nos cursos de formação. O levantamento de dados da pesquisa, como já foi dito, foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e englobou o período de 2003 a 2020, os autores justificam o início da análise no ano de 2003 por ser o ano da promulgação da Lei nº 10.639/2003 e a escolha do ano de 2020 por ser o ano anterior ao ano em que realizaram a busca dos dados (2021).

Para a análise dos dados Azevedo *et al.* (2023), utilizaram o *Estado da Questão* de Nóbrega-Therrien e Therrien (2004). No trabalho dos autores, foram consideradas apenas pesquisas que tinham como *locus* a formação inicial de professores em cursos presenciais, excluindo cursos de formação continuada e cursos à distância. Após os critérios de inclusão e exclusão e análise de títulos, resumos, palavras-chave, introdução e conclusão, os autores selecionaram 50 trabalhos para serem analisados.

Azevedo *et al.* (2023) em sua pesquisa consideram a temática da ERER na perspectiva afro-brasileira e a temática indígena, realizam uma análise acerca das duas

temáticas, no entanto considerar-se-á apenas a temática da EREER nesta pesquisa. Os autores ao analisar os trabalhos observaram que: *i)* o ano de 2018 é o com o maior número de trabalhos (10); *ii)* a região com o maior número de trabalhos é a região sudeste, seguida da região nordeste; *iii)* os trabalhos analisados são de 27 Instituições de Ensino Superior (IES) públicas diferentes e de 4 IES privadas, a IES que conta com o maior número de trabalhos (8) é a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); *iv)* a área de Conhecimento que concentra o maior número de trabalhos é a da Educação; e, *v)* o curso de formação inicial de professores que mais aparece na pesquisa é a pedagogia.

Por fim, Azevedo *et al.* (2023) concluíram que muitos cursos ainda não garantem de maneira efetiva o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, alguns estão trabalhando para implementar a lei e outros instituíram programas de pesquisa, disciplinas e trabalho sobre a temática junto aos discentes. Além disso, Azevedo *et al.* (2023) destacam um avanço no número de pesquisas sobre a temática impulsionada pela publicação das diretrizes curriculares nacionais para a EREER, a partir de 2013. Por último, Azevedo *et al.* (2023) mencionam o conturbado momento político do país após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e o governo de corte de gastos públicos que se seguiram, como um fator que comprometeu um avanço ainda maior da temática.

### **3.2. Percorso metodológico**

A metodologia adotada para esta pesquisa foi o estado da arte. Romanowski e Ens (2006) orientam que o estado da arte se caracteriza por um levantamento bibliográfico das publicações acadêmicas referentes ao campo de conhecimento que se pretende discutir, podendo incluir desde artigos até teses de doutorado, as pesquisas que se apropriam desta metodologia têm como característica descrever o que as produções encontradas revelam sobre a temática em questão. O estado da arte auxilia a compreender a constituição do campo teórico da área de conhecimento a qual se está estudando, permite identificar os principais temas abordados, os referenciais teóricos, as práticas pedagógicas, as contribuições das pesquisas, as inovações e as áreas que precisam de mais atenção (Romanowski; Ens, 2006).

Romanowski e Ens (2006) justificam a importância do estado da arte para identificar os principais aspectos da área de conhecimento, os temas recorrentes e as lacunas existentes. Segundo o autor, essa metodologia permite verificar, ainda, as principais metodologias e métodos de coleta de dados utilizados nas pesquisas, bem como aqueles que deixaram de ser

empregados. O estado da arte contribui ainda para fornecer uma visão geral do que já foi e está sendo produzido (Romanowski; Ens, 2006).

Romanowski e Ens (2006) destacam a importância de uma revisão do conhecimento produzido para a realização de uma pesquisa:

Um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema é um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento. Este tipo de estudo caracteriza-se por ser descritivo e analítico (Romanowski; Ens, 2006, p.43).

Romanowski (2002, p.15-16) identifica os passos a seguir como necessários durante a realização de uma pesquisa de estado da arte:

- definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas;
- localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos;
- estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte;
- levantamento de teses e dissertações catalogadas;
- coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente;
- leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área;
- organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações;
- análise e elaboração das conclusões preliminares.

É importante que as publicações analisadas no estado da arte sejam publicações que tenham passado por um Comitê Científico, por isso, sugere-se teses, dissertações, publicações de revistas com relevância nacional e trabalhos de congresso (Romanowski; Ens, 2006). Além disso, os autores evidenciam a necessidade de buscar trabalhos semelhantes antes da realização de seu estudo e categorização das pesquisas encontradas, para que seja feita uma continuação do que já foi observado.

Vale mencionar as dificuldades e limitações elencadas por Romanowski e Ens (2006) durante a realização de pesquisas de estado da arte, muitas vezes os resumos são sucintos e não apresentam devidamente todas as informações, dificultando a análise. Outro aspecto que gera transtornos são os títulos, que segundo os autores podem ser confusos e não mencionar especificamente a temática da pesquisa.

Por fim, Romanowski e Ens (2006) constataam a dificuldade em acessar algumas pesquisas, que às vezes só estão disponíveis na biblioteca dos programas de pós-graduação impossibilitando o acesso ao material, o que também ocorre com artigos de periódicos, entretanto a tecnologia e a criação dos bancos de dados *online* estão contornando essa dificuldade. Em relação aos bancos de dados *online*, os principais são o Google Acadêmico, o SciELO, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que inclusive foi utilizado nesta pesquisa.

As dificuldades observadas na realização desta pesquisa corroboram as apontadas por Romanowski e Ens (2006), a variação no formato dos resumos que apareceram de forma bastante reduzida e com informações ocultas e incompletas, como o curso de licenciatura estudado e a temática da pesquisa, dificultaram esta análise. Assim como relatam os autores, outra dificuldade observada foram os títulos confusos e que não apresentavam claramente a temática da pesquisa, e, por fim, a dificuldade para encontrar dois trabalhos em específico, que serão citados a seguir.

Nesta pesquisa, a busca foi realizada utilizando os descritores “relações étnico-raciais” e “formação de professores”, tendo sido encontrados 259 resultados. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados quarenta e cinco (45) trabalhos, sendo trinta e oito (38) dissertações e sete (7) teses. Foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: *i*) pesquisas sobre a implementação da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em cursos de formação inicial de professores; *ii*) cursos de licenciatura presenciais; e *iii*) trabalhos publicados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES entre 2021 e 2025.

Após o levantamento das pesquisas, realizou-se a coleta das teses e dissertações selecionadas, o que ocorreu no próprio Catálogo de Teses e Dissertações. Em relação às pesquisas encontradas, realizou-se, inicialmente, a leitura do título, do resumo e das palavras-chave, a fim de verificar a adequação à temática. Após essa análise preliminar, procedeu-se à leitura da introdução e das considerações finais, com o objetivo de compreender melhor cada pesquisa e realizar uma análise mais completa e aprofundada. Agiu-se assim ancorado em Romanowski e Ens (2006), os autores orientam que os resumos não apresentam todas as informações necessárias sobre uma investigação, sendo fundamental uma leitura criteriosa de outras partes do trabalho.

Os trabalhos que realizaram pesquisas com alunos de cursos de licenciatura cujo objetivo não era investigar especificamente o curso de formação inicial e as relações étnico-raciais não foram incluídos. Além disso, a pesquisa “A educação física e a formação de

professores: pluralidades, projetos pedagógicos, sociedade brasileira e intervenção formativa democrática”, de Paulo Maciel Cordeiro Martins, foi excluída por estar duplicada no catálogo. Já a dissertação “Formação docente em Ciências Biológicas e racialidade: entre o eles e nós na educação” e a tese “Formação docente em Química e o ensino da História e Cultura Africana”, de Lucas Santiago dos Santos e Eliete Lúcia Silva, respectivamente, não foram encontradas em versão completa; por esse motivo, foram analisados apenas o título, o resumo e as palavras-chave disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

O quadro 2 apresenta a relação das teses e dissertações analisadas neste trabalho.

**Quadro 2:** Teses e dissertações produzidas de 2021 a 2025 no Brasil, sobre as relações raciais e a formação inicial de professores

<b>Título</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Ano</b>	<b>IES</b>	<b>T ou D</b>
A educação física e a formação de professores: pluralidades, projetos pedagógicos, sociedade brasileira e intervenção formativa democrática	Paulo Maciel Cordeiro Martins	2021	UFCAT	D
Interculturalidade e políticas de ações afirmativas étnico-raciais: desafios e perspectivas dos currículos dos cursos de formação de professores(as)	Ana Paula Souza do Prado Anjos	2021	UFOB	D
Diálogos sobre educação, decolonialidade e relações étnico-raciais na formação de professoras/es: perspectivas sobre o currículo e suas fronteiras epistêmicas	Ishangly Juana da Silva	2021	UFU	D
A educação das relações étnicoraciais nos projetos pedagógicos curriculares do curso de licenciatura em história da Universidade Federal do Acre	Walisson Clister Lima Martins	2021	UFAC	D
Educação para as relações étnico-raciais e infância: contribuições para a formação de professores da educação infantil no curso de pedagogia	Nubia Souza Barbosa Ribeiro	2021	UFG	D
Educação das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em educação física de Santa Catarina	Larise Piccinini	2021	UFSC	D
Perspectiva negra decolonial: a insurgência de intelectuais negros/as em cursos de pedagogia de universidades do sul do Brasil	Eduarda Souza Gaudio	2021	UFSC	T
Sentidos construídos sobre justiça social na formação de professores: experiências (de)coloniais na disciplina de estágio supervisionado no ensino de ciências	Lia Christina Kirchheim Kehl	2021	UFSC	D
O Núcleo afro-brasileiro e indígena de Ilha Solteira e a formação inicial de professores de ciências e matemática	Sandra Regina Alves de Souza	2021	UNESP Ilha Solteira	D
Na trama da branquitude mestiça: a formação de professores à luz do letramento racial e os meandros da branquitude brasileira	Janaina Ribeiro Bueno Bastos	2021	UNESP	T
As relações étnico-raciais na formação de professores(as) do curso de pedagogia da UECE: entre perspectivas e anúncios	Najla Almeida Marques Pereira	2022	UECE	D

Os diálogos interculturais e as relações étnico-raciais na formação inicial de professores: da obrigatoriedade a sua implementação nos cursos de licenciatura da UFPB	Sawana Araujo Lopes de Souza	2022	UFPB	T
Educação antirracista na formação de professores: um estudo de caso no curso de pedagogia da UNILAB-CE, Brasil	Vanusa Pereira Tavares	2022	UNILAB	D
Formação intercultural de professores(as): estudo de caso na licenciatura em ciências sociais da UECE	Beatriz Perote Fernandes	2022	UECE	D
Relações étnico-raciais na Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC: trajetórias e ações docentes	Joao Jose dos Santos	2022	UESC	D
Formação de professores/as para o ensino das relações étnico-raciais em cursos de pedagogia no estado do Pará	Karolyna Carvalho do Amarante	2022	UFOPA	D
A educação das relações étnico-raciais no ensino de ciências: uma pesquisa-formação com estudantes de pedagogia	Rafael Casaes de Brito	2022	UESB	D
A educação das relações étnico-raciais: a formação inicial de professoras(es) a partir do Programa Residência Pedagógica na licenciatura em história (2018-2020)	Beatriz Domingos da Silva	2022	UFAC	D
A contribuição do NIGER/NEABI no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Juazeiro do Norte e a formação do professor de educação física na educação das relações étnico-raciais	Paulo Tiago Oliveira Alves	2022	URCA	D
A abordagem da educação das relações étnico-raciais na formação de professores de ciências biológicas, física, matemática e química	Monique Albuquerque Ferreira	2022	IFSP/SP	D
Olhares afrocentrados para a educação das relações étnico-raciais na formação docente em ciências biológicas	Camila Maria Santiago Fagundes	2022	UFPE	D
Formação numa perspectiva antirracista: limites e possibilidades no curso de pedagogia da UFCAT	Joyce Rodrigues de Souza Costa	2022	UFCAT	D
Formação docente em química e o ensino da história e cultura africana	Eliete Lucia Silva	2022	UFG	T
Ensino de história forjado na luta: a cultura de luta antirracista e seu potencial educador	Thayara Cristine Silva de Lima	2022	UFRJ	T
A educação para as relações étnico-raciais na formação docente: uma análise dos currículos de licenciatura em ciências biológicas do Rio Grande do Sul	Michele Assis de Oliveira	2023	UFRGS	D

As relações étnico-raciais na formação inicial de professores do curso de ciências biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz	Mariana Nô Xavier	2023	UESC	D
Colonização/decolonização do conhecimento no currículo: análise das questões étnico-raciais no curso de licenciatura em geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA	Janaíra Maria de Paiva Ferreira	2023	UVA	D
Extensão e formação de professores/as: o papel dos programas de extensão como estratégias para o ensino das relações étnico raciais no centro de formação de professores/as - UFRB	Laisa Araujo de Oliveira	2023	UFRB	D
A pluralidade cultural e as relações étnico-raciais na formação docente	Jones de Oliveira Barbosa	2023	UFRB	D
A educação das relações étnico-raciais no contexto da formação inicial de professores	Cristiane Aparecida Costa	2023	UEPG	D
A lei n.º 11.645/2008 e a formação de professores na Universidade Federal do Acre: o curso de licenciatura em geografia e as questões étnico-raciais	Karolayne Almeida de Souza	2023	UFAC	D
Aprender história de preto para quê? Relações étnico-raciais no currículo do curso de pedagogia da UNEB campus XV de Valença -BA	Rafael Conceição dos Santos	2023	UESB	D
O racismo científico e estrutural como questão sociocientífica na formação de professores de biologia	Dhiogo Thomaz Costa Lobato	2023	UFNT	D
Formação docente em ciências biológicas e racialidade: entre o eles e nós da educação	Lucas Santiago dos Santos	2023	UFSM	D
Educação étnico-racial e a questão do negro: perspectivas nas formações de professoras(es) de ciências biológicas	Marina Ferreira	2023	UNESP	D
Pensamento afrodiaspórico nos processos formativos no curso de licenciatura em música	Claydson Luan Amancio de Lima	2023	UFPE	D
Diversidade cultural na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais na formação inicial de professores/as em pedagogia	Tiago Moraes de Freitas	2024	UECE	D
Eugenia? Branquitude? Desafios e oportunidades dos estudos das relações étnico-raciais na formação docente	Carlos Jose Moura de Carvalho	2024	Colégio Pedro II	D
O ensino de ciências e biologia e as relações étnico-raciais: uma análise da perspectiva de licenciandos e docentes	Bianca da Cruz Lima Gonçalves	2024	UERJ	D
Os currículos da formação inicial de professores de matemática frente às relações étnico-raciais: um	Washington Santos dos Reis	2024	UFRJ	D

olhar para o Centro-Oeste brasileiro				
Educação para as relações étnico-raciais: um olhar para as licenciaturas em ciências biológicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Sara Regina Magalhães Melo	2024	UERJ	D
Educação para as relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura em artes das universidades federais mineiras	Keila Tamires Silva de Assis	2024	UFOP	D
A educação das relações étnico-raciais na formação de professores para a educação básica no Brasil: discurso, silenciamento e retrocesso	Josenilda Rodrigues de Lima	2024	UFAL	T
Musicalidades negras na Educação Musical: uma reflexão sobre os currículos de formação docente na perspectiva da lei. 10.639/03	Jussara Aparecida de Paula Justino	2024	UFSCar	T
Formação de professores para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais no curso de letras língua portuguesa da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP	Elder Natan Pinto de Oliveira	2024	UEMG	D

**Fonte:** elaborado pelos autores (2025)

Após o levantamento das teses e dissertações, foi realizada a leitura das introduções e considerações finais dos trabalhos, as duas seções em conjunto sintetizam os objetivos, metodologia, fundamentação teórica e os principais resultados, fornecendo uma visão geral da pesquisa. Os principais resultados identificados estão apresentados nas próximas seções.

### **3.3. EREER nos cursos de formação docente**

Libâneo (2015) ressalta em suas obras a persistente *dissociação* entre o conhecimento científico e o conhecimento pedagógico a qual os cursos de formação de professores estão submetidos, apesar de tantas discussões recentes sobre a questão. Segundo o autor, cursos de licenciatura tendem a valorizar o conhecimento específico e os cursos de pedagogia valorizam mais os conhecimentos pedagógicos, causando incompletude em ambos casos. Considera-se que entre os conhecimentos pedagógicos, estão os saberes e habilidades para ensinar os conteúdos específicos, mas também promover a formação humana (Libâneo, 2015).

Gomes (2018) evidencia o papel da educação escolar como humanizadora, formadora e socializadora associada aos processos de construção de raça, gênero, de idade, entre outros. Além disso, a autora destaca as demandas recentes da sociedade, que exige da escola, dos professores e dos professores formadores a inclusão de temáticas na educação que antes eram renegadas. Assim, Gomes (2018) justifica a importância da combinação entre a formação de professores e a diversidade étnico-cultural.

Desse modo, compreende-se a EREER como um compartimento necessário do conhecimento pedagógico do professor. Entretanto, com a maior valorização das disciplinas específicas nos cursos de licenciatura, o espaço para disciplinas que envolvam a prática pedagógica e principalmente a EREER é reduzido. Por isso, quando existem nos cursos de formação inicial de professores, disciplinas com esse carácter, possuem papel secundário.

Vários autores destacam a necessidade da inserção da EREER nos cursos de licenciatura para que os futuros professores sejam preparados adequadamente para criar possibilidades pedagógicas em sala de aula que atendam a legislação vigente (Camargo; Benite, 2019). No mesmo sentido, é fundamental o trabalho com a formação continuada para docentes e gestores já presentes nas redes de educação básica no país (Canen; Xavier, 2011; Santos, 2013).

Camargo e Benite (2019) destacam que a temática da EREER na formação de professores ainda está em estágio inicial, pouco repercutem em mudanças curriculares,

aparecem ocasionalmente nos projetos pedagógicos de cursos e não aparecem nas ementas das disciplinas. Coelho e Coelho (2021) citam o espaço reduzido nos cursos de formação de professores para discussões sobre diversidade, diferença, multiculturalidade, entre outros. A simples aparição das normativas que sustentam a presença do tema nos cursos superiores sem uma alteração curricular não garantem o cumprimento das disposições legais (Camargo; Benite, 2019).

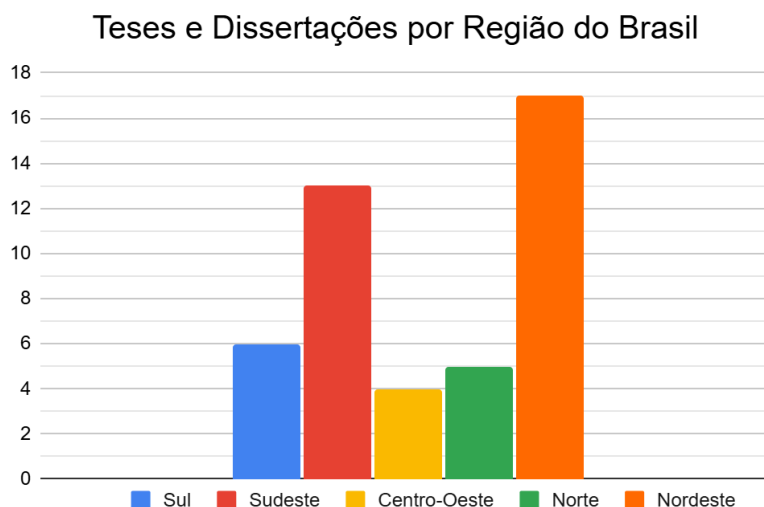
Santos (2013) aponta que os cursos de formação de professores, sejam de formação inicial ou continuada, devem garantir aos professores condições que os possibilitem desenvolver em sala de aula conteúdos, metodologias e práticas que contemplem a cultura africana e afro-brasileira. O autor ainda defende que o investimento em formação inicial e continuada, inclusive para docentes do ensino superior, a fim de atingir esse objetivo é imprescindível.

### **3.4. Resultados e Discussões**

O ano com a maior quantidade de trabalhos encontrados foi 2022, com um total de quatorze (14) pesquisas, sendo onze (11) dissertações e três (3) teses. Nos anos de 2023, 2021 e 2024 foram localizados, respectivamente, doze (12), dez (10) e nove (9) trabalhos. Além disso, vale destacar que a coleta dos dados foi realizada no mês de julho de 2025 e, até esse momento, constava apenas uma dissertação referente ao ano de 2025 no Catálogo, a qual não atendia aos critérios desta pesquisa.

Em relação às produções por região do Brasil, destacam-se a região Nordeste, que possui um total de dezessete (17) pesquisas, e a região Sudeste com (13) trabalhos. Por outro lado, as outras três regiões possuem uma quantidade bem menor de trabalhos, a região Sul possui seis (6), a região Norte cinco (5) trabalhos e a região Centro-Oeste possui apenas 4 (quatro). O gráfico 1 a seguir ilustra a situação.

**Gráfico 1:** Quantidade de pesquisas por região do Brasil



**Fonte:** elaborado pelos autores (2025)

Outro aspecto importante a ser destacado é que os trabalhos realizados sobre a temática se concentram nas instituições de ensino superior (IES) públicas, entre as teses e dissertações encontradas quarenta e quatro (44) são oriundas de IES públicas e apenas uma (1) de IES particular.

O quadro 3 apresentado a seguir, contém um quantitativo de pesquisas por IES. Como se pode observar, as que mais se destacam são a Universidade Federal do Acre (UFAC), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Estadual do Ceará (UECE).

**Quadro 3:** Quantidade de pesquisas (T e D) por IES

IES	Quantidade de pesquisas (T e D)
Universidade Federal do Acre (UFAC)	3
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	3
Universidade Estadual do Ceará (UECE)	3
Universidade Federal de Goiás (UFG)	2
Universidade Federal de Catalão (UFCAT)	2
Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)	2
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	2
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	2
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	2
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	2
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	2
Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)	1
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	1
Universidade Estadual Paulista Ilha Solteira (UNESP)	1
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	1
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)	1
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	1
Universidade Regional do Cariri (URCA)	1
Colégio Pedro II	1
Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)	1
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	1
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	1
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	1
Universidade Federal do Vale do Acaraú (UVA)	1
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	1
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)	1
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	1
Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)	1
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP/SP)	1

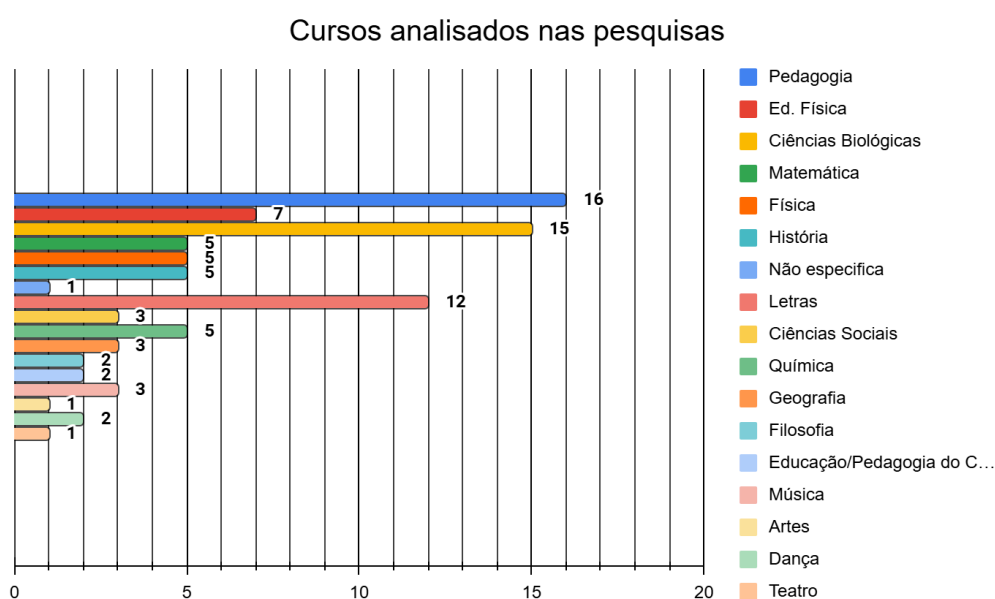
**Fonte:** elaborado pelo autor (2025)

Outro aspecto observado foi a Área de Conhecimento das teses e dissertações. Dos trabalhos analisados, as áreas que mais se destacam são: *Educação* com vinte e um (21) trabalhos; *Ensino de Ciências e Matemática* com oito (8); e *Ensino* com seis (6). As demais pesquisas estão espalhadas por áreas de conhecimento como *Geografia*, *História*, *Música*, entre outros.

Além das categorias já analisadas, foi realizado um quantitativo em relação a quais cursos de formação inicial de professores são estudados em cada uma das pesquisas. Os cursos mais pesquisados são os cursos de pedagogia e ciências biológicas, cada um aparece em dezesseis (16) e quinze (15) trabalhos, respectivamente. Destacam-se também os cursos de letras (12), educação física (7), história (5), matemática (5), química (5), física (5), ciências sociais (3), geografia (3), música (3), filosofia (2), educação/pedagogia do campo (2), artes (1), dança (2), teatro (1). Além disso, a dissertação intitulada “Eugenia? Branquitude? Desafios e oportunidades dos estudos das relações étnico-raciais na formação docente” (Carvalho, 2024) não especifica um curso de formação inicial, pois trabalha a formação inicial de professores de maneira geral.

O gráfico 2 abaixo sintetiza a informação divulgada acima, a quantidade de cursos pesquisados ultrapassa a quantidade de teses e dissertações, pois em oito (8) trabalhos foram pesquisados mais de um curso de formação inicial.

**Gráfico 2:** Quantitativo dos cursos de formação inicial de professores que foram analisados nas teses e dissertações sobre relações étnico-raciais (2021-2025)



**Fonte:** elaborado pelos autores (2025)

Observa-se que o curso de pedagogia é um dos grandes palcos das pesquisas sobre as relações étnico-raciais e formação inicial de professores, mostrando ao nosso ver que a EREER deve ser trabalhada desde o início da escolarização das crianças. Além disso, o curso de pedagogia prepara para outras funções além da sala de aula, como a gestão escolar, o que ajuda a explicar esse maior número de pesquisas em relação aos outros cursos.

O curso de licenciatura em ciências biológicas também se destaca em relação aos demais, aparece em quinze (15) produções. Pesquisadores da área reconhecem a importância do ensino de biologia para acabar com preconceitos, pois a biologia pode justificar a inexistência de diferentes raças humanas baseadas na cor da pele. Nesse sentido, Melo (2024) justifica que:

[...] essa concepção sobre a existência de raças humanas é um completo equívoco. No entanto, esse entendimento foi incorporado ao senso comum de uma forma bem específica e, mesmo com a derrubada desse conceito no campo científico e biológico, prevalece o uso do conceito de raça num âmbito sociológico, pois não é possível descartá-la após estruturação do racismo na sociedade pelo viés do racismo científico. Esse uso acabou gerando mazelas e discriminação na sociedade e, ao incorporar isso no Ensino de Ciências e Biologia também se torna importante para romper com as diversas formas de racismo [...] (Melo, 2024, p. 48).

De fato, compreende-se a importância do ensino de biologia para refutar uma concepção histórica e equivocada sobre a ideia de raça. A biologia fornece argumentos importantes para desconstruir a hierarquização e desigualdades entre grupos, apenas por suas características físicas. Sendo assim, uma importante ferramenta para a promoção de práticas pedagógicas antirracistas e que valorizam a diversidade.

### **3.4.1. O que dizem os resultados das pesquisas?**

Nesta seção analisamos os resultados das teses e dissertações encontradas sobre a temática da educação para as relações étnico-raciais nos cursos de formação inicial de professores. Esta análise busca resumir e discutir quais foram as principais conclusões das pesquisas já realizadas sobre a temática entre os anos de 2021 e 2025.

A partir da leitura e análise dos trabalhos selecionados, percebe-se a presença insuficiente ou superficial da EREER nos currículos das licenciaturas (Piccinini, 2021; Ferreira, 2022; Fagundes, 2022; Barbosa, 2023) quando as discussões aparecem, estão apenas em disciplinas específicas (Costa, 2023) ou optativas (Freitas, 2024), faltam conteúdos específicos (Martins, 2021b). Muitas vezes a temática é deixada de lado, o que mostra a pouca importância (Santos, 2023a) e o descumprimento das leis (Oliveira, 2024). Além disso, os

currículos apresentam o tema de forma limitada (Souza, 2023; Santos, 2023a; Santos, 2023b) e isolada (Oliveira, 2023) ou mesmo omitem (Ferreira, 2023). Os debates durante a formação são rasos e dificultam a formação profissional (Lobato, 2023), é destacado também a dificuldade dos docentes em trabalhar com o tema (Ferreira, 2023). Por fim, os pesquisadores enxergam lacunas na questão da decolonialidade (Silva, 2021) e destacam a influência eurocêntrica no currículo (Ferreira, 2023; Oliveira, 2024).

Apesar do atraso de alguns cursos, outros já apresentam avanços na inserção da EREER nos cursos de formação inicial de professores, apesar de algumas limitações. Alguns possuem disciplinas específicas (Gaudio, 2021; Amarante, 2022; Pereira, 2022; Costa, 2023; Reis, 2024), outros apresentam avanços no currículo (Martins, 2021a; Lima, 2022; Lima, 2023), em alguns os docentes inserem essas discussões (Oliveira, 2023; Melo, 2024) e em um deles a maioria das disciplinas reflete uma perspectiva afrorreferenciada (Tavares, 2022).

Entre os obstáculos estão a falta de aprofundamento na temática (Martins, 2021a), a falta de mais componentes curriculares (Souza, 2022), a pouca presença de literatura negra (Pereira, 2022), a falta de uma perspectiva antirracista das disciplinas (Amarante, 2022) e o avanço que não acontece de forma igual em todos os cursos (Anjos, 2021). No entanto, há ainda cursos de formação de professores que dependem de ações individuais e isoladas de professores sobre a temática (Fernandes, 2022; Santos, 2022; Alves 2022; Oliveira, 2024), que não contam com apoio institucional (Oliveira, 2024).

Adicionalmente, os docentes dos cursos de licenciatura necessitam de uma melhor preparação para trabalhar na perspectiva da educação antirracista (Silva, 2022a; Ferreira, 2023). É fundamental que para a formação de professores críticos e reflexivos (Souza, 2021; Brito, 2022) capazes de promover o antirracismo, estes sejam bem preparados durante sua formação. Entretanto, muitos desses discentes não se sentem preparados para situações práticas nesse sentido (Ribeiro, 2021; Gonçalves, 2024) a não ser os que fizeram uma disciplina específica (Xavier, 2023), egressos relataram dificuldades para trabalhar a temática na educação básica (Ferreira, 2022). Além disso, ainda é comum a falta de valorização do conhecimento científico produzido pelas matrizes africanas (Kehl, 2021). Todos esses fatores inviabilizam o letramento racial nos cursos de formação de professores, que é essencial para o combate às desigualdades no país (Bastos, 2021).

Por muito tempo no Brasil houve o silenciamento em relação a valorização da diversidade, a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 acontece de forma tardia e lenta (Alves, 2022), apresenta lacunas e é trabalhada de maneira descontextualizada (Oliveira, 2023). Durante certo período houve silenciamento sobre a questão da valorização

étnico-racial (Pereira, 2022), nos últimos anos as políticas educacionais, como a BNC-Formação e as DCN-Formação, retomaram o silenciamento (Lima, 2024). Ademais, faltam termos como eugenia e branquitude nos documentos dos cursos de licenciatura (Carvalho, 2024).

Por fim, destaca-se a importância da EREER para a promoção de reflexões críticas no cotidiano escolar (Brito, 2022) e para a formação de professores preparados para uma atuação antirracista (Silva, 2022b). Apesar da legislação e dos esforços de educadores, a sociedade brasileira ainda é uma sociedade racista (Justino, 2024).

### **3.5. Considerações Finais**

Com esta pesquisa, por meio da análise dos trabalhos encontrados, conclui-se que as discussões sobre relações étnico-raciais estão sendo inseridas nos cursos de formação inicial de professores, alguns já possuem disciplinas específicas, outros possuem disciplinas optativas, mas também há aqueles que ainda não possuem. No entanto, as discussões, na maioria deles, acontecem de forma superficial, limitada e descontextualizada, ficando à cargo das disciplinas específicas e dos professores que se dedicam à causa.

Segundo os autores encontrados, a inserção da temática nos cursos de licenciatura aconteceu graças a reformas curriculares, entretanto, apesar dos avanços ainda existem muitas limitações. Em alguns cursos, as discussões sobre a EREER acontecem apenas por iniciativas individuais e isoladas de professores, e não contam com apoio institucional. Em relação aos professores em formação ou mesmo os já formados, concluiu-se que não se sentem preparados para trabalhar questões práticas sobre a EREER em sala de aula na educação básica.

Durante certo período houve um silenciamento das questões relativas à diversidade racial no contexto das políticas educacionais, principalmente durante 2016 a 2022, com um governo que não se preocupava com a superação das desigualdades no Brasil (Azevedo *et. al*, 2023). O currículo dos cursos de licenciatura ainda sofre influência europeia. Outro aspecto importante observado é a falta de preparo por parte dos docentes das licenciaturas para trabalhar com a temática.

Além disso, verificou-se um avanço quanto a quantidade de trabalhos produzidos sobre as temáticas, Azevedo *et. al* (2023) encontraram 54 trabalhos que se encaixaram nos requisitos de inclusão e exclusão entre os anos de 2003 e 2020, já em nossa pesquisa em apenas cinco anos (2021 a 2025) foram encontrados 45 trabalhos. O que mostra a crescente preocupação com a temática.

É indiscutível que a valorização da cultura afro-brasileira e africana é essencial para a construção de uma sociedade antirracista, e para que isso aconteça as mudanças devem vir desde a educação infantil. Nesse sentido, os professores da educação básica possuem papel fundamental para a construção de uma sociedade que valoriza e reconhece a diversidade.

Espera-se com este trabalho contribuir para as discussões sobre a temática da formação de professores e das relações étnico-raciais, além de oferecer suporte para o desenvolvimento de novas pesquisas.

### **3.6. REFERÊNCIAS**

ALVES, P. T. O. **A contribuição do NIGER/NEABI no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Juazeiro do Norte e a formação do professor de educação física na educação das relações étnico-raciais**. 2022. 98f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Centro de Educação, Universidade Regional do Cariri, Crato.

AMARANTE, K. C. do. **Formação de professores/as para o ensino das relações étnicoraciais em cursos de pedagogia no estado do Pará**. 2022. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém.

ANJOS, A. P. S. do P. **Interculturalidade e políticas de ações afirmativas étnico-raciais: desafios e perspectivas dos currículos dos cursos de formação de professores(as)**. 2021. 168f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais (PPGCHS), Universidade Federal do Oeste da Bahia, Barreiras.

ASSIS, K. T. S. de. **Educação para as relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura em artes das Universidades Federais mineiras**. 2024. 264f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação (DEEDU), Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana.

BARBOSA, J. de O. **A pluralidade cultural e as relações étnico-raciais na formação docente**. 2023. 148f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade) - Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas.

BASTOS, J. R. B. **Na trama da branquitude mestiça: a formação de professores à luz do letramento racial e os meandros da branquitude brasileira**. 2021. 269f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BATISTA, L. L. Educação e diversidade étnico-racial – legislação e educação das relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana. In: CAPRINI, Aldieris Braz

Amorim. (org.). **Educação e diversidade étnico-racial**. SP: Paco Editorial, v. 1, p. 1-136, 2016.

BRITO, R. C. de. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de ciências: uma pesquisa-formação com estudantes de pedagogia**. 2022. 143f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) - Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié.

CAMARGO, M. J. R.; BENITE, A. M. C. Educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de química: sobre a lei 10.639/2003 no ensino superior. **Química Nova**, v. 42, p. 691-701, 2019.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. de M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 641-661, 2011.

CARVALHO, C. J. M. de. **Eugenia? branquitude?: desafios e oportunidades dos estudos das relações étnico-raciais na formação docente**. 2024. 85f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2024.

COELHO, M. C.; COELHO, W. de N. B. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores!. **Educar em Revista**, v. 37, p. e77098, 2021.

COSTA, C. A. **A educação das relações étnico-raciais no contexto da formação inicial de professores**. 2023. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.

COSTA, J. R. de S. **Formação numa perspectiva antirracista: limites e possibilidades no curso de pedagogia da UFCAT**. 2022. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Catalão, Catalão.

FAGUNDES, C. M. S. **Olhares afrocentrados para a educação das relações étnico-raciais na formação docente em ciências biológicas**. 2022. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru.

FERNANDES, B. P. **Formação intercultural de professores(as): estudo de caso na licenciatura em ciências sociais da UECE**. 2022. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

FERREIRA, J. M. de P. **Colonização/decolonização do conhecimento no currículo: análise das questões étnico-raciais no curso de licenciatura em geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA**. 2023. 207f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral.

FERREIRA, M. **Educação Étnico-Racial e a Questão do Negro: Perspectivas nas Formações de Professoras(es) de Ciências Biológicas**. 2023. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru.

FERREIRA, M. A. **A abordagem da educação das relações étnico-raciais na formação de professores de ciências biológicas, física, matemática e química**. 2022. 139f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo.

FREITAS, T. M. de. **Diversidade cultural na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais na formação inicial de professores/as em pedagogia**. 2024. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

GAUDIO, E. S. **Perspectiva negra decolonial: a insurgência de intelectuais negros/as em cursos de Pedagogia de universidades do Sul do Brasil**. 2021. 319f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GOMES, A. M. **Formação docente para as relações étnico-raciais, educação e decolonialidade: MOOC como proposta formativa**. 2022. 89f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades) Programa de Pós- Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH), Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória.

GOMES, N. L. Gonçalves, P. B. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Autêntica, 2018.

GONÇALVES, B. da C. L. **O ensino de Ciências e Biologia e as relações étnico-raciais: uma análise da perspectiva de licenciandos e docentes**. 2024. 109f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade) Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo.

JUSTINO, J. A. de P. **Musicalidades negras na educação musical: uma reflexão sobre os currículos de formação docente na perspectiva da Lei. 10.639/03**. 2024. 97f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

KEHL, L. C. K. **Sentidos construídos sobre justiça social na formação de professores: experiências (de)coloniais na disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências**. 2021. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, v. 40, p. 629-650, 2015.

LIMA, C. L. A. de. **Pensamento afrodiaspórico nos processos formativos no curso de licenciatura em música**. 2023. 111f. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

LIMA, J. R. de. **A educação das relações étnico-raciais na formação de professores para a educação básica no Brasil: discurso, silenciamento e retrocesso**. 2024. 225f. Tese (Doutorado em Linguística e Literatura) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

LIMA, T. C. S. de. **Ensino de história forjado na luta: a cultura de luta antirracista e seu potencial educador**. 2022. 202f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Filosofia e Ciências e Humanas Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LOBATO, D. T. C. **O racismo científico e estrutural como questão sociocientífica na formação de professores de biologia**. 2023. 148f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM), Universidade Federal do Norte do Tocantins, Araguaína.

MARTINS, P. M. C. **A educação física e a formação de professores: pluralidades, projetos pedagógicos, sociedade brasileira e intervenção formativa democrática**. 2021a. 114f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) - Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Universidade Federal de Catalão, Catalão.

MARTINS, W. C. L. **A educação das relações étnicoraciais nos projetos pedagógicos curriculares do curso de licenciatura em história da Universidade Federal do Acre**. 2021b. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Letras e Arte, Universidade Federal do Acre, Rio Branco.

MELO, S. R. M. **Educação para as Relações Étnico-Raciais: um olhar para as licenciaturas em Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. 2024. 155f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo.

OLIVEIRA, E. N. P. de. **Formação de professores para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais no curso de letras língua portuguesa da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP**. 2024. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação Humana) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte.

OLIVEIRA, L. A. de. **Extensão e formação de professores/as: o papel dos programas de extensão como estratégias para o ensino das relações étnico raciais no centro de formação de professores/as - UFRB**. 2023. 101f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

OLIVEIRA, M. A. de. **A educação para as relações étnico-raciais na formação docente: uma análise dos currículos de licenciatura em ciências biológicas do Rio Grande do Sul.** 2023. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PAULA, B. X. de; GUIMARÃES, S. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Educ. Pesqui**, p. 435-448, 10.

PEREIRA, N. A. M. **As relações étnico-raciais na formação de professores(as) do curso de pedagogia da UECE: entre perspectivas e anúncios.** 2022. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

PICCININI, L. **Educação das Relações Étnico-Raciais nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física de Santa Catarina.** 2021. 233f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

REIS, W. S. dos. **Os currículos da formação inicial de professores de matemática frente às relações étnico-raciais: um olhar para o Centro-Oeste brasileiro.** 2024. 100f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) - Instituto de Matemática, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

RIBEIRO, N. S. B. **Educação para as relações étnico-raciais e infância: contribuições para a formação de professores da educação infantil no curso de pedagogia.** 2021. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

ROMANOWSKI, J. P; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v.6, n.19, p.37-50, 2006.

SANTOS, A. O. Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: novos desafios para uma prática reflexiva. **Póesis Pedagógica**, v. 11, n. 2, p. 151-170, 2013.

SANTOS, J. J. dos. **Relações étnico-raciais na Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC: trajetórias e ações docentes.** 2022. 143f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGE), Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus.

SANTOS, L. S. dos. **Formação docente em ciências biológicas e racialidade: entre o eles e nós na educação.** 2023a. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal de Santa Maria, Porto Alegre.

SANTOS, R. C. dos. **Aprender história de preto para quê? Relações étnico-raciais no currículo do curso de pedagogia da UNEB campus XV de Valença -BA.** 2023b. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista.

SILVA, B. D. da. **A educação das relações étnico-raciais: a formação inicial de professoras (es)a partir do programa de Residência Pedagógica na licenciatura em história (2018-2020)**. 2022a. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Letras e Artes, Universidade Federal do Acre, Rio Branco.

SILVA, E. L. **Formação docente em química e o ensino da história e cultura africana**. 2022b. 126f. Tese (Doutorado em Química) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

SILVA, I. J. da. **Diálogos sobre educação, decolonialidade e relações étnico-raciais na formação de professoras/es: perspectivas sobre o currículo e suas fronteiras epistêmicas**. 2021. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

SOUZA, K. A. de. **A lei n.º 11.645/2008 e a formação de professores na Universidade Federal do Acre: o curso de licenciatura em geografia e as questões étnico-raciais**. 2023. 176f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Acre, Rio Branco.

SOUZA, S. R. A. de. **O núcleo afro-brasileiro e indígena de Ilha Solteira e a formação inicial de professores de ciências e matemática**. 2021. 90f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) - Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Ilha Solteira.

SOUZA, S. A. L. de. **Os diálogos interculturais e as relações étnico-raciais na formação inicial de professores: da obrigatoriedade a sua implementação nos cursos de licenciatura da UFPB**. 2022. 218f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

TAVARES, V. P. **Educação antirracista na formação de professores: um estudo de caso no curso de pedagogia da UNILAB-CE, Brasil**. 2022. 142f. Dissertação (Mestrado em Interdisciplinar em Humanidades) - Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades (MIH), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção.

XAVIER, M. N. **As relações étnico-raciais na formação inicial de professores do curso de ciências biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz**. 2023. 73f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus.

## **4. Perspectivas da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de licenciatura do IF Goiano – Urutaí**

**Resumo:** O objetivo desta pesquisa foi identificar o tratamento dado à Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de licenciatura do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí. Para tal intuito, utilizou-se a análise documental e a aplicação de questionários como metodologias, além de analisar os dados no aspecto quali-quantitativo. Como resultados, observou-se que há uma preocupação das licenciaturas em atender a legislação que determina a inserção e a preparação para a temática nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. No entanto, verificou-se um número pequeno de disciplinas que trabalham a temática. Além disso, analisou-se que boa parte dos discentes já disse ter cursado disciplina referente ao assunto, mas uma porcentagem elevada não se sente preparada para abordar o tema na educação básica.

**Palavras-chave:** Licenciaturas; Projetos Pedagógicos dos Cursos; Educação para as Relações Étnico-Raciais.

### *Perspectives on the education of ethnic-racial relations in undergraduate courses at IF Goiano – Urutaí*

**Abstract:** The objective of this research was to identify how Education for Ethnic-Racial Relations is addressed in undergraduate teacher education programs at the Federal Institute of Goiás, Urutaí Campus. To this end, documentary analysis and the application of questionnaires were used as methodological procedures, with data analyzed from both qualitative and quantitative perspectives. The results reveal that teacher education programs show concern with complying with the legislation that mandates the inclusion of and preparation for this theme in their Pedagogical Projects. However, a limited number of courses addressing the topic was identified. Furthermore, the analysis indicates that a significant proportion of students reported having taken a course related to the subject, yet a considerable percentage do not feel prepared to address the theme within basic education.

**Keywords:** Bachelor's Degrees; Course Pedagogical Projects; Education on Ethnic-Racial Relations.

#### **4.1. Introdução**

O presente trabalho possui como objetivo verificar o tratamento dado, pelos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) - Campus Urutaí, à Educação para as Relações Étnico-Raciais.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais, descrita por Silva (2007) como uma educação voltada a formar:

[...] homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de

interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (Silva, 2007, p. 490).

É de fundamental importância para a construção de uma sociedade justa e igualitária, que todos tenham voz e se sintam representados, em reflexo, ao histórico brasileiro de marginalização enfrentado por grupos de origem não europeia, principalmente indígenas e afrodescendentes.

Dito isso, um dos caminhos encontrados pelos governantes, pressionados por movimentos sociais, foi a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que incluíram a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e, posteriormente história e cultura indígena, na educação básica.

Desta forma, para que a legislação alcance a educação básica e se concretize como uma política educacional eficaz, é preciso que os professores sejam habilitados para o trabalho com a EREER, é o que dizem inúmeros pesquisadores da área.

Na perspectiva dos cursos de formação de professores, têm-se a Resolução CNE/CP nº4, de 29 de maio de 2024 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica traz no Capítulo IV “Da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior: estrutura e currículo” o artigo 14 traz que:

§2º Os cursos de formação inicial deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas pública e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras e Educação Especial (Brasil, 2024, p.16).

No entanto, como Camargo e Benite (2019) reconhecem, no ensino superior a temática ainda é tratada de forma incipiente, aparece de forma figurativa nos projetos pedagógicos e afeta muito pouco as mudanças curriculares, muitas vezes apenas ser mencionada de forma superficial faz acreditar-se que a temática está sendo contemplada.

Cabe lembrar, que cada curso de licenciatura possui seu Projeto Pedagógico do Curso, devido às especificidades de cada área de conhecimento. Este é o documento legal de implementação de determinado curso que é definido segundo a evolução histórica de cada campo de conhecimento (Brasil, 2006).

Nesse sentido, buscou-se responder o questionamento: Como os Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura em Matemática, Ciências Biológicas, Química (2017 e 2023) e Educação Física do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí têm abordado a Educação para as Relações Étnico-Raciais?

No presente contexto, a metodologia utilizada foi a análise documental acerca dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) dos cursos de licenciatura e a aplicação de questionários com os alunos matriculados no último período dos mesmos cursos, para diagnosticar o tratamento da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nas licenciaturas do IF Goiano Campus Urutaí.

A pesquisa mostra sua relevância ao contribuir para analisar se os cursos de formação inicial de professores do IF Goiano Campus Urutaí estão seguindo as legislações vigentes e estão preparando os futuros professores para o trabalho com a ERER, assim como determinam as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

#### **4.2. Percorso metodológico**

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, pois busca a solução de problemas específicos, envolvendo interesses de grupos específicos (Gerhardt; Silveira, 2009). Classifica-se a presente pesquisa como descritiva-exploratória, a pesquisa exploratória visa compreender o problema ao qual se está estudando com o objetivo de familiarizar-se com o assunto e utiliza-se geralmente de pesquisas bibliográficas e entrevistas (Gerhardt; Silveira, 2009). Por outro lado, a pesquisa descritiva busca descrever os fenômenos que ocorrem na realidade, para isso são utilizados principalmente a análise documental e estudos de caso (Gerhardt; Silveira, 2009).

A pesquisa em questão teve seu projeto aprovado pelo Conselho de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - IF Goiano, conforme os padrões éticos.

O primeiro passo da pesquisa foi a análise documental, foram utilizados os documentos legais dos cursos de licenciatura do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí (IF Goiano Urutaí), os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs). Para verificar o tratamento dado à ERER nos cursos de licenciatura, averiguar a obrigatoriedade e presença de disciplinas específicas sobre o tema e identificar a bibliografia especializada no assunto.

Junior *et al.* (2021) e Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) mencionam que a análise documental é muito utilizada nas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Além disso,

explicam que este tipo de pesquisa se preocupa em utilizar o documento como objeto de estudo e busca identificar informações baseadas em fatos documentais. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) citam a riqueza de informações que se pode extrair de documentos, pois possibilitam o entendimento do contexto histórico e social da época da elaboração do documento.

Na pesquisa documental pode-se utilizar várias fontes como leis, fotos, vídeos, jornais, documentos, entre outros, o imprescindível é que as fontes não tenham passado por nenhum tipo de tratamento de dados (Junior *et al.*, 2021). Nesse sentido, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) classificam como fontes primárias os documentos que ainda não receberam nenhum tratamento de dados.

Na etapa da análise dos documentos, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) discutem a importância da interpretação do pesquisador, os dados por si só não explicam nada, a interpretação do pesquisador é que fornecerá uma discussão no *corpus* da pesquisa. A principal metodologia utilizada na análise documental é a análise de conteúdo, os autores explicam que a análise de conteúdo é uma forma de interpretação de texto, que se utiliza de normas sistemáticas para extrair significados do texto. Entende-se que um texto possui sentidos e significados, que podem ser interpretados pelo pesquisador por meio de elementos do texto, como palavras, ideias ou temas (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

A análise de conteúdo é realizada pelo que Lüdke e André (1986), caracterizam como unidade de análise. A unidade de análise se inicia quando o pesquisador seleciona segmentos ou trechos específicos do documento, por meio da presença de palavras ou expressões que remontam ao tema pesquisado. O passo seguinte é o registro das informações coletadas, é importante sintetizar as informações recolhidas, seja por anotações, fichamentos, diagramas, entre outros.

O último passo, conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) é a categorização dos dados, as categorias são definidas de acordo com o que o pesquisador já obteve do material analisado, cabe agora separar e organizar os dados.

Desse modo, a análise dos PPCs foi realizada mediante a leitura na íntegra dos documentos. Para auxiliar na obtenção dos dados foi utilizada uma ficha (Anexo 1) que foi preenchida de acordo com os dados de cada PPC. Durante a leitura preocupou-se em identificar trechos que abordam a questão racial, por isso definiu-se as seguintes palavras-chave: 1) relações étnico-raciais, 2) negros, 3) diversidade, 4) racismo, 5) preconceito, 6) discriminação, 7) diferenças, 8) afro-brasileiro, 9) africano, 10) desigualdade, 11) marginalização, 12) segregação, 13) quilombolas.

Os PPCs analisados foram: PPC Licenciatura em Matemática (2015); PPC Licenciatura em Ciências Biológicas (2017); PPC Licenciatura em Educação Física (2019); PPC Licenciatura em Química (2017); e, PPC Licenciatura em Química (2023). Todos os documentos foram encontrados no site do IF Goiano<sup>1</sup> na página dos cursos superiores. Vale pontuar que o IF Goiano Urutaí possui quatro cursos de licenciatura, no entanto, o curso de licenciatura em Química tem um novo PPC do ano de 2023, sendo assim, ainda há turmas que seguem o PPC antigo de 2017. Por isso, o presente trabalho atentou-se em analisar ambos documentos.

As disciplinas voltadas ao preparo para a EREER foram selecionadas a partir da leitura das ementas de cada uma. Do total de disciplinas a serem cumpridas em cada curso, entre obrigatórias e optativas, selecionou-se as que trabalham com a EREER. Para seleção das disciplinas, utilizou-se o mesmo critério das palavras-chave utilizadas para selecionar os trechos dos PPCs. A leitura das ementas, incluindo a bibliografia básica e complementar, permitiram identificar os componentes curriculares que preparam para a EREER.

A segunda etapa da pesquisa foi a aplicação de um questionário aos alunos matriculados no último período de cada um dos cursos de licenciatura do IF Goiano Campus Urutaí. O questionário contou com perguntas semiestruturadas e tinha como objetivo verificar se os professores em formação estão sendo preparados para trabalhar com as relações étnico-raciais na educação básica, incluindo a Lei nº 10.639/03.

Silva e Menezes (2005) definem questionário como “uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante”, além disso ele deve ser objetivo, conter instruções e ser limitado. Existem três tipos de perguntas nos questionários abertas, fechadas e de múltipla escolha.

O questionário é uma técnica de pesquisa bastante utilizada pois possibilita alcançar um grande número de participantes, garante o anonimato e é realizado sem a influência do pesquisador (Pereira *et al.*, 2018).

Inicialmente, solicitou-se à secretaria dos cursos superiores da instituição a quantidade de alunos do último semestre de cada curso de licenciatura e seus respectivos e-mails a fim de convidá-los a participar da pesquisa. Antes de entrar em contato com os discentes, com objetivo de conseguir autorização dos coordenadores dos cursos de licenciatura para a aplicação dos questionários, foi enviado aos mesmos um e-mail solicitando autorização para prosseguimento da pesquisa. Após o consentimento, foi enviado um e-mail aos discentes convidando-os a participar da pesquisa.

---

<sup>1</sup> Link do site do IF Goiano Urutaí: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/cursos-superiores-urutai.html>

A aplicação dos questionários ocorreu de forma presencial no IF Goiano Campus Urutaí, no horário das aulas dos cursos de licenciatura, para tentar assegurar uma quantidade maior de participantes. O questionário foi realizado em uma folha impressa (Anexo 2), que continha o título da pesquisa, um *QR code* para acessar e assinar eletronicamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as questões. No primeiro momento, convidou-se novamente os alunos a participarem da pesquisa e explicou-se como seria sua realização. Após o convite, o pesquisador justificou a importância de ler e assinar o TCLE antes de responder o questionário. Após as explicações necessárias, os discentes que concordaram em participar da pesquisa responderam ao questionário.

O questionário foi estruturado com seis perguntas, quatro abertas e duas de múltipla escolha: 1) Durante sua graduação você cursou alguma disciplina que discutiu sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)?; 2) Qual disciplina você cursou durante sua formação inicial referente a ERER e em qual período?; 3) Você se sente preparado para desenvolver a ERER com seus futuros alunos?; 4) Você recebeu formação durante sua graduação para trabalhar a Lei 10.639/03 com seus futuros alunos?; 5) Qual sua raça/cor de pele?; e 6) Qual seu sexo?.

Por último, em relação à abordagem dos dados, a presente pesquisa utilizou-se do método qualitativo (Creswell; Creswell, 2021). A pesquisa qualitativa busca explicar o entendimento que um grupo ou indivíduos possuem sobre um problema (Creswell; Creswell, 2021).

### **4.3. Resultados e Discussões**

#### **4.3.1. Resultados da Leitura dos PPC's**

Inicialmente, realizou-se uma análise das prescrições de cada curso de licenciatura acerca da ERER contida nos PPC's.

O PPC do curso de licenciatura em Matemática destaca que entre os requisitos legais para a implantação do mesmo, está a Resolução CNE/CP nº 1/2004 (alterada pela Lei nº 11.645/2008) que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação para as Relações Étnico-Raciais (DCNERER) que servem de orientação para as instituições de ensino, sobretudo, pelas instituições que contam com programas de formação inicial e continuada de professores (PPC/Matemática IF Goiano, 2015).

Já o PPC do curso de licenciatura em Matemática cita as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2015 para definir o perfil dos egressos do curso. Segundo o documento, os concluintes deste curso devem ser capazes de identificar e contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, culturais, entre outras. Outrossim, o curso visa preparar profissionais conscientes da diversidade étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classe sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras (PPC/Matemática IF Goiano, 2015).

Por fim, em relação aos componentes curriculares, o PPC do curso de licenciatura em Matemática apresenta disciplinas que destacam em suas ementas o trabalho com a diversidade, com a cultura afro-brasileira e com políticas públicas de educação com ênfase nas questões de racismo e gênero. Adequam-se conforme o apontado as quatro disciplinas obrigatórias: *i)* Tópicos de iniciação à docência; *ii)* Prática de Ensino Orientada; *iii)* Políticas Educacionais no Brasil; e, *iv)* Conhecimento Matemático e Cidadania (PPC/Matemática IF Goiano, 2015).

Por sua vez, o PPC do curso licenciatura em Ciências Biológicas aponta como um dos objetivos específicos do curso consolidar uma educação que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial. Destaca também que o curso deve contribuir para que futuros professores sejam capazes de identificar e contribuir para a superação de exclusões sociais e étnico-raciais e, também, demonstrem consciência e respeito pela diversidade étnico-racial (PPC/Ciências Biológicas IF Goiano, 2017).

Com relação a legislação, o PPC do curso de licenciatura em Ciências Biológicas destaca o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003; Lei nº 11.645 de 10/03/2008; Parecer CNE/CP nº 03 de 10/03/2004, Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004) (PPC/Ciências Biológicas IF Goiano, 2017).

O curso em questão possui dois componentes curriculares que abordam as questões étnico-raciais, conforme apontam suas ementas, são elas: *i)* Relações étnico-raciais e diversidade de gênero no ambiente escolar; e, *ii)* Cultura, Currículo e Avaliação. A primeira disciplina, inclusive, aborda de forma mais específica as relações étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira e indígena (PPC/Ciências Biológicas IF Goiano, 2017).

O PPC do curso de licenciatura em Química (2017) enfatiza que a formação dos professores precisa trabalhar com as questões étnico-raciais (PPC/Química IF Goiano, 2017). Além disso, os componentes curriculares estão fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e

Cultura Afro-Brasileira e Indígena; Lei nº 10.639/2003; Lei nº 11.645/2008; Parecer CNE/CP nº 03/2004, Resolução CNE/CP nº 01/2004 (PPC/Química IF Goiano, 2017).

O curso em questão possui três disciplinas obrigatórias que mencionam o trabalho com a ERER: *i)* Políticas Educacionais no Brasil; *ii)* Cultura, Currículo e Avaliação; e, *iii)* Relações Étnico-Raciais no Contexto Escolar (PPC/Química IF Goiano, 2017). O componente curricular Relações Étnico-Raciais no Contexto Escolar é específica para abordar as Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (PPC/Química IF Goiano, 2017). As outras disciplinas mencionam a necessidade de uma formação visando a diversidade cultural e relações étnico-raciais (PPC/Química IF Goiano, 2017).

O PPC do curso de licenciatura em Química (2023) justifica que os componentes curriculares do curso seguem orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003; Parecer CNE/CP nº 03, de 10 de março de 2004; a Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004; Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008) (PPC/Química IF Goiano, 2023).

O curso de licenciatura em Química possui a disciplina Diversidade Étnico-Racial e de Gênero no Contexto Escolar que é voltada para a discussão da temática Relações Étnico-raciais, História e Cultura Afro-brasileira e Indígena conforme aponta o PPC do mesmo. A disciplina propõe estudar, como afirma o PPC, a discriminação, o preconceito racial, o histórico do Movimento Negro e dos Quilombolas no Brasil e as relações raciais na escola (PPC/Química IF Goiano, 2023).

O curso de licenciatura em Educação Física em seu PPC menciona que a organização curricular do curso está fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003) (PPC/Educação Física IF Goiano, 2019).

Conforme o PPC do curso de licenciatura em Educação Física, o egresso deve ser capaz de possibilitar que pessoas de diferentes etnias tenham acesso ao conhecimento e diferentes manifestações culturais (PPC/Educação Física IF Goiano, 2019). Além disso, deve ser capaz de identificar e contribuir para a superação de exclusões sociais e étnico-raciais (PPC/Educação Física IF Goiano, 2019).

O PPC do curso de licenciatura em Educação Física informa que temas transversais como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, entre outros, são trabalhados em todas as unidades curriculares, mas também em disciplinas específicas (PPC/Educação Física IF Goiano, 2019). Para trabalhar com a temática Relações Étnico-Raciais, História e Cultura

Afro-brasileira e indígena, o curso apresenta oito disciplinas obrigatórias: *i)* Fundamentos da Educação Física, Ética Profissional e Direitos Humanos; *ii)* Educação inclusiva diversidade e cidadania; *iii)* Extensão, Arte e Cultura; *iv)* Metodologia de ensino da Educação Física na Diversidade – Educação Física Adaptada, Comunidade rural, Jovens e Adultos, Indígenas, Afrodescendentes e Quilombolas; *v)* Dança e manifestações culturais; *vi)* Metodologia de Esportes de combate e artes guerreiras; *vii)* Relações Étnico-raciais e diversidade de gênero no ambiente escolar; *viii)* Currículo, Cultura e Avaliação (PPC/Educação Física IF Goiano, 2019).

As disciplinas acima, apontam em suas ementas para a formação visando a diversidade cultural e relações étnico-raciais. Destacam seminários e palestras como ferramentas para trabalhar com a diversidade e cidadania. Mencionam o trabalho com a aptidão física na diversidade e considerações históricas sobre preconceito. Discutem a relação entre a dança e a história e a cultura afro-brasileira e africana. Abordam as influências indígenas e afrodescendentes nas lutas (PPC/Educação Física IF Goiano, 2019).

O curso de Educação Física se destaca por ser o único que apresenta componentes curriculares optativos que abordam a EREER em sua ementa, são eles: *i)* Gestão de Pessoas; e *ii)* Dança Folclórica. A disciplina Gestão de Pessoas apresenta em sua ementa Relações Étnico-raciais (afro-brasileira e indígena), já a disciplina Dança Folclórica menciona a dança como expressão histórica e cultural e, discute a dança em diferentes regiões, além disso, essa disciplina apresenta em sua Bibliografia Complementar o livro “Tinhorão, José Ramos. **Os sons dos negros no Brasil:** cantos, danças, folguedos: origens. Editora 34, 2008” (PPC/Educação Física IF Goiano, 2019, p. 135).

Para categorizar os cursos de licenciatura do IF Goiano Campus Urutaí quanto ao tratamento dado a EREER, foi construído o quadro 4 apresentado a seguir.

**Quadro 4:** Categorias quanto a abordagem da EREER nos cursos de licenciatura do IF Goiano Urutaí

<b>Categorias</b>	<b>Licenciatura</b>
Categoria 1: Determina o cumprimento da legislação para a EREER e oferece disciplina obrigatória	Matemática
Categoria 2: Determina o cumprimento da legislação para a EREER e oferece disciplina específica e obrigatória	Ciências Biológicas; Química (2017); Química (2023)
Categoria 3: Determina o cumprimento da legislação para a EREER e oferece disciplina específica, disciplinas obrigatórias e optativas	Educação Física

**Fonte:** elaborado pelo autor (2025)

A *Categoria 1* compreende a licenciatura que oferece disciplinas obrigatórias que visam a preparação dos futuros professores para o trabalho com a EREER, reconhecendo a diversidade e buscando a superação da exclusão. Muller e Coelho (2013) justificam a necessidade de reconhecer a equivalência entre o conhecimento científico e os de domínio pedagógico durante a formação do professor, para que o mesmo cumpra sua função social. O que significa promover uma educação comprometida com os valores democráticos, com a aprendizagem e com a igualdade social (Muller; Coelho, 2013). Amarante (2022) cita a possibilidade de discussões sobre a questão étnico-racial em componentes curriculares que fazem menção aos conceitos em suas ementas.

Na *Categoria 2* estão as licenciaturas que oferecem disciplinas específicas e obrigatórias que preparam os professores para o trabalho com o reconhecimento da diversidade, superação da exclusão, preconceito e discriminação. O professor como mediador do processo educacional precisa estar apto para trabalhar com o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, sendo assim é indispensável que o professor seja preparado para enfrentar situações de discriminação e preconceito no ambiente escolar (Rizzo, 2018). Haja vista, é fundamental a inclusão da temática de maneira adequada nos cursos de formação de professores (Rizzo, 2018).

A *Categoria 3* engloba a licenciatura que preocupa-se em preparar os licenciandos para o reconhecimento da diversidade, superação da discriminação, exclusões e do preconceito, por meio de disciplina específica e disciplinas obrigatórias e optativas. Amarante (2022) concluiu em sua pesquisa nos cursos de pedagogia do estado do Pará, geralmente possuem carga horária limitada e não possuem relação transversal com o currículo, ou seja, são trabalhadas de maneira isolada. Em relação às disciplinas optativas, elas limitam a inserção da EREER no currículo, visto que fica a critério dos discentes sua realização ou não (Amarante, 2022).

A formação de professores emerge como instância fundamental no processo de implementação da legislação referente a EREER, por meio dela os professores devem ser capacitados para identificar e combater criticamente quaisquer situações de racismo no ambiente escolar (Coelho; Coelho, 2018). Formar docentes capazes de assegurar o cumprimento da legislação e que promovam uma educação apoiada na valorização e respeito às diferenças e à pluralidade étnico-racial é mais do que uma demanda legal, é um compromisso com a sociedade (Coelho; Coelho, 2018).

De maneira geral, todas as licenciaturas determinam formalmente a formação para a EREER conforme prescreve a legislação. Coelho e Coelho (2018) indicam que as licenciaturas

possuem o papel de capacitar seus alunos sob uma perspectiva crítica, e lhes possibilitar adquirir conhecimentos necessários para combate do racismo no ambiente escolar. A incorporação da legislação nos cursos de formação de professores desempenha um papel importante para garantir uma educação crítica e antirracista, pois dá condições aos futuros professores de conhecer metodologias de ensino nesse sentido (Santos; Chitolina; Zanini, 2025).

Entretanto, apesar da intenção de cumprir a legislação e inserir a EREER nos cursos de formação de professores, ainda existem obstáculos a serem superados. A simples referência à legislação da temática étnico-racial não garante sua implementação, apesar de ser considerado um passo inicial (Santos; Chitolina; Zanini, 2025).

A fim de verificar o panorama geral das disciplinas que preparam para a EREER, apresenta-se inicialmente o quadro 5 a seguir, que destaca o quantitativo de disciplinas em cada curso de formação de professores.

**Quadro 5:** Disciplinas dos cursos de licenciatura do IF Goiano Urutaí

Curso	Total de disciplinas	Disciplinas obrigatórias a serem cumpridas	Total de disciplinas optativas a serem cumpridas	Disciplinas optativas oferecidas
Matemática	40	40	0	0
Ciências Biológicas	52	50	02	47
Educação Física	58	56	02	33
Química (2017)	47	45	02	37
Química (2023)	51	49	02	22

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2025)

Com a realização da leitura pôde-se verificar que os 5 PPC's possuem disciplinas que tratam da temática. Por outro lado, em relação a disciplinas optativas, apenas o curso de Educação Física apresenta disciplinas referentes ao assunto. O quadro 6 abaixo apresenta as disciplinas que citam as palavras de busca em sua ementa, entre obrigatórias e optativas, e o período em que são realizadas:

**Quadro 6:** Disciplinas que tratam da EREER nos cursos de licenciatura do IF Goiano Urutaí

<b>Curso</b>	<b>Disciplinas obrigatórias EREER</b>	<b>Disciplinas Optativas EREER</b>
Matemática	1- Tópicos de iniciação à docência (1º período) 2- Prática de Ensino Orientada (4º período) 3- Políticas Educacionais no Brasil (6º período) 4- Conhecimento Matemático e Cidadania (8º período)	0
Biologia	1- Relações étnico-raciais e diversidade de gênero no ambiente escolar (7º período) 2- Cultura, Currículo e Avaliação (8º período)	0
Educação Física	1- Fundamentos da Educação Física, Ética Profissional e Direitos Humanos (1º período) 2- Educação inclusiva, diversidade e cidadania (3º período) 3- Extensão, Arte e Cultura (3º período) 4- Metodologia de ensino da Educação Física na Diversidade - Educação Física Adaptada, Comunidade rural, Jovens e Adultos, Indígenas, Afrodescendentes e Quilombolas (5º período) 5- Dança e manifestações culturais (5º período) 6- Esportes de combate e artes guerreiras (5º período) 7- Relações Étnico-raciais e diversidade de gênero no Ambiente escolar (6º período) 8- Currículo, Cultura e Avaliação (8º período)	1- Gestão de Pessoas 2- Dança Folclórica
Química (2017)	1- Políticas Educacionais no Brasil (7º período) 2- Cultura, Currículo e Avaliação (8º período) 3- Relações Étnico-Raciais no Contexto Escolar (8º período)	0
Química (2023)	1- Relações Étnico-Raciais no Contexto Escolar (1º período)	0

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2025)

Observa-se que das 40 disciplinas a serem cumpridas no curso de licenciatura em Matemática 10% destina-se a preparação para a EREER. No curso de Biologia, apenas 3,85% correspondem a disciplinas com esse intuito. O curso de Educação Física é o que mais se destaca, apresenta um percentual de aproximadamente 13,79% de disciplinas que tratam do assunto. O curso de Química (2017) apresenta uma porcentagem de 6,38%, sobre esse aspecto. Por fim, o curso de Química (2023) possui 1,96% das disciplinas que abordam a temática, sendo esta a menor porcentagem entre os cursos analisados.

De maneira geral, analisando-se o percentual de disciplinas que preparam para a EREER em todos os cursos de licenciatura em relação ao total de disciplinas, conclui-se que 7,26% das disciplinas (18 disciplinas de um total de 248) dos cursos de licenciatura do IF Goiano Campus Urutaí possuem em suas ementas alguma referência a palavras que indicam o trabalho com a EREER.

Os dados mostram a baixa presença do assunto nos cursos de formação de professores do IF Goiano Campus Urutaí. Na mesma perspectiva, Barbosa (2023) analisou, em sua dissertação de mestrado, os cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Feira de Santana - Bahia, na área de ciências da natureza, e concluiu que todos os cursos abordam a temática étnico-racial, porém de forma insuficiente, apenas um curso apresenta discussões mais aprofundadas. De modo semelhante, Costa (2023) obteve como resultados, em sua pesquisa, que as discussões sobre a EREER ficam restritas às disciplinas específicas, o que não deve ocorrer, é importante que façam parte de atividades de extensão e pesquisa.

Além disso, verificou-se que dos 5 PPC's, 4 deles possuem disciplinas obrigatórias e específicas que tratam da EREER (Ciências Biológicas, Educação Física, Química (2017) e Química (2023)) apenas o curso de Matemática não possui disciplina específica sobre a temática, um possível motivo pode ser devido à falta de atualização do PPC que vigora desde 2015.

As disciplinas específicas são aquelas definidas nos próprios PPC's como disciplinas que tratam da temática Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Sendo assim, o curso de Ciências Biológicas apresenta a disciplina "Relações étnico-raciais e diversidade de gênero no ambiente escolar" no 7º período que representa 1,92% do total de disciplinas. A licenciatura em Química (2017), possui a disciplina "Relações Étnico-Raciais no Contexto Escolar" no 8º período, a mesma representa cerca de 2,12% do total de disciplinas. O curso de licenciatura em Química (2023), por sua vez, apresenta a disciplina específica "Relações Étnico-Raciais no Contexto Escolar" no 1º período, que representa 1,96% do total. O curso de licenciatura em Educação Física possui a disciplina "Relações étnico-raciais e diversidade de gênero no ambiente escolar" no 6º período, o que representa 1,72% do total. O quadro 7 a seguir apresenta a relação de disciplinas específicas de cada curso.

**Quadro 7:** Disciplinas específicas que tratam da EREER nos cursos de licenciatura do IF Goiano Urutaí

<b>Curso</b>	<b>Disciplinas específicas EREER</b>
--------------	--------------------------------------

Matemática	Não possui
Biologia	1- Relações étnico-raciais e diversidade de gênero no ambiente escolar (7º período)
Educação Física	1- Relações Étnico-raciais e diversidade de gênero no Ambiente escolar (6º período)
Química (2017)	1- Relações Étnico-Raciais no Contexto Escolar (8º período)
Química (2023)	1- Relações Étnico-Raciais no Contexto Escolar (1º período)

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2025)

Quanto à bibliografia presente nas disciplinas que preparam para a ERER, procurou-se identificar quais delas são específicas sobre a temática. Nesse sentido, apresenta-se o quadro 8 abaixo para ilustrar o mencionado.

**Quadro 8:** Bibliografia especializada nas disciplinas que preparam para a EREER nas licenciaturas do IF Goiano Urutaí

Licenciatura	Disciplina	Bibliografia
<b>Matemática</b>	Políticas Educacionais no Brasil	HENRIQUES, R. <b>Raça e gênero nos sistemas de ensino:</b> os limites das políticas universalistas na educação. Brasília: Unesco, 2002.
<b>Ciências Biológicas</b>	Relações Étnico-Raciais e Diversidade de Gênero no Ambiente Escolar	CARRARA, Sergio; HEILBORN, Maria Luiza. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. <b>Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC</b> , p. 27, 2009.; LIMA, Maria Nazaré Mota de (org). <b>Escola Plural – a diversidade está na sala de aula.</b> Salvador. Cortez: UNICEF – CEAFFRO, 2006.
<b>Educação Física</b>	Extensão, Arte e Cultura	JULLIEN, François. <b>O diálogo entre as culturais:</b> do universal ao multiculturalismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.; McLAREN, Peter. <b>Multiculturalismo Revolucionário:</b> pedagogia do dissenso para o novomilênio. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 2000.
	Metodologia de ensino da Educação Física na Diversidade – Educação Física Adaptada, Comunidade rural, Jovens e Adultos, Indígenas, Afrodescendentes e Quilombolas	BRASIL. <b>Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.</b> Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm</a> ; CANDAUI, Vera Maria (org). Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: COSTA, Marisa Vorraber. <b>Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender.</b> 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, p. 29 – 46, 2001.; GEERTZ, C. <b>A interpretação das culturas.</b> Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo diferença, cultural e diálogo. In: <b>Educação &amp; Sociedade.</b> Revista Quadrimestral de ciência da Educação. Dossiê “Diferenças” Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) n 79 – 2002.; SCHWARCZ, Lilia Moritz. <b>Espectáculos das Raças:</b> cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930.; SILVA, Rita de Fátima; SEABRA JÚNIOR, Luiz; ARAUJO, Paulo Ferreira de. <b>Educação física adaptada no Brasil:</b> da história à inclusão educacional. São Paulo: Phorte, 2008.; SKLIAR, C. <b>Pedagogia (improvável) da diferença.</b> E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
	Dança e manifestações	OLIVEIRA, Carlos Eduardo et al. <b>Dança como mediação educacional para diversidade e ações</b>

	culturais	<b>afirmativas</b> . 2018. Disponível em: <a href="https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430118/2/eBook_Dan%C3%A7a_como_Media%C3%A7%C3%A3o_Educacional_para_Diversidade_e_A%C3%A7%C3%B5es_Afirmativas_I_UFBA.pdf">https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430118/2/eBook_Dan%C3%A7a_como_Media%C3%A7%C3%A3o_Educacional_para_Diversidade_e_A%C3%A7%C3%B5es_Afirmativas_I_UFBA.pdf</a>
	Esportes de combate e artes guerreiras	MOURÃO, Marcos. <b>Capoeira</b> . São Paulo: Odysseus, 2008. 124 p.
	Relações Étnico-raciais e diversidade de gênero no ambiente escolar	CARRARA, Sergio; HEILBORN, Maria Luiza. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. <b>Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC</b> , p. 27, 2009.; LIMA, Maria Nazaré Mota de (org). <b>Escola Plural – a diversidade está na sala de aula</b> . Salvador. Cortez: UNICEF – CEAFFRO, 2006.
	Dança Folclórica	TINHORÃO, José Ramos. <b>Os sons dos negros no Brasil: cantos, danças, folguedos: origens</b> . Editora 34, 2008.
<b>Química (2017)</b>	Relações Étnico-Raciais no Contexto Escolar	CANCLINI, N. G. <b>Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade</b> . São Paulo (SP): Edusp, 1998.; LARAIA, R. <b>Cultura: um conceito antropológico</b> . Rio de Janeiro (RJ), Jorge Zahar, 2001.; BHABHA, H. K. <b>A questão do “outro”: diferença, discriminação e o discurso do colonialismo</b> . Em Buarque de Holanda, H. (org.) <i>Pós-modernidade e política</i> , Rio de Janeiro (RJ): Rocco, 1992.; FREYRE, G. <b>Casa-Grande &amp; Senzala</b> . Rio de Janeiro (RJ): Livraria José Olympio Editora, 1984 (1933).; QUIJANO, A. <b>Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina</b> . In: Lander, Edgardo (org.) <i>A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas</i> . CLACSO, 2005.
<b>Química (2023)</b>	Relações Étnico-Raciais no Contexto Escolar	CANCLINI, N. G. <b>Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade</b> . São Paulo (SP): Edusp, 1998.; LARAIA, R. <b>Cultura: um conceito antropológico</b> . Rio de Janeiro (RJ), Jorge Zahar, 2001.; BHABHA, H. K. <b>A questão do “outro”: diferença, discriminação e o discurso do colonialismo</b> . Em Buarque de Holanda, H. (org.) <i>Pós-modernidade e política</i> , Rio de Janeiro (RJ): Rocco, 1992.; FREYRE, G. <b>Casa-Grande &amp; Senzala</b> . Rio de Janeiro (RJ): Livraria José Olympio Editora, 1984 (1933).; QUIJANO, A. <b>Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina</b> . In: Lander, Edgardo (org.) <i>A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas</i> . CLACSO, 2005.

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2025)

As disciplinas que preparam para a EREER nos cursos de licenciatura do IF Goiano Campus Urutaí entre obrigatórias e optativas contam com um total de 198 bibliografias sugeridas, entre bibliografia básica e complementar. Como pôde-se observar no quadro 8 apenas 27 dessas bibliografias são específicas para as questões étnico-raciais, o que representa um percentual de 13,64%. O exposto corrobora o que outros pesquisadores concluíram em suas pesquisas, Martins (2021) constatou em sua pesquisa a falta de conteúdos específicos sobre a EREER na ementa das disciplinas obrigatórias e a presença tangencial do tema nas ementas das disciplinas obrigatórias na licenciatura em História da Universidade Federal do Acre. Além disso, Pereira (2022) em sua pesquisa constatou a baixa presença de literatura negra no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, que foi seu *lôcus* de pesquisa.

O curso de licenciatura em Educação Física é o curso que mais se destaca na inserção da EREER em seus componentes curriculares, no entanto ao analisar a bibliografia básica e complementar sugerida, percebe-se que grande parte estão fundamentadas na questão folclórica da cultura afro-brasileira e africana. Sobre essa questão, Rodrigues (2021) justifica que, por meio de pesquisa realizada com a leitura de Projetos Políticos Pedagógicos e pesquisa de campo no Ensino Fundamental II, as instituições de educação optam por trabalhar o tema na perspectiva folclórica pela falta de projetos específicos que contemplem o estudo das relações étnico-raciais em consonância com a Lei 10.639/03.

Em resumo, percebe-se a preocupação dos cursos de licenciatura do IF Goiano Campus Urutaí em atender as determinações legais e assim preparar os professores em formação para trabalhar com a EREER na educação básica. A análise de conteúdo mostrou que os cursos possuem disciplinas específicas, obrigatórias ou optativas para trabalhar com a temática das relações étnico-raciais.

Verifica-se também a necessidade de atualização do PPC da licenciatura em Matemática, haja vista se tratar de um PPC desatualizado em relação aos demais. Além disso, pode-se aumentar o número de disciplinas que trabalham com a EREER, em especial o curso de Química que em ambos PPCs (2017, 2023) apresenta apenas uma disciplina sobre a temática. Outro aspecto observado, refere-se ao curso de Educação Física, entende-se que apesar de se destacar com o maior número de disciplinas e bibliografias que preparam para a EREER, falta um olhar mais abrangente sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

### 4.3.2. Resultados dos Questionários

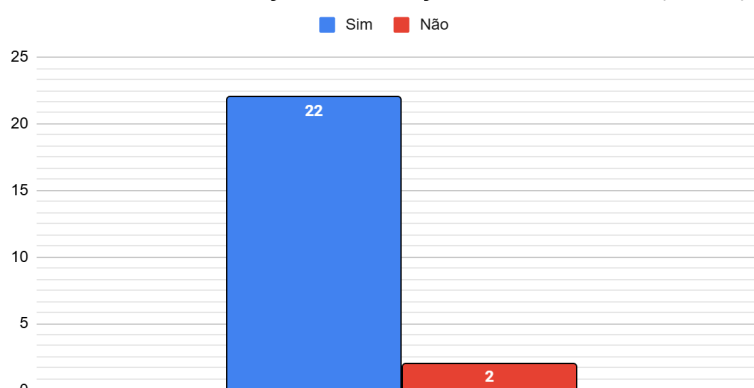
Como foi mencionado, anteriormente a aplicação dos questionários foi solicitado junto à secretaria dos cursos superiores o *e-mail* dos alunos que estão cursando o último semestre de cada um dos cursos de licenciatura, a fim de convidá-los a participar da pesquisa. Nesta etapa da pesquisa, descobriu-se que o curso de licenciatura em Matemática conta com 5 discentes que atendem ao requisito, o curso de Educação Física com 9, o curso de Química com 5 e o curso de Ciências Biológicas com 12. É necessário esclarecer que a licenciatura em Química apresenta dois PPCs (2017 e 2023), no entanto por ainda ser mais recente o PPC do ano de 2023 não possui alunos cursando o último período, sendo assim a aplicação do questionário ocorreu com alunos que seguem a matriz curricular do PPC do ano de 2017.

O questionário foi aplicado de maneira presencial na sala de aula dos cursos pesquisados e contou com 24 participantes, 5 alunos do curso de Matemática, 8 do curso de Educação Física, 2 do curso de Química e 9 do curso de Ciências Biológicas. A baixa quantidade de alunos dos cursos se explica pelas dificuldades com a evasão que os mesmos vêm enfrentando, os cursos são afetados principalmente pela disputa com os cursos de Educação à Distância (EAD), que estão em alta, e pelo fato de que 3 desses cursos são noturnos e muitas vezes os alunos trabalham o dia todo e estudam à noite em uma rotina exaustiva. Além disso, por se tratar de uma região interiorana há também a forte concorrência com os cursos de ciências agrárias, como Medicina Veterinária e Agronomia.

Em relação a análise dos dados, a primeira indagação foi se durante a graduação os discentes cursaram alguma disciplina que abordou a ERER. Os dados revelaram que, 91,7% dos discentes responderam sim, enquanto apenas 8,3% responderam não.

**Gráfico 3:** Questão 1

1) Durante sua graduação você cursou alguma disciplina que discutiu sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)?



**Fonte:** elaborado pelo autor (2025)

Nesse sentido, percebe-se que a grande maioria dos discentes confirmaram ter discutido, durante a graduação, sobre a ERER em alguma disciplina do curso. Portanto, verifica-se que a ERER está sendo apresentada aos alunos das licenciaturas no IF Goiano Campus Urutaí. No mesmo sentido, em sua pesquisa, Ribeiro (2021) confirmou que a maioria dos discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás reconhece que ocorreram discussões sobre a temática nas disciplinas em sala de aula, no entanto, existe por parte dos próprios alunos uma maior valorização em relação a disciplinas de metodologias e práticas da educação.

É importante destacar que diversos pesquisadores apontam a necessidade de, durante os cursos de licenciatura, os alunos terem acesso a disciplinas específicas voltadas para a ERER. Pois, é durante esta etapa que os professores em formação são ou não capacitados para o trabalho na educação básica, voltado à valorização da diversidade e enfrentamento de situações de racismo e preconceito. Por isso, questionou-se os alunos se durante sua graduação cursaram alguma disciplina que trabalhasse com a ERER e em caso afirmativo, em que período isso ocorreu. Apenas dois discentes responderam que não realizaram nenhuma disciplina que trabalhasse com a ERER durante a graduação, o que representa 8,3% dos entrevistados.

Em relação aos 91,7% que confirmaram ter cursado disciplina sobre a ERER, a tabela 1 a seguir, mostra qual disciplina foi cursada e em qual período.

**Tabela 1:** Disciplina cursada referente a ERER e em qual período

2) Qual disciplina você cursou durante sua formação inicial referente a ERER e em qual período?
-------------------------------------------------------------------------------------------------

Relações Étnico-Raciais 5º período
Relações Étnico-Raciais 6º período e Metodologia da Educação na diversidade, afrodescendente, quilombola e indígena 5º período
6º período Relações Étnico-Raciais e 3º período Diversidade de gênero, Educação inclusiva e Diversidade para cidadania
Metodologia do ensino da Educação Física na Diversidade - Afrodescendente, quilombola e Indígena 5º período Relações Étnico-Raciais e Diversidade de gênero no Ambiente Escolar 6º período Educação Inclusiva Diversidade e Cidadania 3º período
Relações Étnico-Raciais 6º período Metodologia do Ensino de Educação Física na diversidade, educação afro-descendente, quilombola e indígena 5º período
Relações Étnico-Raciais 6º período Metodologia do Ensino da Educação Física na diversidade, educação afro-descendente, quilombola e indígena 5º período
Metodologia de ensino da Educação Física na Diversidade, Educação afrodescendente, Quilombola e Indígena 5º período Relações étnico raciais 6º período
Relações étnico-raciais 6º período Metodologia de ensino na Educação Física na Diversidade 5º período
Relações étnico-raciais
Didática da matemática III 7º período
Cursei a disciplina Relações Étnico-Raciais 7º período
Matemática e Cidadania 8º período Didática III 7º período Matemática e Arte 3º período
Matemática e Arte 3º período; Didática da Matemática III 4º período; Matemática e Cidadania 8º período.
7º período
A disciplina de Relações Étnico-Raciais no 7º período
7º período
Disciplina de Relações Étnico-Raciais e Diversidade de Gênero no Ambiente Escolar 7º período
Relações Étnico-Raciais no 7º período
Relações Étnico-Raciais e Diversidade de Gênero no Ambiente Escolar, 7º período
Relações Étnico-Raciais no 5º período
8º período
Relações Étnico-Raciais no Contexto Escolar no 8º período

**Fonte:** elaborado pelo autor (2025)

Os dados mostram que a disciplina “Relações Étnico-Raciais” é citada doze vezes, no entanto, verifica-se que entre os cursos analisados, nenhum deles possui um componente curricular com este nome, os que mais se aproximam “Relações Étnico-Raciais e Diversidade de Gênero no Ambiente Escolar” (Ciências Biológicas e Educação Física) e “Relações Étnico-Raciais no Contexto Escolar” (Química 2017), provavelmente a disciplina citada pelos participantes sejam essas. Além disso, percebe-se que em duas vezes a disciplina é relacionada ao 5º período, com a análise dos PPCs foi possível identificar que nenhum dos cursos possui uma disciplina semelhante no período em questão. Outras três vezes a disciplina é associada ao 7º período, o curso que possui a disciplina neste período é o curso de Ciências Biológicas. Em seis questionários foi apontado que a disciplina foi cursada no 6º período, o curso de Educação Física apresenta a disciplina neste período, assim conclui-se que possivelmente se tratam de discentes deste curso. Em um questionário não foi citado o período de realização da disciplina.

A componente curricular “Relações Étnico-Raciais no Contexto Escolar” é mencionada apenas uma vez, este é associado a licenciatura em Química (2017), de fato, como apresentado no PPC a disciplina faz parte do 8º período. No que lhe diz respeito, a disciplina “Relações Étnico-Raciais e Diversidade de Gênero no Ambiente Escolar” é citada três vezes, em duas é associada ao 7º período e uma vez ao 6º período, conforme os PPCs, esta componente curricular está presente no curso de Ciências Biológicas no 7º período e no curso de Educação Física no 6º período.

A disciplina nomeada como “Metodologia de ensino da Educação Física na Diversidade – Educação Física Adaptada, Comunidade rural, Jovens e Adultos, Indígenas, Afrodescendentes e Quilombolas” foi citada seis vezes, apesar de em nenhuma delas o nome ser igual ao que está no PPC do curso de Educação Física. Além disso, verifica-se que os alunos a classificaram corretamente como uma disciplina do 5º período.

São associadas ao 3º período as disciplinas “Diversidade de gênero, Educação inclusiva e Diversidade para cidadania” e “Educação Inclusiva Diversidade e Cidadania”, no entanto em nenhum dos PPCs é descrito uma componente curricular com estes nomes. A disciplina que mais se aproxima é “Educação inclusiva, diversidade e cidadania” que faz parte da grade curricular do curso de Educação Física no 3º período.

A disciplina “Didática da Matemática III” aparece em dois questionários e a disciplina “Didática III” em um, da mesma forma duas vezes é associada ao 7º período e uma vez ao 4º período. Verifica-se que entre os cursos analisados, o curso de Matemática possui a disciplina “Didática da Matemática III” no 7º período, assim acredita-se que esses alunos se

referem a esse curso em específico. Além disso, são mencionados os componentes “Matemática e Arte” e “Matemática e Cidadania” em referência ao 3º e 8º período, respectivamente, como observado nos PPCs, ambas as disciplinas são da licenciatura em Matemática.

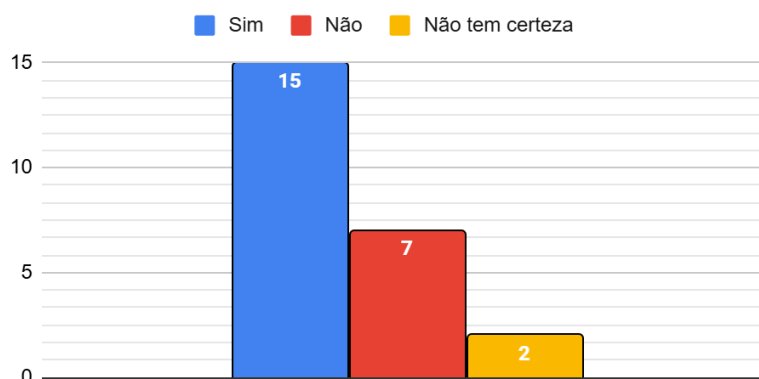
Em três questionários não foi informado a disciplina que foi realizada, foi mencionado apenas o período de realização, sendo uma vez o 8º período e duas vezes o 7º período.

Sobre esse assunto, Gaudio (2021) reforça a importância da inserção de disciplinas específicas para EREER para impulsionar o debate racial nos cursos de formação de professores. Compreende-se a função do currículo, das licenciaturas, em fornecer as condições necessárias nos aspectos intelectuais e pedagógicos, de que necessitarão os futuros professores. Nesse sentido, a articulação entre o *domínio do saber de referência* e o *domínio pedagógico* na formação do professor precisa garantir o cumprimento de sua função social de assegurar a inclusão e promover uma educação que respeite e reconheça as diferenças (Muller; Coelho, 2013).

Buscou-se ainda identificar se os licenciandos se sentem preparados para desenvolver a EREER com seus futuros alunos, 62,5% dos discentes responderam que sim, 29,2% responderam que não e 8,3% não tem certeza, como ilustra o gráfico 4 abaixo.

**Gráfico 4:** Questão 3

3) Você se sente preparado para desenvolver a EREER com seus futuros alunos?



**Fonte:** elaborado pelo autor (2025)

Os dados revelam que a maioria dos alunos dizem se sentir preparados para desenvolver com a EREER no seu futuro profissional, apesar de uma boa porcentagem ainda se mostrar indecisa ou não habilitada.

Os alunos que disseram estar preparados atribuem isso a vários fatores, entre os quais citam: que as disciplinas abordaram o tema de forma ampla, justificam que o professor deve estar preparado para todos os tipos de situações, apontam a importância de continuar estudando para entender melhor o assunto, mencionam estudos fora do ambiente universitário que também contribuíram nesse sentido e mencionam a importância das disciplinas, metodologias e conteúdos vistos durante as disciplinas do curso.

Por outro lado, os discentes que não se consideram preparados justificam que o tema não foi apresentado em nenhuma disciplina do curso, falta estudo, citam a complexidade do assunto e justificam que mesmo realizando a disciplina ainda ficam dúvidas sobre o tema e que deveria ser discutido durante o curso e não apenas no final ou em eventos científicos.

Coelho e Coelho (2018) discutem a importância de capacitar os alunos em uma perspectiva crítica e de forma que sejam capazes de cumprir as diretrizes para a promoção da valorização às diferenças e a pluralidade étnico-racial.

Verificou-se a necessidade de questionar os alunos se receberam formação durante a graduação para trabalhar com a Lei 10.639/03. Sobre essa questão, os dados apontaram que 75% dos entrevistados afirmam que sim, 20,8% dizem que não e 4,2% dizem não se lembrar. O gráfico 5 a seguir apresenta os dados.

**Gráfico 5:** Questão 4

4) Você recebeu formação durante sua graduação para trabalhar a Lei 10.639/03 com seus futuros alunos?



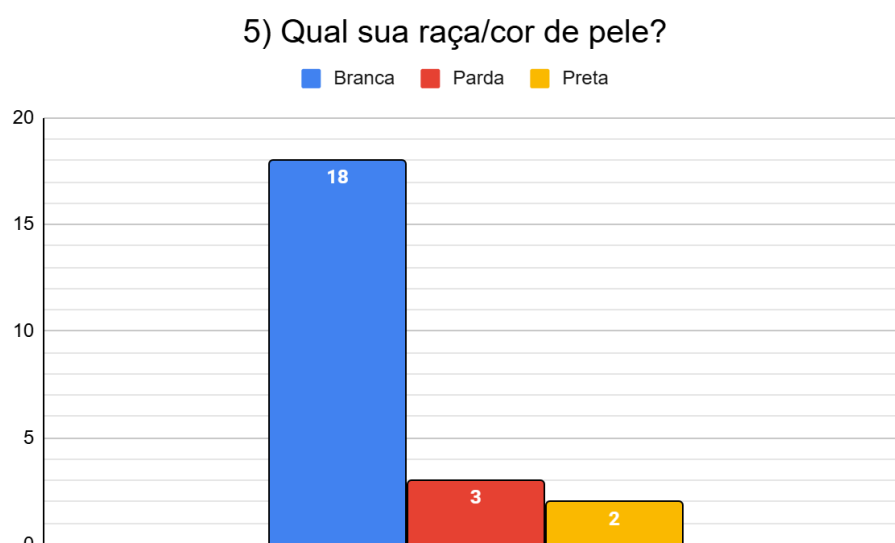
**Fonte:** elaborado pelo autor (2025)

A maioria dos alunos afirma ter vivido durante a graduação momentos em que foi apresentada a Lei 10.639/03. Como apontam os PPC's dos 4 cursos de licenciatura, 3 deles

possuem disciplina específica que trabalha a questão da EREER e apenas o curso de Matemática não apresenta. Provavelmente, alguns dos alunos que disseram que não se lembram ou não viram são alunos deste curso. Amarantes (2022), indica que nos últimos anos houve um avanço no conhecimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, mas ainda há um percentual considerável de professores que ainda desconhecem a legislação.

A pergunta 5, faz referência à raça/ cor de pele, a questão baseou-se na classificação de raça e cor de pele do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Como resultado, observa-se que a grande maioria dos participantes da pesquisa são Brancos 78,3%, além disso ainda há Pardos 13% e Pretos 8,7%, às raças Amarela e Indígena não são mencionadas. Cabe mencionar que um dos discentes não respondeu à pergunta, por isso a diferença do número de participantes que responderam a essa pergunta. O gráfico 6 a seguir ilustra a situação.

**Gráfico 6:** Questão 5



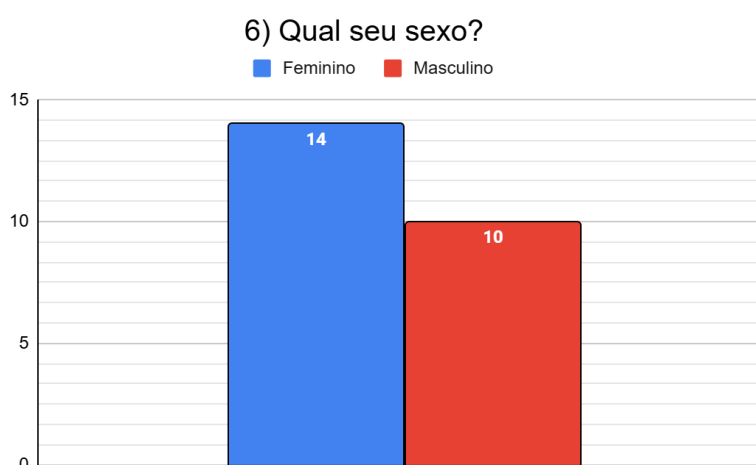
**Fonte:** elaborado pelo autor (2025)

Percebe-se a discrepância em relação à cor de pele dos discentes, a maioria dos alunos consideram-se brancos. O que certamente aponta para a desigualdade no acesso e permanência nas universidades por grupos marginalizados. O IBGE aponta que em 2020 os cursos de graduação da Área Geral de Educação, que envolvem os cursos de ciência da educação, formação de professores de educação infantil, formação de professores de letras, formação de professores em áreas específicas, formação de professores sem áreas específicas e programas interdisciplinares abrangendo educação, contavam com um total de 5.574.551 de

matrículas, das quais 44,9% dos alunos se consideravam da cor ou raça Branca, 7,6% Preta, 29,6% Parda, 1,7% Amarela, 0,6% Indígena, 15,4% Não Declarado, 0,1% Não Dispõe da Informação.

Por fim, a questão a seguir se preocupou em identificar o sexo dos discentes. Como pode ser observado no gráfico 7 apresentado abaixo, 58,3% discentes são do sexo feminino e 41,7% são do sexo masculino.

**Gráfico 7:** Questão 6



**Fonte:** elaborado pelo autor (2025)

O gráfico mostra que mesmo não apresentando uma diferença tão substancial a maioria dos alunos dos cursos de licenciatura que participaram da pesquisa e vão se formar são mulheres. O mesmo ocorre de maneira geral no país, o percentual de mulheres matriculadas em cursos de licenciatura é de 73,9% (1,3 milhão) em um total de 1,7 milhão de matrículas, segundo dados do Censo da Educação Superior de 2023.

#### **4.4. Considerações Finais**

Em síntese, percebe-se a intenção do IF Goiano Campus Urutaí em formar seus discentes das licenciaturas para a ERER. Os cinco PPCs analisados mencionam a legislação vigente à época da implementação dos cursos para o trabalho com a temática. Além disso, verifica-se que todas as licenciaturas possuem disciplinas que mencionam o trato com a diversidade, mesmo a licenciatura em Matemática sendo a única que não possui disciplina específica sobre o assunto, o que aponta a necessidade de atualização do PPC do curso. Merece destaque a licenciatura em Educação Física, é o curso com a maior quantidade de

disciplinas que mencionam o trabalho com a EREER e é o único que possui disciplinas optativas.

Entretanto, apesar dos pontos positivos há ainda pontos a serem observados, principalmente no que se refere às bibliografias, estas ainda ocupam um espaço pequeno mesmo nas disciplinas específicas sobre o assunto. Outrossim, conta o fato de em algumas disciplinas do curso de Educação Física às bibliografias possuírem um viés folclórico, distante do intuito de contar a história e cultura africana e afro-brasileira como aponta a Lei 10.639/03. Outro aspecto que chama a atenção é que o PPC da Licenciatura em Química de 2017 continha três componentes curriculares que mencionam as palavras da ficha de busca e o de 2023 contém apenas uma, o que indica um retrocesso no tratamento da temática.

Os questionários apontaram que mais de 90% dos discentes dizem ter cursado durante a graduação alguma disciplina que trabalhou com a EREER, embora haja algumas inconsistências quanto ao período e a nomenclatura das referidas disciplinas mencionadas. Também merece atenção, o fato de que mais de 60% dos discentes entrevistados acreditam estar preparados para trabalhar com a EREER, o que mesmo sendo maioria, ainda representa uma grande porcentagem que se considera incapaz ou não tem certeza. Alia-se o fato de que, 75% dos discentes dizem que foi apresentado como trabalhar com a Lei 10.639/03.

Por fim, percebeu-se que a maioria dos discentes que participaram das pesquisas são do sexo feminino e da cor branca, o que são parâmetros que geralmente se sobrepõe aos demais nos cursos superiores no Brasil.

Verifica-se, portanto, a preocupação dos cursos de formação de professores do IF Goiano Campus Urutaí em cumprir a legislação. Entretanto, ainda existem desafios a serem superados para uma formação capaz de dar aos professores subsídios necessários a uma prática antirracista, que reconhece, valoriza e respeita as diversidades na educação básica.

Como vimos, a formação de professores tem papel fundamental na implementação da lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas da educação básica no país. Mas, para que os professores possam garantir uma educação realmente comprometida com o tema, é necessário que recebam formação para isso. Daí surge o objetivo da pesquisa de verificar o tratamento dado pelos cursos de licenciatura do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí à Educação para as Relações Étnico-Raciais.

A pesquisa visa reforçar a urgência da formação de professores comprometida com a educação antirracista. Nesse sentido, esse compromisso acarreta a revisão de práticas curriculares, bibliografias, quantidade de componentes curriculares, articulação entre ensino,

pesquisa e extensão nas universidades, e verificação de como estão saindo os professores formados das licenciaturas.

Por fim, compreende-se que a presente pesquisa não esgota a complexidade do tema, mas faz importantes contribuições, aponta possíveis caminhos e provoca reflexões para o avanço da temática na formação inicial de professores.

#### 4.5. REFERÊNCIAS

AMARANTE, K. C. do. **Formação de professores/as para o ensino das relações étnicoraciais em cursos de pedagogia no estado do Pará.** 2022. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém.

BARBOSA, J. de O. **A pluralidade cultural e as relações étnico-raciais na formação docente.** 2023. 148f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade) - Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas.

BHABHA, H. K. A questão do “outro”: diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: Hollanda, H.B. (Org.) **Pós-modernidade e política.** Rio de Janeiro (RJ): Rocco, 1992.

BRASIL. CNE/CP – Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.** Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 3.956/01.** Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de discriminação contra para a Eliminação de Todas as Formas de Deficiência, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil.** Brasília: IBGE, 2022. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html>>. Acesso em: 03 de janeiro de 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Avaliação de cursos de graduação.** Brasília, DF: INEP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Mulheres representam 59% das matrículas na educação superior.** Brasília: MEC, 2025. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/institucional/mulheres-representam-59-das-matriculas-na-educacao-superior>>. Acesso em: 03 de janeiro de 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: MEC, 2024.

CAMARGO, M. J. R.; BENITE, A. M. C. Educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de química: sobre a lei 10.639/2003 no ensino superior. **Química Nova**, v. 42, p. 691-701, 2019.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo (SP): Edusp, 1998.

CANDAU, V. M. (org). Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: COSTA, M. V. **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, p. 29 - 46, 2001.

CARRARA, S.; HEILBORN, M. Luiza. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. **Livro de conteúdo**. Rio de Janeiro: CEPESC, p. 27, 2009.

COELHO, M. C.r; COELHO, W. de N. B. As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença?. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-39, 2018.

COSTA, C. A. **A educação das relações étnico-raciais no contexto da formação inicial de professores**. 2023. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa-: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Penso Editora, 2021.

GAUDIO, E. S. **Perspectiva negra decolonial: a insurgência de intelectuais negros/as em cursos de Pedagogia de universidades do Sul do Brasil**. 2021. 319f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala**. Rio de Janeiro (RJ): Livraria José Olympio Editora, 1984 (1933).

HENRIQUES, R. **Raça e gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília: Unesco, 2002

IF GOIANO. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano**. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/urutai.html>. Acesso em: 12 de outubro de 2025.

IF GOIANO. **Projeto Pedagógico de curso de licenciatura em Ciências Biológicas**. Urutaí, 2017.

IF GOIANO. **Projeto Pedagógico de curso de licenciatura em Educação Física**. Urutaí, 2019.

IF GOIANO. **Projeto Pedagógico de curso de licenciatura em Matemática**. Urutaí, 2015.

IF GOIANO. **Projeto Pedagógico de curso de licenciatura em Química**. Urutaí, 2017.

IF GOIANO. **Projeto Pedagógico de curso de licenciatura em Química**. Urutaí, 2023.

JULLIEN, F. **O diálogo entre as culturas**: do universal ao multiculturalismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

JUNIOR, E. B. L. et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021.

LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro (RJ), Jorge Zahar, 2001.

LIMA, M. N. M. de (org). **Escola Plural – a diversidade está na sala de aula**. Salvador. Cortez: UNICEF – CEAFFRO, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MARTINS, W. C. L. **A educação das relações étnicoraciais nos projetos pedagógicos curriculares do curso de licenciatura em história da Universidade Federal do Acre**. 2021. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Letras e Arte, Universidade Federal do Acre, Rio Branco.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 2000.

MOREIRA, A. F. B. Currículo diferença, cultural e diálogo. In: **Educação & Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Dossiê “Diferenças” Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) n. 79, 2002.

MOURÃO, M. S. **Capoeira**. São Paulo: Odysseus, 2008. 124 p.

MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. de N. B. A lei nº. 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 5, n. 11, p. 29-54, 2013.

OLIVEIRA, C. E. et al. **Dança como mediação educacional para diversidade e ações afirmativas**. 2018. Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430118/2/eBook\\_Dan%C3%A7a\\_como\\_Media%C3%A7%C3%A3o\\_Educacional\\_para\\_Diversidade\\_e\\_A%C3%A7%C3%B5es\\_Afirmativas\\_I\\_UFBA.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430118/2/eBook_Dan%C3%A7a_como_Media%C3%A7%C3%A3o_Educacional_para_Diversidade_e_A%C3%A7%C3%B5es_Afirmativas_I_UFBA.pdf)

PEREIRA, A. S. et al. **Metodologia da pesquisa científica**. UAB/NTE/UFSM, 2018.

PEREIRA, N. A. M. **As relações étnico-raciais na formação de professores(as) do curso de pedagogia da UECE: entre perspectivas e anúncios**. 2022. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

RIZZO, J. G. de S. **A formação inicial de professores e as implicações para a educação das relações etnicorraciais nos cursos de pedagogia de MS.** 2018. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados.

RIBEIRO, N. S. B. **Educação para as relações étnico-raciais e infância: contribuições para a formação de professores da educação infantil no curso de pedagogia.** 2021. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

RODRIGUES, L. A. M. dos S. **Formação docente e as relações étnico-raciais: a literatura como instrumento de implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas públicas estaduais na cidade de Pires do Rio-GO.** 2021. 210 p. Dissertação (Mestrado em Ensino para Educação Básica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí, 2021.

SANTOS, L. S. dos; CHITOLINA, M. R.; ZANINI, M. C. C. Análise da Educação para Relações Étnico-Raciais (ERER) em Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas em Universidades Públicas do Rio Grande do Sul. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 17, n. 36, p. e852-e852, 2025.

SÁ-SILVA, J. R. et al. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SCHWARCZ, L. M.. **Espetáculos das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870- 1930.**

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. **UFSC, Florianópolis, 4a. edição**, v. 123, n. 4, p. 138, 2005.

SILVA, P. B. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007.

SILVA, T. T. da. O currículo e os novos mapas culturais. In: **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e a pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, p. 179 – 198, 1996.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença.** E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TINHORÃO, J. R. **Os sons dos negros no Brasil: cantos, danças, folguedos: origens.** Editora 34, 2008.

## **5. Orientações para a Implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Licenciatura**

### **RESUMO**

O Produto Educacional (PE) apresentado neste artigo é fruto da pesquisa intitulada “Educação para as relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí: realidade e possibilidades” desenvolvida no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB). A investigação buscou verificar o tratamento dado à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nos cursos de formação inicial de professores do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí. Baseado nos resultados da pesquisa e nas lacunas identificadas, elaborou-se uma diretriz com orientações para a inserção da ERER nos cursos de licenciatura, com sugestões no âmbito do ensino, pesquisa e extensão.

**Palavras-chave:** Educação para as Relações Étnico-Raciais; Licenciaturas; Orientações.

### **ABSTRACT**

The Educational Product (EP) presented in this article is the result of the research entitled “Education for Ethnic-Racial Relations in the teacher education programs at the Federal Institute of Goiás – Urutaí Campus: realities and possibilities,” developed within the Professional Master’s Degree Program in Teaching for Basic Education (PPGEnEB). The investigation sought to examine how Education for Ethnic-Racial Relations (ERER) is addressed in the initial teacher education programs at the Federal Institute of Goiás, Urutaí Campus. Based on the research findings and the gaps identified, a set of guidelines was developed to support the inclusion of ERER in teacher education programs, with suggestions for the areas of teaching, research, and extension.

**Keywords:** Education for Ethnic-Racial Relations; Bachelor's Degrees; Guidance.

## **5.1 Introdução**

Os programas de Mestrado Profissional exigem dos concluintes a elaboração de um Produto Educacional. O PE produzido deve estar diretamente relacionado à pesquisa e seus resultados, constituindo-se de um componente fundamental do processo formativo. Uma das exigências é que os PE apresentem aplicabilidade, isto é, sejam passíveis de utilização em contextos educacionais, em processos de gestão, organização ou práticas de ensino. Assim sendo, o objetivo deste artigo é apresentar o PE, desenvolvido durante a pesquisa, “Orientações para a Implementação da Educação para as Relações-Étnico Raciais nos Cursos de Licenciatura”.

Apesar da existência das leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 e de todos os documentos orientadores, os resultados da pesquisa apontaram que ainda não são todos os cursos que possuem disciplina específica para trabalhar com a EREER e que algumas disciplinas possuem bibliografia com um viés folclórico, distante da história da cultura afro-brasileira e africana. Em relação aos discentes, observou-se que a maioria dos licenciandos não estão preparados para trabalhar a temática com seus futuros alunos e mesmo com os documentos oficiais ainda existem desafios a serem superados.

A consolidação da EREER nos cursos de formação inicial de professores exige revisão curricular, formação dos docentes das licenciaturas e institucionalização da temática. Nesse sentido, as orientações apresentadas podem auxiliar com subsídios para a implementação da EREER nas licenciaturas.

## **5.2 Percurso metodológico: elaboração do produto educacional**

O PE é fruto da pesquisa científica, cujo objetivo foi verificar a abordagem da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de licenciatura do IF Goiano Campus Urutaí. A pesquisa constituiu-se em uma pesquisa qualitativa, e baseou-se na análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso e na aplicação de questionário com os alunos do último semestre das licenciaturas. Os cursos analisados foram: Ciências Biológicas, Educação Física, Matemática e Química. Os dados revelaram que ainda há um curso que não apresenta disciplina específica para tratar do assunto e que uma porcentagem elevada dos discentes disse não se sentir preparada para trabalhar com EREER em sala de aula.

A elaboração do PE foi realizada após a realização da pesquisa, pois assim, foi possível identificar como os cursos de licenciatura do IF Goiano Campus Urutaí abordam a

ERER e, assim, sugerir ações e sugestões. O PE foi estruturado em **Considerações Iniciais, Sobre formação de professores e Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação para as Relações Étnico-Raciais como eixo estruturante**. O primeiro item apresenta os resultados da pesquisa que influenciaram na elaboração do produto, o segundo faz reflexões sobre a formação inicial de professores e a implementação da ERER, trazendo a normativas que sustentam sua implementação, o último item apresenta o papel da gestão educacional e propõe estratégias para a inserção da ERER nos currículos das licenciaturas nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão.

Para a validação do PE, foi criado um questionário semiestruturado no *Google Forms* e encaminhado individualmente por *e-mail* aos convidados que aceitaram participar da pesquisa. Foram convidados para avaliar as orientações a diretoria de ensino, gerência de ensino, os coordenadores dos cursos de licenciatura e os membros do NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico) totalizando 9 (nove) pessoas. Esse grupo foi selecionado considerando que estão diretamente envolvidos nas ações de ensino, na efetivação de normativas e diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

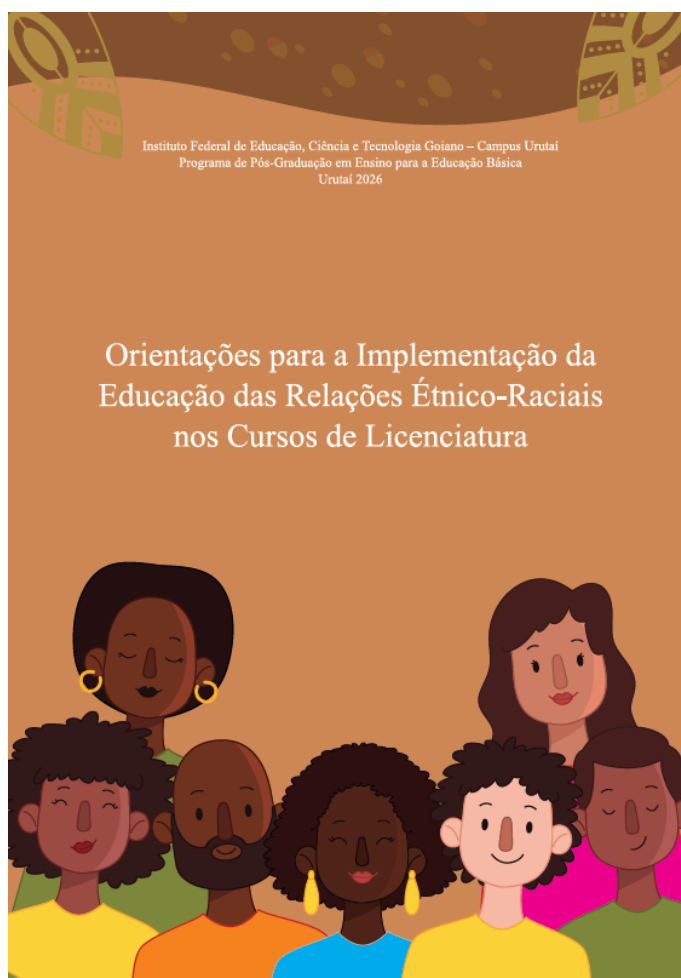
O questionário de avaliação foi composto por seis questões, sendo quatro objetivas e duas subjetivas. As perguntas visavam examinar a relevância, exequibilidade, linguagem, replicabilidade, *design* e contribuições para a implementação da ERER em cursos de licenciatura, além de colher sugestões para melhoria. O formulário ficou disponível por dez dias e foi respondido de forma anônima, para garantir a liberdade e conforto dos avaliadores.

### **5.2.1 Apresentação do Produto Educacional**

Esta seção é destinada à descrição do PE intitulado “Orientações para a Implementação da Educação para as Relações-Étnico Raciais nos Cursos de Licenciatura”.

Seu objetivo é fornecer sugestões e orientações para a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de licenciatura, nos âmbitos do ensino, pesquisa e extensão, que compõem a tríade fundamental dos cursos superiores. O produto em questão, é destinado a professores formadores, licenciandos, coordenações de cursos de licenciatura e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs), além de gestores educacionais, organizações não governamentais, movimentos sociais e quaisquer grupos ou coletivos ou pessoas interessadas na promoção de uma educação básica antirracista. A figura 2 abaixo ilustra a capa do PE.

**Figura 2:** Capa Produto Educacional



**Fonte:** elaborado pelo autor (2026)

O Produto Educacional buscou oferecer orientações para gestores, docentes e coordenadores de como propiciar uma formação de professores comprometida com a educação antirracista e com a valorização da diversidade, e que futuramente esses discentes possam fazê-la também em salas de aula da educação básica.

A figura 3 a seguir apresenta o sumário do Produto Educacional, oferecendo uma visão ampla da organização dos capítulos, seções e temáticas abordadas.

**Figura 3: Sumário**



Sumário

1- CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	10
2- SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	11
1. Formação inicial de professores.....	12
2. Objetivos da formação inicial de professores.....	12
3. Educação para as Relações Étnico-Raciais na formação de professores.....	12
3- EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO EIXO ESTRUTURANTE.....	17
ESTRATÉGIAS PARA INSERÇÃO DA ERER NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	19
1. Estratégias para inserção da ERER nos cursos de Formação inicial de professores no âmbito do ensino.....	19
2. Estratégias para inserção da ERER nos cursos de Formação inicial de professores no âmbito da pesquisa.....	21
3. Estratégias para inserção da ERER nos cursos de Formação inicial de professores no âmbito da extensão.....	23
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	25
REFERÊNCIAS.....	26

Ilustração decorativa na base da capa com mãos levantadas, plantas e um círculo com o número 04.

**Fonte:** elaborado pelo autor (2026)

O PE inicia conceituando a formação inicial de professores e seus objetivos, em seguida, apresenta a legislação a qual se baseia. As orientações apoiam-se em dois conjuntos normativos: *i)* a legislação brasileira antirracista na formação de professores e, *ii)* as normativas do IF Goiano Campus Urutaí sobre a inclusão da ERER. A integralização dessas legislações possibilitam a compreensão do que exige a legislação sobre a implementação da temática nos cursos de licenciatura do Campus.

A figura abaixo, explana as legislações nacionais que compreendem a ERER e a formação de professores.

**Figura 4: Legislação EREER**

Quadro – Normativas e documentos orientadores sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e implicações para a formação inicial de professores		
Lei / Documento (ano)	Tipo de documento	Implicação para a formação inicial de professores
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 (1996)	Lei federal – marco regulatório da educação brasileira	Estabelece a organização da formação de professores e determina que a formação docente deve ocorrer em nível superior. Após alterações posteriores, passa a incorporar a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, implicando a necessidade de formação docente adequada para trabalhar essas temáticas.
Lei nº 10.639 (2003)	Lei federal que altera a LDB	Torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, criando demanda direta para que os cursos de formação inicial preparem professores para trabalhar a temática em sala de aula.
Parecer CNE/CP nº 3 (2004)	Parecer do Conselho Nacional de Educação	Fundamenta a criação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e orienta os sistemas de ensino e instituições formadoras sobre a necessidade de incluir a temática nos cursos de formação de professores.
Resolução CNE/CP nº 1 (2004) – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais	Resolução normativa do Conselho Nacional de Educação	Determina que as instituições de ensino superior incluam a Educação das Relações Étnico-Raciais nos conteúdos curriculares e nas atividades dos cursos de formação inicial e continuada de professores.
Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006)	Documento orientador do MEC	Recomenda a inserção da EREER nos cursos de licenciatura por meio de disciplinas, estágios, projetos de extensão e pesquisas, contribuindo para a formação de professores capazes de trabalhar a temática na Educação Básica.
Lei nº 11.645 (2008)	Lei federal que altera a LDB	Amplia a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira para incluir também a história e cultura indígena, reforçando a necessidade de formação docente que contemple essas temáticas.

Lei / Documento (ano)	Tipo de documento	Implicação para a formação inicial de professores
Estatuto da Igualdade Racial – Lei nº 12.288 (2010)	Lei federal	Determina que o poder público fomente a formação inicial e continuada de professores e a produção de materiais didáticos para o ensino da história da África e da população negra no Brasil.
Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER (2013)	Documento orientador do governo federal	Estabelece estratégias para garantir a implementação da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, incluindo ações voltadas à formação inicial e continuada de professores.
Resolução CNE/CP nº 2 (2015) – Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores	Resolução normativa	Determina que os cursos de formação docente incluam conteúdos relacionados à diversidade étnico-racial, direitos humanos e equidade, incorporando essas temáticas à formação pedagógica.
Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017/2018)	Documento normativo curricular da Educação Básica	Define a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena como temas contemporâneos transversais, exigindo adequação da formação inicial de professores para sua implementação.
Resolução CNE/CP nº 2 (2019) – BNC-Formação	Diretrizes para a formação inicial de professores	Estabelece princípios de valorização da diversidade cultural e étnica e de combate às discriminações, indicando a necessidade de abordar essas dimensões na formação docente.
Resolução CNE/CP nº 4 (2024) – Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores	Resolução normativa atual	Define que a formação docente deve contribuir para a redução das desigualdades sociais e étnico-raciais e preparar professores para desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e combatam o racismo.

09

10

Fonte: elaborado pelo autor (2026)

A terceira e última seção do produto aponta as estratégias e orientações para a implementação da EREER nos cursos de licenciatura, no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. Inicialmente, apresenta-se uma breve discussão sobre cada um dos aspectos e sua importância para a implementação da EREER e em seguida, expõe-se um quadro com sugestões, ações e resultado esperado para cada um dos itens.

Abaixo, como forma de ilustração, encontra-se a figura 5 que mostra o quadro referente a pesquisa que apresenta a dimensão do ensino.

**Figura 5: Sugestões ensino**

**Quadro – Sugestões de inserção da EREER nos cursos de formação inicial de professores no âmbito do ensino**

Sugestão	Ações	Resultado esperado
<b>Disciplina obrigatória sobre EREER</b>	Incluir na grade curricular disciplina específica obrigatória, que aborda fundamentos teóricos, históricos e pedagógicos EREER.	Fornecimento de base teórica consistente para compreensão e enfrentamento do racismo na educação.
<b>Conteúdos sobre racismo, colonialidade e diversidade cultural</b>	trabalhar com os conceitos estrutural, colonialidade e diversidade cultural em diferentes contextos educacionais.	Desenvolvimento de consciência crítica dos licenciandos acerca das desigualdades raciais.
<b>Abordagem interdisciplinar nos componentes curriculares</b>	Inserir discussões sobre temática étnico-racial em diferentes disciplinas, buscando a integração das de conhecimento.	Ampliação da visão sobre o racismo e percepção de que o trabalho pode e deve ser diferente em diferentes contextos.
<b>Presença da temática em várias disciplinas da licenciatura</b>	criar espaço a conteúdos sobre história, cultura e contribuições do povo negro em diferentes componentes curriculares.	Formação sólida e comprometida com a valorização da diversidade.
<b>Integração com estágio supervisionado</b>	Observar situações de racismo e preconceito na escola e propor práticas pedagógicas de intervenção.	Formação de professores capazes de construir práticas antirracistas.
<b>Elaboração de planos de aula antirracistas</b>	Incentivar que os discentes elaborem planos de aula e projetos que valorizem a diversidade étnico-racial e cultural.	Desenvolvimento da capacidade de planejar práticas pedagógicas e metodologias inclusivas e multiculturais.
<b>Uso de literatura afro-brasileira e africana</b>	Encorajar o uso de autores afro-brasileiros e africanos em atividades educativas.	valorização da produção do povo negro.

<b>Desenvolvimento de projetos de ensino e pesquisa sobre diversidade</b>	Propor projetos de ensino voltados à práticas educacionais sobre diversidade étnico-racial.	Produção de práticas pedagógicas para uma educação antirracista.
<b>Produção e difusão de materiais pedagógicos antirracistas</b>	Estimular a produção de recursos didáticos (seqüências didáticas, planos de aula, jogos, vídeos, entre outros) para a EREER.	Ampliação dos artifícios para uso nas escolas.
<b>Intervenção pedagógica nas escolas</b>	Realizar ações nas escolas durante o estágio ou em projetos de extensão abordando a temática étnico-racial.	Contribuição para formação a respeito da diversidade, por parte de alunos e licenciandos.

Fonte: elaborado pelo autor (2026)

A seguir, apresenta-se a figura 6 que mostra o quadro referente ao âmbito da pesquisa.

**Figura 6: Sugestões pesquisa**

Quadro – Sugestões para a inserção da EREER nos cursos de formação inicial de professores no âmbito da pesquisa

Sugestão	Ações	Resultado esperado
<b>Análise crítica de materiais didáticos</b>	Promover pesquisas que analisem livros didáticos e outros materiais pedagógicos, buscando compreender criticamente a representação, nos mesmos, da população negra.	Contribuição para a melhoria dos materiais utilizados na escola.
<b>Iniciação científica sobre racismo, escola e políticas educacionais</b>	Incentivar discentes a participar de projetos de iniciação científica sobre racismo, escola e políticas educacionais.	Auxiliar na formação de professores pesquisadores na temática das relações étnico-raciais.
<b>Grupos de estudo e núcleos de pesquisa sobre relações étnico-raciais</b>	Criar grupos de pesquisa relacionados à investigações sobre as relações étnico-raciais na educação.	Idealização de grupos permanentes de produção socialização de conhecimento sobre o tema.
<b>Incentivo à produção científica sobre relações raciais</b>	Instigar a produção de artigos, capítulos de livros e participação em eventos acadêmicos na perspectiva da temática étnico-racial.	Expansão da produção científica sobre o assunto.
<b>Desenvolvimento de estudos sobre racismo e desigualdades educacionais</b>	Propiciar pesquisas sobre como o racismo está presente nas desigualdades educacionais, acesso, permanência e sucesso escolar de estudantes negros.	Identificação de evidências que corroboram a existência do problema e assim auxiliar para a consolidação de políticas educacionais mais justas.
<b>Articulação entre políticas educacionais e investigação acadêmica</b>	Promover pesquisas que visam analisar a implementação de políticas públicas relacionadas a EREER.	Avaliação das políticas públicas existentes contribuição para seu melhoramento.
<b>Pesquisa bibliográfica e estado da arte sobre EREER</b>	Produzir pesquisas de levantamento bibliográfico que analise as produções acadêmicas sobre a EREER.	Identificação de lacunas avanços de pesquisas na área.
<b>Mapeamento da produção acadêmica sobre relações raciais na educação</b>	Sistematizar estudos científicos sobre relações étnico-raciais e educação.	Organização do conhecimento produzido sobre o assunto.
<b>Criação de linhas de pesquisa sobre diversidade e racismo</b>	Instaurar linhas de pesquisa nas licenciaturas ligadas ao racismo e diversidade.	Implementação de continuidade das investigações sobre o tema.
<b>Participação de licenciandos em projetos de pesquisa</b>	Incentivar os discentes a participação em projetos de pesquisa sobre a EREER.	Incorporação do espírito investigativo na formação docente e difusão do interesse na área.
<b>Elaboração de TCCs sobre EREER</b>	Estimular que os discentes realizem seus TCCs em temas relacionados às relações étnico-raciais.	Aprofundamento do conhecimento dos licenciandos sobre o assunto.

Fonte: elaborado pelo autor (2026)

Por último, encontra-se a figura 7 que ilustra as sugestões, ações e resultados esperados acerca da extensão.

**Figura 7: Sugestões extensão**

Quadro – Sugestões para a inserção da EREER nos cursos de formação inicial de professores no âmbito da extensão

Sugestão	Ações	Resultado esperado
Realização de oficinas e cursos sobre educação antirracista	Promover oficinas, cursos e formações para a comunidade acadêmica e escolar sobre práticas para uma educação antirracista.	Divulgação e consolidação de práticas antirracistas com a comunidade escolar.
Projetos de formação continuada para professores da educação básica	Realizar palestras, cursos e formações para professores da educação básica sobre a EREER.	Apoio à implementação da EREER na educação básica.
Atividades	Executar eventos culturais	Integração da comunidade e

Atividades e educativas com comunidades locais	Executar eventos culturais e palestras, que valorizem a cultura e identidade afro-brasileira e africana.	Integração da comunidade e cultura negra.
Projetos extensionistas em escolas públicas	Criar projetos de extensão em parceria com escolas públicas que envolvam atividades sobre a valorização da diversidade étnico-racial.	Formação prática aos licenciandos sobre a promoção da valorização da diversidade no ambiente escolar.
Rodas de conversa sobre identidade e racismo	Organizar rodas de conversa entre discentes, docentes e membros da comunidade para discussões sobre identidade e racismo.	Compartilhamento de vivências entre os diferentes grupos e criação de vínculo de respeito e inclusão.
Atividades educativas com comunidades quilombolas e movimentos sociais	Realizar parcerias com comunidades quilombolas e movimentos sociais para desenvolver ações educativas e culturais sobre a EREER.	Criação de vínculo entre universidade e grupos sociais, fortalecimento de práticas educativas relacionadas a EREER.

Fonte: elaborado pelo autor (2026)

### 5.2.2 Avaliação do Produto Educacional

Foram convidados para participar da avaliação do Produto Educacional a diretoria de ensino, a gerência de ensino, os coordenadores dos cursos de licenciatura do IF Goiano Campus Urutaí e os membros do NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico), totalizando 9 (nove) pessoas, mas aceitaram participar da pesquisa apenas 4 (quatro) pessoas. Esta etapa foi importante para a avaliação do produto, permitindo a coleta de críticas e sugestões para seu aprimoramento, buscando adequação às necessidades do público alvo.

Para garantir o anonimato dos participantes, cada avaliador foi identificado por um número Avaliador 1, Avaliador 2, Avaliador 3 e Avaliador 4. Este tipo de identificação foi utilizada nas respostas discursivas, que contou com respostas de 4 (quatro) avaliadores.

No primeiro momento, buscou-se verificar se o produto contribui para a implementação da Educação para as Relações Étnico-raciais nos cursos de formação inicial de professores, todas as respostas avaliaram que sim. Outro aspecto que considerou-se relevante

avaliar, foi a possibilidade de realização das ações sugeridas. Sobre esse aspecto, 3 (três) avaliadores responderam sim e 1 (um) respondeu não.

Em seguida, avaliou se a linguagem utilizada no produto educacional é clara e de fácil compreensão, sobre este item todos os avaliadores responderam que sim. A replicabilidade, ou seja, possibilidade de replicar o produto, utilizá-lo, adaptá-lo ou ampliá-lo a outras instituições, também foi avaliada. Nessa questão, todos responderam sim.

Outro ponto, indagou sobre as contribuições do PE para a implementação da EREER nos cursos de licenciatura e para a promoção de uma educação antirracista. As respostas estão indicadas no quadro 9 abaixo. Vale ressaltar que um dos avaliadores não respondeu às questões subjetivas.

**Quadro 9:** Quais as contribuições desse produto para a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de licenciatura e promoção de uma educação antirracista?

<b>Avaliador</b>	<b>Resposta</b>
Avaliador 1	Contribui, pois ao formar professores os mesmos impactam a formação de uma sociedade por longos anos.
Avaliador 2	Quando propõe estratégias para a implementação da EREER no ensino, na pesquisa e na extensão, este produto pode contribuir para que esta implementação nos cursos de licenciatura seja mais eficaz, corroborando com a promoção de uma educação antirracista.
Avaliador 3	Como foi pensado em relação a 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 - § 1º 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 o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.?

**Fonte:** elaborado pelo autor (2026)

Conforme mostra o quadro, o Avaliador 1 acredita que o PE contribui formando professores que irão impactar na formação da sociedade ao longo dos anos. O Avaliador 2 menciona que as estratégias apresentadas no PE contribuem para que a implementação da EREER seja mais eficaz o que corrobora para a educação antirracista. Por fim, o Avaliador 3 questiona o que foi pensado sobre a RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004, sobre esse elemento, talvez o avaliador não tenha compreendido que tanto a pesquisa quanto a pergunta de pesquisa e todo o processo percorrido, foram sustentados por essa normativa e pelas normativas subsequentes.

Por fim, houve um espaço dedicado a receber críticas e sugestões sobre o PE, o quadro abaixo contém as respostas dos avaliadores. Os comentários estão dispostos no quadro 10 a seguir.

**Quadro 10:** Quais críticas ou sugestões você gostaria de realizar sobre o Produto Educacional?

<b>Avaliador</b>	<b>Resposta</b>
Avaliador 1	Bem elaborado.
Avaliador 2	Sugiro que, se possível, seja feita a revisão dos quadros que falam sobre as estratégias e resultados esperados. Os quadros são muito pertinentes, no entanto, acredito que devido à formatação algumas palavras faltaram. Outra sugestão é que se estabeleça uma relação entre ensino, pesquisa e extensão. As três partes estão bem escritas. Nesse sentido, inter-relacioná-las, apontando a importância de que a implementação da EREER ocorra, concomitantemente, neste tripé da educação, enriquece o trabalho/produto.
Avaliador 3	Parabéns pela iniciativa

**Fonte:** elaborado pelo autor (2026)

Como pode-se ver, os avaliadores 1 e 3 parabenizam o trabalho realizado no PE. O Avaliador 2, no entanto, destaca a relevância dos quadros, mas observa que devido a formatação faltaram algumas palavras e sugere estabelecer uma relação entre ensino, pesquisa e extensão para o enriquecimento do PE.

Por fim, considera-se relevantes os apontamentos dos avaliadores, que julgaram a capacidade de contribuição e potencialidades do Produto Educacional, bem como suas fragilidades e limitações. As respostas dos avaliadores confirmaram que o PE contribui para a implementação da EREER nos cursos de licenciatura, que a linguagem utilizada é clara e compreensível e que o produto possui capacidade de replicabilidade. Entretanto, apontaram uma possível falta de palavras nos quadros possivelmente devido a formatação, sugeriram uma integração entre ensino, pesquisa e extensão e um dos avaliadores acredita que as ações e sugestões não são possíveis de serem alcançadas.

### **5.3 Considerações Finais**

O Produto Educacional “Orientações para a Implementação da Educação para as Relações-Étnico Raciais nos Cursos de Licenciatura” revelou-se como um produto fundamento em pesquisa rigorosa, orientado por marcos legais e teóricos, capaz de fornecer subsídios relevantes para seu objetivo, promover a implementação da Educação para as

Relações Étnico-Raciais. O produto, mostrou-se relevante, exequível e replicável atendendo os princípios necessários aos Produtos Educacionais.

No entanto, apesar de na maioria dos casos o PE ter sido bem avaliado, ainda existem ajustes e correções a serem realizadas, graças às contribuições dos avaliadores, que apontaram caminhos para seu aperfeiçoamento.

Em resumo, o PE cumpre o seu papel de propor orientações para a implementação da EREER nos cursos de licenciatura, buscando apoiar uma educação mais justa e antirracista. Trata-se de um artifício importante para auxiliar gestores, coordenadores e professores no enfrentamento das desigualdades raciais e na reformulação dos currículos, garantindo a presença da EREER.

## **Considerações Finais**

De maneira geral, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar o tratamento dado à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nos cursos de Formação de Professores – licenciaturas em Ciências Biológicas, Educação Física, Matemática e Química – do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. Os cursos de licenciatura representam um espaço de discussão, reflexão e formação fundamentais para a promoção da ERER na educação básica. Os dados obtidos na pesquisa permitiram identificar possibilidades e fragilidades acerca da inserção do tema nos cursos de licenciatura, que nos propiciaram valiosas discussões e reflexões.

O capítulo 1 que analisou as políticas educacionais para a formação inicial e continuada de professores, a partir da LDB de 1996, e o que elas abordam sobre a ERER, mostrou que as Diretrizes de 2004 (ERER) e as DCNs de 2015 e 2024 deixam clara a finalidade de formar professores em vista da ERER, o tema aparece de forma indireta na LDB (Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008), no Estatuto da Igualdade Racial (2010), nas Orientações e Ações (2006) e na BNCC (2017/2018). Além disso, verificou-se o aumento da preocupação com a formação inicial de professores após a LDB e a influência da tendência neoliberal na educação após a redemocratização do país.

Por sua vez, o capítulo 2 objetivou identificar as produções de teses e dissertações sobre as temáticas Relações Étnico-Raciais e formação inicial de professores, obteve como resultados que as pesquisas recentes sobre a ERER na formação inicial de professores concluem que a temática está sendo inserida nesses cursos, com disciplinas específicas ou optativas, mas ainda existem aqueles que não possuem. Outrossim, concluiu-se que na maioria dos cursos as discussões sobre o assunto acontecem de maneira superficial, limitada e descontextualizada, destaca-se também a falta de preparo dos docentes das licenciaturas e dos professores já formados ou em formação para trabalhar com o tema.

O capítulo 3 foi responsável por verificar como está sendo feita a abordagem da Educação das Relações Étnico-Raciais nos PPC's dos cursos de licenciatura do IF Goiano – Campus Urutaí e detectar se os formandos dos cursos de licenciatura do campus estão preparados para trabalharem as relações étnico-raciais na educação básica, concluiu que as licenciaturas do campus mostram intenção de formar seus discentes para a ERER, pois mencionam a legislação vigente à época de implementação de cada curso sobre a temática. Percebe-se ainda que dos cinco cursos analisados, quatro deles possuem disciplina específica

sobre o assunto e o protagonismo assumido pelo curso de licenciatura em Educação Física, que se apresenta com a maior quantidade de disciplinas que mencionam o assunto e ainda apresenta disciplinas optativas. Com relação aos formandos, observou-se que a maioria diz ter cursado disciplina que trabalhou com a EREER na graduação, que lhes foi apresentada a Lei nº 10.639/2003 e 60% acreditam estar preparados para trabalhar com a EREER na educação básica.

Por fim, o capítulo 4 apresentou o Produto Educacional desenvolvido, que foi uma diretriz de orientação sobre o trabalho com a EREER para cursos de formação inicial de professores. Além disso, o capítulo em questão discute a avaliação do PE, a mesma caracterizou o produto como relevante, exequível e replicável, ademais, o PE foi bem avaliado, pois cumpre seu papel de propor orientações para a implementação da EREER em cursos de formação inicial de professores, apesar de existirem alguns ajustes e correções a serem realizadas segundo os avaliadores.

Em relação às perguntas propostas na pesquisa, concluiu-se que há evidências da inserção da EREER nos cursos de licenciatura do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí, porém um dos cursos está atrasado e ainda não apresenta disciplina específica. Também, constatou-se que o foco das licenciaturas está em se adequar às diretrizes e legislações vigentes, principalmente pela inclusão de disciplinas específicas em suas grades curriculares. Por fim, inferiu-se que trabalham a temática nas disciplinas específicas (exceto o curso de licenciatura em Matemática), em disciplinas optativas e inseridas em outras disciplinas, menciona-se novamente o curso de Educação Física como o que apresenta a maior quantidade de disciplinas e considera-se as limitações existentes (superficialidade no trabalho com o tema e bibliografias com viés folclórico), mesmo com boa parte dos discentes se considerando preparados para atuar com a EREER na educação básica.

A presente pesquisa teve como principais percalços e limitações o curto período de um curso de mestrado, com um tempo maior seria possível desenvolver uma pesquisa ainda mais crítica e profunda em relação a cada aspecto, principalmente na questão dos documentos que envolvem as licenciaturas e o questionário desenvolvido com os alunos.

Nesse sentido, a presente pesquisa configura-se como uma análise de cursos de licenciatura sobre a implementação Educação para as Relações Étnico-Raciais, mas também traz valorosas contribuições graças às reflexões desenvolvidas acerca dos desafios e possibilidades voltadas à formação de professores capazes de trabalhar na educação básica em vista do antirracismo e da valorização da diversidade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. M. Lei 10.639/03, formação docente e NEABs: a democratização do currículo como um desafio para a educação brasileira. **Cadernos do Aplicação**, v. 30, p. 33-47, 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 30 dez. 2008a, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: MEC, 2024.

CAMARGO, M. J. R.; BENITE, A. M. C. Educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de química: sobre a Lei 10.639/2003 no ensino superior. **Química Nova**, São Paulo, v. 42, n. 6, p. 691-701, 2019.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 48, p. 641- 663, set./dez. 2011.

CATANANTE, B. R.; DIAS, L. R. A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 1, p. 103-113, jun. 2017.

CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: **Racismo e anti-racismo na educação**: Repensando nossa escola. CAVALLEIRO, E. (Org.) São Paulo: Selo Negro Edições, 2001, 213 p.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

COELHO, M. C.; COELHO, W. N. B. As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-39, 2018.

COELHO, W. N. B. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 97-122, maio/jun. 2018.

CORSETTI, B. A análise documental da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNirevista**, v. 7, n. 1, p. 32-46, 2006.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa-: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Penso Editora, 2021.

DA SILVA, J. F.; FERREIRA, M. G.; DA SILVA, D. J. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, p. 248-272, 2013.

DIAS, E. C.; CECATTO, A. Entre teoria e prática: a formação docente e a apropriação da Lei 10.639/2003 no cotidiano escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 283-306, jul./dez. 2015.

DOMINGUES, P. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Rev. Bras. Educ.** n. 29, p. 164-176, 2005.

EUGENIO, B. G.; SANTANA, F. Relações étnico-raciais e o trabalho com a Lei 10.639/03: análise de uma experiência com formação docente. **Ensino & Pesquisa**, [S.l.], 2018. Disponível em <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1102>> Acesso em: 06 de agosto de 2019.

FARIA, M. A.; DA SILVA, A de J. A educação das relações étnico-raciais na formação em Gestão de Serviços de Saúde. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 2, n. 1, p. 34-40, jun. 2016.

GARCIA, A. A. de M.; SILVA, M. P. da.; ALEXANDRE, I. J. Desafios e Perspectivas na Formação de Professores e a Lei 10.639/03. **Revista Eventos Pedagógicos**. v. 3, n. 2, p. 282-290, maio/ jul. 2012.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T.; Orgs. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GOMES, N. L. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. In: GOMES, N. L. (org.). 1. ed. Brasília: MEC/Unesco, 2012. 421 p.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

LIRIO, C. J. Alegações sobre mídia digital no âmbito da lei federal 10.639/2003, Consciência linguística crítica e formação docente. **Muitas Vozes**, v.4, n.1, p. 11-25, 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. N. B. A Lei nº. 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 5, n. 11, p. 29-54, 2013.

MUNANGA. K. **Lei 10639/03: Depoimento**. São Paulo, fevereiro 2005.

OLIVEIRA, E. A Lei 10.639/2003 e a Escola de Educação Especial: um desafio a mais para a formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 85-95, jan./mar. 2013.

OLIVEIRA, M. F. de. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007.

RIBEIRO, C. M.; PEREIRA, M. C. (Orgs.). **Educação e relações ético-raciais: diálogos, silêncio e ações**. Goiânia: Editora UFG, 2015.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SILVA, P. B. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil Educação. **Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 30, n. 63, p. 489-506, setembro-dezembro, 2007.

SILVA, W. S.; MARQUES, E. P. S. Educação e relações étnico-raciais: a Lei 10.639/03, a formação docente e o espaço escolar. **Horizontes**, [S.l.], v. 33, n. 2, 2015.

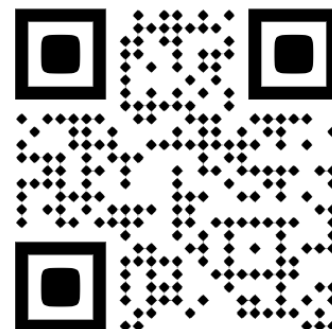
SILVÉRIO, V. R.; RODRIGUES, T. C.; DOMINGUES, A. C. Diretrizes Curriculares e Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003: balanço de implementação, desafios e perspectivas. In: **Ação Educativa Assessoria Pesquisa e Informação. Educação das Relações Raciais**: balanços e desafios da implementação da lei 10.639/2003. São Paulo, 2015, p. 17- 51.

VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705-718, set./dez. 2010.



## ANEXO 2

Antes de responder o questionário, por favor, aponte a câmera do seu celular e assine o TCLE:



**Questionário de Pesquisa: Educação para as Relações  
Étnico-Raciais nos cursos de formação de professores do Instituto  
Federal Goiano-Campus Urutaí: realidade e possibilidades**

**Pesquisador: Hugo de Sousa Campos (Contato:  
hugo.sousa@estudante.ifgoiano.edu.br)**

**Orientadora: Pfr<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristiane Maria Ribeiro (Contato:  
cristiane.maria@ifgoiano.edu.br)**

1) Durante sua graduação você cursou alguma disciplina que discutiu sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)?

---

---

2) Qual disciplina você cursou durante sua formação inicial referente a ERER e em qual período?

---

---

3) Você se sente preparado para desenvolver a ERER com seus futuros alunos?

---

---

---

4) Você recebeu formação durante sua graduação para trabalhar a Lei 10.639/03 com seus futuros alunos?

---

---

5) Qual a raça/cor de pele?

Amarela  Branca  Indígena  Parda  Preta

6) Qual seu sexo?

Feminino  Masculino