



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE – CELS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
- MESTRADO/ PPGEn
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
CIÊNCIAS, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E CULTURA
LINHA DE PESQUISA: ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

NATAN REIS AZARIAS

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:
Uma análise das publicações acadêmicas de 2014 a 2022

FOZ DO IGUAÇU, PR
2023

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Azarias, Natan Reis

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:
Uma análise das publicações acadêmicas de 2014 a 2022 /
Natan Reis Azarias; orientador Reginaldo Aparecido Zara. --
Foz do Iguaçu, 2023.
81 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu)
-- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2023.

1. . I. Zara, Reginaldo Aparecido , orient. II. Título.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Reitoria

CNPJ 78.680.337/0001-84

Rua Universitária, 1619, Jardim Universitário

Tel.: (45) 3220-3000 - www.unioeste.br

CEP: 85819-110 - Cx. P.: 701

Cascavel - PARANÁ



NATAN REIS AZARIAS

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS DE 2014 A 2022

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino, área de concentração Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa Ensino em Linguagens e Tecnologias, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Reginaldo Aparecido Zara

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Waldemir Rosa

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)

Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Foz do Iguaçu, 6 de dezembro de 2023

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todas as pessoas pretas que trabalham com pesquisa e com educação, que lutam todos os dias por uma educação antirracista, e que acreditam que o nosso trabalho possa contribuir para que crianças, adolescentes e jovens pretos e pretas tenham cada dia mais confiança, entendam que são capazes de alcançar seus objetivos frente a uma sociedade que muitas vezes os diminuem e os oprimem.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por sempre cuidar de mim em todos os detalhes.

Agradeço ao meu pai, Clodoaldo Reis Azarias, por todo o cuidado e provisão durante toda a minha vida. Tivemos o privilégio de realizar um sonho ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGEn da UNIOESTE juntos em 2021, e mais gratificante ainda foi realizarmos pesquisas na área das relações étnico-raciais. Dois homens negros fazendo pesquisa na universidade falando sobre racismo. Te amo pai, tenho muito orgulho de ti, terminou os estudos na educação de jovens e adultos com mais de 30 anos de idade, e hoje é mestre, pesquisador e professor.

Agradeço a minha mãe, Sonia Maria da Silva Azarias, que sempre cuidou de mim, me ensinou a ser gentil e amoroso. Uma mulher doce, porém, forte, que criou dois filhos negros no estado do Paraná, e sempre nos fez sentir amados e especiais.

Agradeço ao meu irmão, Guilherme Reis Azarias, por ser o meu primeiro e melhor amigo, sempre acreditou em mim, e me protegeu das coisas que eu mesmo não conseguia me proteger. Obrigado por estar sempre ao meu lado.

Ao meu avô, Sebastião Carvalho Azarias (*in memórian*), que foi assassinado no ano de 1995 vítima de racismo. Não convivi com ele, mas saber que meu avô foi morto ouvindo palavras racistas me motivou a lutar e militar por essa causa.

A minha avó Antônia Esteves Azarias, que mesmo depois de perder o seu marido vítima de violência racial, seguiu em frente e amou a mim, meu irmão e meus primos e primas. O amor que meu avô nos daria, a senhora nos deu, te amo.

Agradeço a todos os amigos que compartilham a vida comigo, que fazem os momentos serem leves. Eu amo criar memórias dos nossos momentos.

Aos amigos que o mestrado me deu, em especial à Caiane “que virou uma das pessoas mais importantes da minha vida, que segurou a minha mão em vários momentos da minha vida em todo esse período do mestrado”, Calebe, Carla, Ludmilla e Thais, pessoas que amo e que levarei pra minha vida “sem vocês o processo não teria sido igual, obrigado por todos os momentos juntos”.

Aos meus amigos do Núcleo de Acessibilidade da Unila, em especial ao Roberto e a Tahiana, que não são apenas colegas de trabalho, pois trabalhamos juntos há quase uma década, e nos tornamos família.

A Unioeste, por ser uma universidade pública, de qualidade e comprometida com o ensino, pesquisa e a extensão.

Ao meu orientador, Professor Dr. Reginaldo Aparecido Zara, por ter me selecionado no processo seletivo do mestrado, pela paciência, compreensão e por me orientar nessa pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino - PPGEn da UNIOESTE. Aos professores Dr. Rhuan Guilherme Tardo Ribeiro e Dr. Waldemir Rosa que participaram como membros das bancas de qualificação e defesa que contribuíram para a conclusão desse trabalho.

AZARIAS, Natan Reis. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: Uma análise das publicações acadêmicas de 2014 a 2022. 81p. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós- Graduação. Área de concentração: Ciências, Tecnologia, Linguagens e Cultura, linhade pesquisa: Ensino em Ciências e Matemática Foz do Iguaçu, Paraná, 2023.

RESUMO

A Lei Nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/1996) inserindo no currículo escolar a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, tendo entre aspectos motivadores a necessidade de combater o racismo e a promoção da valorização da cultura afro-brasileira. Assim, a Lei Nº 10.639/2003 busca promover a inclusão e a diversidade, reconhecendo a importância das contribuições dos africanos e afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira. É razoável esperar que, após 20 anos da promulgação se possa observar seus reflexos na política educacional em relação à diversidade pois, neste período, tem sido estimulados debates sobre a diversidade na educação em diferentes âmbitos da sociedade, tendo como objetivo combater o preconceito e a discriminação. Considerando que não basta inserir a obrigatoriedade do conteúdo sem a capacitação de professores observa-se a necessidade de avaliar os processos de formação docente necessário e refletir sobre os desafios a serem enfrentados e elaborar sugestões que podem lançar luz no debate sobre a efetiva implementação da Lei. O objetivo deste trabalho é analisar a produção acadêmica, sob a forma de artigos científicos publicados em periódicos e relacionados à formação de professores para as relações étnico-raciais, buscando oferecer uma visão geral das principais tendências e contribuições da literatura sobre o tema, bem como identificar lacunas na pesquisa e áreas que necessitam de maior investigação. Como resultado apresentamos uma revisão de literatura sobre a temática no período de 2014 a 2022 e comparamos esta produção com dados de literatura relatados para o período 2003 a 2013. Considerando a base de dados utilizada, bem como os critérios de inclusão definidos de antemão, agrupamos as 41 publicações acadêmicas que compuseram o corpus de análise nas categorias Currículos e Programas; Ações Afirmativas e Políticas Educacionais; Propostas e Práticas Pedagógicas; Identidades; e Instrumentos Pedagógicos, classes essas já presentes na literatura e que refletem as temáticas predominantes na discussão sobre a implementação da Lei 10639/2003 na primeira década de sua implantação. Ao comparar as frequências de artigos em cada categoria em relação ao total de artigos encontramos que, na primeira década de vigência da Lei, as temáticas Currículos e Programas e Ações Afirmativas e Políticas Educacionais foram predominantes, enquanto a segunda década é marcada pela predominância das temáticas Propostas e Práticas Pedagógicas e Identidades, mostrando uma mudança de foco no debate sobre o tema. Além disso, a evolução da produção acadêmica aponta a consolidação da temática como um importante campo de pesquisa científica.

Palavras-chave: Lei Nº 10.639/2003, Relações étnico-raciais, Formação docente.

AZARIAS, Natan Reis. TEACHER TRAINING FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS: An analysis of academic publications from 2014 to 2022. 2023, 81p. Dissertation (Master in Teaching) – Postgraduate Program in Teaching (PPGE_n) of the State University of West Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, Paraná.

ABSTRACT

Law No. 10,639/2003 amended the Law on Guidelines and Bases of National Education (Law No. 9,394/1996) by inserting the mandatory teaching of Afro-Brazilian history and culture into the school curriculum, with among motivating aspects the need to combat racism and promoting the appreciation of Afro-Brazilian culture. Thus, Law No. 10,639/2003 seeks to promote inclusion and diversity, recognizing the importance of the contributions of Africans and Afro-descendants to the formation of Brazilian society. It is reasonable to expect that, 20 years after its promulgation, it will be possible to observe its effects on educational policy in relation to diversity because, during this period, debates on diversity in education have been stimulated in different areas of society, with the aim of combating prejudice and discrimination. Considering that it is not enough to introduce mandatory content without teacher training, there is a need to evaluate the necessary teacher training processes and reflect on the challenges to be faced and develop suggestions that can shed light on the debate on the effective implementation of the Law. The objective of this work is to analyse academic production, in the form of scientific articles published in journals and related to teacher training for ethnic-racial relations, seeking to offer an overview of the main trends and contributions of literature on the topic, as well how to identify gaps in research and areas in need of further investigation. As a result, we present a literature review on the topic from 2014 to 2022 and compare this production with literature data reported for the period 2003 to 2013. Considering the database used, as well as the inclusion criteria defined in advance, we group the 41 academic publications that made up the analysis corpus in the Curricula and Programs categories; Affirmative Action and Educational Policies; Pedagogical Proposals and Practices; Identities; and Pedagogical Instruments, classes already present in the literature and which reflect the predominant themes in the discussion on the implementation of Law 10639/2003 in the first decade of its implementation. When comparing the frequencies of articles in each category in relation to the total number of articles, we found that, in the first decade of the Law's validity, the themes Curricula and Programs and Affirmative Actions and Educational Policies were predominant, while the second decade is marked by the predominance of themes Pedagogical Proposals and Practices and Identities, showing a change of focus in the debate on the topic. Furthermore, the evolution of academic production points to the consolidation of the theme as an important field of scientific research.

Keywords: Law No. 10,639/2003, Ethnic-racial relations, Teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Parâmetros utilizados para coleta de dados	22
Quadro 2 - Fases da análise de conteúdo aplicada neste trabalho	24
Quadro 3 - Categorias e respectivas descrições de acordo com Coelho e Brito	37
Quadro 4- Quadro 4: Identificação dos trabalhos que compõem o corpus de análise.	43
Quadro 5- Artigos enquadrados na Categoria Currículos e Programas (C1)	49
Quadro 6- Artigos enquadrados na Categoria Ações afirmativas e políticas educacionais (C2)	56
Quadro 7- Artigos enquadrados na Categoria Propostas e Práticas Pedagógicas (C3)	61
Quadro 8- Artigos enquadrados na Categoria Identidades C4	67
Quadro 9- Artigos enquadrados na Instrumentos Pedagógicos C5	71

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

DCNERER: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

ERER: Educação para Relações Étnico Raciais

GT 21: Grupo de Trabalho Educação e Relações Étnico-Raciais

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC: Ministério da Educação

UFSCar: Universidade Federal de São Carlos

UNILA: Universidade Federal da Integração Latino Americana

Sumário

1. INTRODUÇÃO	12
2. PERCURSO METODOLÓGICO.....	19
2.1. OBJETIVOS.....	21
2.1.1. Objetivo Geral.....	21
2.1.2. Objetivos específicos	21
2.2. PROCEDIMENTOS PARA E ANÁLISE COLETA DE DADOS	22
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	26
3.1. A LEI 10639/03 – FINALIDADES E PROPÓSITOS.....	26
3.2. A LEI 10.639/2003 E SEUS DESDOBRAMENTOS.....	29
3.3. A LEI 10.639/2003 EM SUA PRIMEIRA DÉCADA	36
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	43
4.1. A COLETA DE DADOS.....	43
4.2. CATEGORIZAÇÃO E ASPECTOS GERAIS DA ANÁLISE	46
4.3. ANÁLISE DAS CATEGORIAS.....	49
4.3.1. Categoria C1: Currículos e Programas	49
4.3.2. Categoria C2: Ações Afirmativas e políticas educacionais	56
4.3.3. Categoria C3: Propostas e práticas pedagógicas	61
4.3.4. Categoria C4: Identidades	67
4.3.5. Categoria C5: Instrumentos pedagógicos	71
4.4. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS.....	73
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	79

1. INTRODUÇÃO

Meu processo escolarização foi desenvolvido em várias escolas, pois morei em 9 cidades, todas no estado do Paraná, tendo assim meu processo formativo muito diverso, em contato com várias crianças e diferentes professores. Grande parte dos meus colegas e professores eram pessoas não negras, assim eu sendo um dos únicos negros das escolas e classes que estudei. Ser um dos poucos negros do meu ambiente social impactou a minha vida, a minha autoestima e a minha percepção sobre mim. Os impactos do racismo na vida de um adolescente, são grandes, principalmente quando não há tanta representatividade ao redor desse pessoa. Me formei no ensino médio no ano de 2009, me graduei em Pedagogia no ano de 2014, e em Bacharelado em Letras-Libras no ano de 2021.

No ano de 2014, ingressei no serviço público federal para ser Tradutor Intérprete de Libras no ensino superior na Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA), trabalhando com os surdos e com todas as deficiências, pois eu fui e sou lotado na Divisão de Apoio à Acessibilidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência, onde fui chefe da divisão de 2014 a 2016.

A experiência de trabalhar no ensino superior foi enriquecedora. Foi trabalhando na universidade que me reconheci politicamente e socialmente como negro e me tornei uma pessoa engajada nas causas raciais. Sempre soube que eu era negro, mas não entendia a importância que isso tinha em minha vida, e que a minha cor/raça era a causa de muitas das dificuldades que encontrei em toda minha vida desde a infância, dessas dificuldades posso citar a segregação, racismo, bullying, e os problemas de autoestima que tudo isso me causou. Depois que me entendi como sujeito social negro, comecei a estudar as relações étnico-raciais, e a trabalhar em comissões na universidade que eu trabalho, participei de bancas de ingresso de cotistas negros na universidade e em outros órgãos públicos de Foz do Iguaçu. Já fui coordenador de banca e estive a frente desse trabalho na universidade durante os anos de 2019 e 2020.

O processo de entender que a segregação, preconceito e a forma que as pessoas me trataram durante a minha infância e adolescência, foi por conta da minha cor/raça é difícil, pois não cresci em cidades e ambientes com muitas pessoas negras. Por diversas vezes eu era o único negro dos ambientes, então não cresci em um ambiente com pessoas com consciência racial para que eu pudesse entender sobre

essas questões. Nos ambientes escolares que eu vivi, o tema sobre racismo era abordado na semana da consciência negra, comemorado no mês de novembro, muitas vezes por professores não negros, que traziam artefatos da cultura africana, e contavam a história da escravidão, e não algo que realmente falava sobre a potencialização do negro na sociedade, e que potencializasse a autoestima dos negros dessas escolas e para a formação da sociedade brasileira, destacando suas histórias, espiritualidades, culinárias, sabedorias medicinais da mata, suas danças e cantos. Tendo em vista a minha vivência como negro em espaço que na maioria das vezes não me incluíam como parte do processo sociocultural, nessa pesquisa trazemos uma discussão sobre a formação de professores para o ensino das relações étnico-raciais a partir da literatura. Diante disso, elencamos como questão principal da pesquisa o seguinte questionamento: Quais são as temáticas que se destacam nas pesquisas acadêmicas sobre a formação de professores para o ensino das relações étnico-raciais?

Tenho por hipótese que o racismo gera violência escolar, gera a baixa autoestima, gera falta de confiança e gera problemas no rendimento escolar dos estudantes negros e negras, e isso deve ser combatido na escola, e nos espaços que promovem o processo de escolarização.

Nesse sentido, este estudo busca ressaltar a luta pela igualdade de condições à educação, respeito aos direitos legalmente constituídos às pessoas negras como seres sociais e culturais, garantia de acesso aos serviços públicos àqueles que necessitam de ações afirmativas para inclusão motivam a realização deste trabalho.

Quando falamos sobre relações raciais com o enfoque na área educacional, é natural trazer o multiculturalismo para a discussão. O termo Multiculturalismo, de acordo com o dicionário Michaelis, tem como significado a “Prática de favorecer a coexistência de culturas distintas, numa única sociedade, sem preconceito ou discriminação” e de “Movimento que tem como objetivo a valorização nos meios formativos, como a escola, das características culturais de diferentes grupos étnicos de uma sociedade”. No entanto, multiculturalismo não pode ser entendido apenas pela explicação do significado semântico, mas também um conjunto de ações e práticas para lidar com a diversidade cultural em uma sociedade, sendo objeto de debate e crítica e, além de constituir uma política educacional, deve sustentar uma filosofia multicultural em todos os setores da sociedade (Rodrigues e Guedes, 2019; Santos, 2021). No contexto educacional, o multiculturalismo consiste em uma abordagem

pedagógica e filosófica que reconhece e valoriza a diversidade cultural e étnica dos estudantes no ambiente escolar. Essa abordagem visa promover a inclusão, a equidade e o entendimento intercultural, tendo entre seus aspectos-chave a valorização da diversidade, diversificação do conteúdo curricular, a promoção da igualdade e o despertar da consciência social (Candau, 2008). Desta forma, introduzir discussões sobre o multiculturalismo na educação é uma forma de desenvolver a diversidade cultural de maneira eficiente e justa para todos, retirando do ensino o viés hegemônico eurocêntrico que persiste no sistema educacional brasileiro, o qual negligencia pessoas não brancas, que não se encaixam nesse modelo, assim não valorizando outras culturas dentro dos ambientes escolares

De acordo com Rodrigues e Guedes (2019), a discussão de questões interculturais em sala de aula, pode contribuir para a criação de um ambiente que aceite melhor as diferenças e, assim, levantar questões como enfrentamento do racismo e o preconceito entre os alunos (Candau, 2008). Nesse sentido, a educação multicultural pode ser vista como uma abordagem pedagógica que reconhece e valoriza a diversidade cultural presente na sociedade e nos ambientes educacionais, concentrada em promover a compreensão, aceitação e respeito pelas diferentes culturas, etnias, origens, línguas, espiritualidades e perspectivas que coexistem em uma comunidade, proporcionando aos alunos uma educação mais inclusiva, equitativa e abrangente, que reflita a realidade multifacetada do mundo em que vivemos (Santos, 2021). Além evitar uma abordagem monocultural, onde apenas uma cultura é dominante, a educação multicultural pode criar ambientes educacionais nos quais todos os alunos possam se sentir valorizados e representados, independentemente de sua origem cultural, o que contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais tolerante, inclusiva e capaz de enfrentar os desafios da diversidade, como é o exemplo de casos de racismo e xenofobia. Essa prática pode ser feita através da valorização de outras culturas no ambiente escolar, potencializando e mostrando que todas as culturas têm o seu valor e sua contribuição para o desenvolvimento da sociedade.

É difícil discutir a educação multicultural no Brasil sem pensar nas suas relações com o ensino das temáticas étnico-raciais. As discussões históricas sobre a temática envolvendo a diversidade étnico-racial foi impulsionada pela promulgação da Lei Nº 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003), mas ainda há muito o que ser abordado, como a discriminação e o preconceito ainda muito evidentes no cotidiano e, nesse sentido,

a educação tem um papel fundamental na transformação do cenário atual. O plano nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana – DCNERER (BRASIL, 2004) coloca as atribuições dos sistemas e das instituições de ensino para a implementação na referida Lei e de maneira explícita, traz que como uma das diretrizes a formação inicial e continuada de professores, para que estes possam abordar de forma adequada as questões étnico-raciais em suas disciplinas, promovendo uma educação que inclui todas as pessoas.

As pesquisadoras Tatiane Cosentino Rodrigues e Ivanilda Amado Cardoso, em um artigo para a coluna “Pesquisa Aplicada” da revista Nova Escola (Rodrigues; Cardoso, 2018), apresentam um breve relato sobre os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa do qual participam na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, no que concerne aos processos de formação continuada, no desenvolvimento de materiais pedagógicos e de pesquisas acadêmicas sobre a implementação da temática afro-brasileira e africana nas escolas. Entre os principais obstáculos para implementar o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas estão: a desinformação ou desconhecimento da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e dos documentos que a orientam, escassez de recursos didáticos incluindo a falta de publicações no Ministério da Educação (MEC) com propostas pedagógicas e de instrumentos práticos para a aplicação em sala de aula e a falta de recursos financeiros para implementação de ações. Além disso, apontam contradições entre o objetivo da Lei e a percepção dos estudantes sobre o assunto. De acordo com a equipe de pesquisa, os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos nas escolas estão muito voltados para a formação ética, para o “não discriminar”, o que indicaria, segundo os pesquisadores, “a necessidade de avançar no debate conceitual sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira” (Gomes, 2012, p. 354). O foco nessa dimensão “ética” nas escolas sugere, ainda a necessidade de formação e qualificação de professores para trabalhar o tema tanto no planejamento pedagógico, quanto em atividades extracurriculares da escola.

A literatura científica nos traz vários textos que apresentam micro ações de formação e capacitação docente em diversos contextos (Dos Santos, 2018; Da Silva, 2019; Catanate E Oliveira, 2020; Gonçalves E Silva, 1998), dentre as quais destacamos como representante, por conter conclusões semelhantes, o trabalho recente de França (2021) que relata ações um projeto formativo sobre relações étnico-

raciais, realizado por uma universidade e com professores de uma escola pública, no estado do Paraná. Nas atividades desenvolvidas buscou-se desconstruir estereótipos e preconceitos que perduram no imaginário social em relação aos povos africanos e afro-brasileiros¹, bem como construir relações mais solidárias e valorizar uma educação antirracista que problematiza as narrativas dominantes. A autora finaliza argumentando que são necessários projetos de formação de professores que reflitam sobre a educação das relações étnico-racial para que os planos de aula, projetos políticos pedagógicos, práticas de ensino não perpetuem a matriz colonial eurocêntrica, e passem a incluir saberes e fazeres da cultura dos povos afro-brasileiros que ainda estão fora dos muros escolares, dos espaços universitários, dos cursos de formação de professores, das produções dos livros didáticos, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da divulgação histórica nas redes sociais.

No que concerne à formação docente, podemos observar na literatura, pesquisas sistemáticas que buscam analisar percursos formativos em cursos de formação inicial e continuada, apontar lacunas a serem preenchidas, propor estratégias de formação e exemplificar ações de sucesso. Neste sentido, Coelho (2018) nos traz um panorama das discussões acadêmicas sobre a formação de professores e as relações étnico raciais no período de 2003 a 2014, construído a partir da revisão de artigos publicados em periódicos e produção de teses e dissertações. Em sua análise, a autora identificou elementos que figuravam nos trabalhos e dos quais emergiram com maior recorrência as temáticas sobre: as concepções, discursos e representações docentes sobre a temática; rupturas com a prática hegemônica; contribuições da formação para o sucesso da implantação de um ensino multicultural e; fragilidades no percurso formativo. A autora ressalta a necessidade de que “a reflexão sobre a formação de professores e 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” (Coelho, 2018, p.17).

Ainda refletindo sobre a temática de formação docente para o ensino das relações étnico raciais, a autora apresenta um trabalho em coautoria (Coelho; Brito, 2019) no qual aborda o tema, por meio da análise dos trabalhos vinculados à temática, produzidos no âmbito do Grupo de Trabalho Educação e Relações Étnico-Raciais (GT 21), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), durante o período de 2003 a 2013. Este grupo de trabalho é um importante fórum de

discussão sobre a temática da Educação e Relações Étnico-Raciais, sendo que seu histórico de formação e constituição pode ser visto em (Coelho; Brito, 2019). As pesquisadoras mostram que as atividades do GT21 foram variadas em termos de modalidade de trabalhos submetidos, com propostas de artigos, comunicações orais, painéis, oficinas e minicursos e, também, contínua e uniforme ao longo do recorte de tempo analisado. Na avaliação das autoras a permanência das discussões sobre formação de professores, em intercessão com a temática étnico-racial, indica que mobilizações de pesquisadores conferiram visibilidade para a importância para a temática e apontam a participação de pesquisadores em formação (mestrandos e doutorandos) nas atividades como elemento essencial para a consolidação da continuidade das pesquisas.

Coelho e Brito (2020) dão continuidade às reflexões sobre a formação de professores para ensino das relações étnico raciais ao analisar os impactos na Lei 10.639/03 através de uma revisão de literatura sobre artigos publicados em periódicos tendo como recorte temporal os 10 primeiros anos de vigência da Lei. Com o objetivo de investigar a literatura especializada sobre a temática formação de professores e relações raciais, no período de 2003 a 2013, as autoras construíram um corpus de análise a partir do portal de periódicos da CAPES. Como resultado, foram selecionados 33 artigos os quais foram analisados e organizados observando as temáticas predominantes, sendo que, ao final, os artigos foram enquadrados em 05 as categorias emergentes cujos focos de discussão eram: Currículos e Programas; Ações Afirmativas e Políticas Educacionais; Propostas e Práticas Pedagógicas; Identidades; e Instrumentos Pedagógicos.

Os trabalhos de revisão apresentados por Coelho (2018), Coelho e Brito (2019) e Coelho e Brito (2020) lançam o olhar para a temática da formação de professores para a relações étnico raciais ao longo da primeira década de vigência da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), tendo, como uma das expectativas, a observação dos primeiros impactos da legislação, uma vez que os cursos de formação de professores já teriam tempo hábil para atualizar seus currículos e formar as primeiras turmas.

Em janeiro de 2023, a promulgação da Lei 10.639/03 completou sua segunda-década, de forma que é pertinente revisitar a temática no intuito de analisar a evolução da discussão, observar pontos de consolidação e apontar ajustes de rotas. Neste sentido, nesta dissertação apresentamos uma análise da produção acadêmica, sob a forma de artigos científicos, referente à formação de professores para as relações

étnico-raciais, publicados no período de 2013 a 2023, a fim de oferecer uma visão geral das principais tendências e contribuições da literatura sobre o tema. Para isso, utilizamos como referência o trabalho de Coelho e Brito (2020), reproduzindo para este novo recorte temporal, os processos de seleção de corpus de análise, atualizando critérios de inclusão para a atual classificação Qualis da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior). A elevação das categorias emergentes propostas por Coelho e Brito (2020) à condição de categorias a priori para este trabalho, aliada à manutenção dos critérios de seleção de corpus permite comparar as tendências na produção acadêmica nos dois períodos e observar a evolução da discussão ao longo das duas décadas, pois é interessante entender o que está sendo produzido após os 20 anos da Lei 10.639/03.

Para encaminhar a discussão, este texto foi planejado em capítulos cujas temáticas estão organizadas da seguinte forma. Após esta Introdução, o Capítulo 2 é dedicado à apresentação do percurso metodológico adotado na execução do trabalho, caracterizando a pesquisa em relação à sua natureza, objetivos do trabalho bem como os procedimentos para coleta e análise de dados. O Capítulo 3 traz detalhes sobre a contextualização do tema, além da apresentação de fundamentos teóricos relacionados aos objetivos da pesquisa. No Capítulo 4 são apresentados os dados e os resultados de sua análise. Por fim, no capítulo 5 tecemos nossas considerações finais sobre o desenvolvimento deste trabalho de dissertação.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho pode ser descrito como uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, no formato de uma revisão integrativa da literatura publicada na forma de artigos científicos. Este tipo trabalho permite organizar e agrupar estudos publicados referentes a um dado tema interesse, identificar, analisar e sintetizar as contribuições de diferentes trabalhos relacionados ao assunto investigado. De acordo com Roman e Friedlander (1998, p. 109) a revisão integrativa

É um método que tem a finalidade de sintetizar resultados obtidos em pesquisas sobre um delimitado tema ou questão, de maneira sistemática e ordenada, com o objetivo de contribuir para o conhecimento desse tema ou questão [...]. É integrativa porque fornece informações mais abrangentes, sobre um evento particular, a partir de dados retirados de pesquisas anteriores sem conotação histórica obrigatória (Roman; Friedlander,1998, p. 109).

Trabalhos de revisão bibliográfica desempenham um papel fundamental no processo de pesquisa científica, permitindo a análise crítica e a síntese do conhecimento existente sobre um determinado tópico. Dentre as contribuições das revisões bibliográficas para a pesquisa científica, podem ser citadas a identificação de lacunas no conhecimento, a elaboração de fundamentação teórica sólida que auxilia a análise de dados coletados, a prevenção de redundâncias e apoio à tomada de decisões a partir dos resultados obtidos em uma investigação.

O aporte procedimental na forma de revisão integrativa de literatura adotada neste trabalho, visa uma abordagem sistematizada e abrangente para reavaliar, analisar e sintetizar pesquisas existentes sobre um tópico específico em uma determinada área do conhecimento, sendo um tipo de revisão da literatura amplamente utilizado na pesquisa acadêmica e científica nas áreas da saúde, educação e ciências sociais. O objetivo principal da revisão integrativa é reunir e integrar os resultados de estudos anteriores de maneira a fornecer uma visão abrangente e aprofundada do estado atual do conhecimento sobre o tema em questão.

Entre as principais características de uma revisão integrativa da literatura podemos citar:

- A possibilidade de inclusão de diferentes tipos de estudos: A revisão integrativa permite incorporar diferentes tipos de estudos, incluindo pesquisas quantitativas, qualitativas e mistas, para obter uma compreensão completa do tópico em investigação, o que possibilita também uma análise abrangente das evidências disponíveis. Com isso, pode-se dizer que a revisão integrativa utiliza uma abordagem inclusiva, no sentido de que permite incorporar uma ampla gama de estudos relevantes, independentemente de sua metodologia ou enfoque, para garantir uma compreensão completa do tópico sob investigação.
- Execução sistemática da pesquisa: A revisão integrativa segue um processo metodológico rigoroso, que inclui a definição da pergunta de pesquisa, a busca sistemática nos bancos de dados selecionados, a aplicação de critérios de inclusão e exclusão para seleção de estudos relevantes, a avaliação crítica da qualidade dos estudos incluídos e a síntese dos resultados, o que contribui para a confiabilidade e a relevância das evidências revisadas.
- Rigor da síntese dos resultados: Como um dos principais objetivos da revisão integrativa é sintetizar os resultados dos estudos revisados de maneira organizada, torna-se necessária a criação de tabelas, gráficos ou quadros para reunir e cruzar as principais descobertas e tendências. Nestes registros organizados de dados podem ser aplicadas diferentes técnicas de análise, de acordo com os objetivos do pesquisador.

No caso deste trabalho, estamos interessados na área de formação de professores para o ensino das relações étnico-raciais no contexto da Lei.

No ano de 2023, a Lei 10.639 completa 20 anos de sua promulgação, o que inspira a motivação para uma reflexão sobre sua implementação e avaliação de seus impactos. Devido à amplitude da Lei, o foco da reflexão aqui apresentada está discussão sobre a formação de professores, pois entendemos ser este um dos pilares para a efetiva implementação do ensino da história e da cultura africana das escolas. Ademais, tomamos como referência principal o trabalho de Coelho e Brito (2020), que apresenta o cenário da pesquisa acadêmica sobre a formação de professores para as relações étnico-raciais para o período 2003-2013, considerando a mesma base de dados (portal de periódicos da CAPES), bem como os termos de busca utilizados

pelas autoras. Para fins de análise, consideramos as categorias elencadas por Coelho e Brito (2020) como categorias a priori para este trabalho sem, no entanto, deixar de estar atento à emergência de novas categorias. Com isso, podemos estender o trabalho de Coelho e Brito apresentado a evolução da temática pesquisada para o recorte temporal 2013 a 2023.

Tendo em mente a amplitude de temáticas associadas à implementação da Lei e a adoção do foco no assunto específico da formação de professores a indagação norteadora desta pesquisa é: Quais são as temáticas que se destacam nas pesquisas acadêmicas sobre a formação de professores para o ensino das relações étnico-raciais?

Com isso, o propósito deste trabalho é realizar uma revisão integrativa das produções científicas artigos publicados em periódicos o assunto “formação de professores para ensino das relações étnico-raciais” de forma a caracterizar a pesquisa acadêmica em relação às temáticas e objetivos predominantes. Pretende-se com isso investigar de que forma a pesquisa acadêmica reflete sobre essa temática, procurando estabelecer uma relação entre pesquisa acadêmica e as ações executadas nestes espaços de formação.

2.1. OBJETIVOS

2.1.1. Objetivo Geral

Analisar a produção acadêmica, sob a forma de artigos científicos, referente à formação de professores para as relações étnico-raciais, publicados no período de 2013 a 2023, a fim de oferecer uma visão geral das principais tendências e contribuições da literatura sobre o tema, bem como identificar lacunas na pesquisa e áreas que necessitam de maior investigação.

2.1.2. Objetivos específicos

- Realizar uma busca sistemática na literatura acadêmica para identificar artigos científicos relacionados à formação de professores para as relações étnico-raciais no período de 2014 a 2022 usando como base dados o portal de periódicos da CAPES.

- Classificar os artigos identificados de acordo com as principais temáticas abordadas, destacando as áreas de maior enfoque na literatura.
- Analisar as tendências de pesquisa ao longo do período de estudo, identificando os temas que ganharam relevância ao longo do tempo;
- Sintetizar os resultados e as conclusões dos artigos revisados, oferecendo uma visão geral das principais tendências e contribuições da literatura no contexto da formação de professores para as relações étnico-raciais, bem como identificar lacunas na pesquisa e áreas que necessitam de maior investigação.

2.2. PROCEDIMENTOS PARA E ANÁLISE COLETA DE DADOS

Conforme citando anteriormente, este trabalho trata de uma revisão integrativa da literatura, que permite a construção de uma análise ampla das publicações acadêmicas, reunindo e concentrando conhecimento científico já produzido. O tema entorno do qual é desenvolvido versa sobre a formação de professores para o ensino das relações étnico raciais, e tem entre seus objetivos identificar e discutir as temáticas predominantes nas publicações científicas sobre o assunto no período 2014 a 2022.

Para o levantamento e composição do corpus de análise utilizamos os parâmetros adotados por Coelho e Brito (2020), de forma a obter dados similares, permitindo e facilitando uma comparação entre os resultados da pesquisa nos dois períodos. Desta forma, a busca de artigos foi realizada por meio de levantamento de dados utilizando o portal de periódicos da CAPES e utilizando termos de busca escolhidos de antemão, conforme mostrado no Quadro 1.

Quadro 1- Parâmetros utilizados para coleta de dados

Base de dados	Portal de Periódicos da CAPES
Parâmetros de busca	Formação de professores e relações raciais
Recorte temporal	2014 a 2022

Fonte: os autores, 2022.

A técnica escolhida para a análise dos dados é a análise de conteúdo (Bardin, 2011; Mozzato e Gryzybovski, 2011; Santos, 2012). Trata-se de uma técnica de pesquisa utilizada para análise qualitativa de dados a fim de examinar e interpretar o conteúdo de textos, imagens, áudio ou qualquer outra forma de comunicação. Seu objetivo principal é identificar padrões, temas, significados e tendências dentro desse conteúdo, a fim de obter pistas e evidências auxiliares à compreensão mais profunda sobre o que está sendo comunicado. A análise de conteúdo é frequentemente usada em diversas áreas da pesquisa acadêmica, incluindo ciências sociais, comunicação, psicologia, marketing, jornalismo e ensino.

O tratamento de dados previsto é a análise dos conteúdos relacionados ao assunto buscando, inicialmente, a identificação das principais características dos trabalhos selecionados, a saber, objetivos, metodologia de estudo aplicada e principais conclusões elencadas como desfecho do trabalho. Estes dados serão devidamente tabulados e transformados em quadros ou tabelas e servirão de guia para o aprofundamento da análise do corpus.

Considerando que o tipo de dado para análise é textual, pretende-se utilizar técnicas de análise qualitativa de dados, com foco na análise de conteúdo (Bardin, 2011). A análise de dados qualitativos permite a compreensão de um cenário de forma geral, a partir de informações qualitativas individuais, associando rotulagem e codificação dos dados para reconhecer as semelhanças e diferenças no que está sendo investigado. Assim, a análise de dados será desenvolvida utilizando como método a análise de conteúdo, que segundo Bardin (2011), apresenta-se como uma técnica de investigação, objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo a ser comunicado. Para Santos (2012), a análise de conteúdo contribui para aprofundar a leitura de uma pesquisa com o objetivo de estabelecer as relações existentes entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores do ambiente de pesquisa, permitindo compreender, utilizar e aplicar o conteúdo pesquisado.

De acordo com Mozzato e Gryzybovski (2011) a análise de conteúdo pode ser executada em três etapas: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados ou inferência e interpretação:

Quadro 2 - Fases da análise de conteúdo aplicada neste trabalho

Fase 1	A pré-análise, consiste em organizar o material e analisar o que pode ser operacionalizado, sistematizando as suas ideias. Segundo Bardin (2006), desenvolvem-se quatro etapas: a) leitura fluente ou de contato com os dados, para conhecer o texto; b) escolha dos documentos que serão analisados; c) formulação das hipóteses e objetivos; d) referência de índices e indicadores que serão analisados no texto.
Fase 2	Bardin (2006) define a fase de exploração como a definição das categorias de análise, incluindo: a) sistemas de codificação; b) categorização e contagem frequencial, para identificar as unidades de registro; c) compreensão da significação exata da unidade de registro. Estas observações são realizadas a partir da exploração do material coletado, pois possibilita a riqueza das interpretações e inferências, assim a descrição analítica, relacionada ao corpus do texto coletado aprofunda as hipóteses do referencial teórico, devendo ser realizada por meio de codificação, classificação e categorização básicas.
Fase 3	A terceira fase ou o tratamento dos resultados é a inferência e interpretação, a qual destina-se à condensação e ao destaque das informações para análise, representado pelas interpretações inferenciais, intuição, análise reflexiva e crítica.

Fonte: Os autores, 2022.

Ressaltamos que na fase 2 da análise de conteúdo encontra-se a formulação de categorias, que se referem a unidades de análise ou grupos de elementos semelhantes que são usados para classificar e organizar o conteúdo investigado. Essas categorias são utilizadas pelos pesquisadores como parte do processo de codificação e são fundamentais para a análise, pois ajudam a identificar padrões, temas e tendências dentro do material de estudo. As categorias podem ser pré-definidas com base em teorias existentes ou hipóteses de pesquisa antes do início da análise do material sendo, neste caso, denominadas de categorias a priori, ou podem emergir durante a análise, à medida que os pesquisadores descobrem padrões recorrentes no material, sendo chamadas de categorias emergentes.

No trabalho de Coelho e Brito (2020), as categorias foram propostas pelos autores à medida que avançaram na análise do material, sendo então categorias emergentes. Em nosso trabalho, utilizamos a hipótese de que as categorias propostas por Coelho e Brito (2020) abarquem as temáticas abordadas nos artigos, de forma que tomamos estas como categorias a priori. Porém, convém destacar que estaremos

atentos à possibilidade de emergência de novas categorias. Conforme citamos anteriormente, a elevação das categorias emergentes propostas por Coelho e Brito (2020) à condição de categorias a priori para este trabalho e a manutenção dos critérios de seleção de textos para composição do corpus de pesquisa permite comparar as tendências na produção acadêmica nos dois períodos e observar a evolução da discussão ao longo das duas décadas.

Com isso finalizamos este Capítulo que traça as linhas gerais a serem seguidas neste trabalho de dissertação. No próximo Capítulo a fundamentação teórica, construída a partir da leitura de textos sobre a temática, dando enfoque ao aspecto relacionada à Lei 10639/2003 e seus impactos. Neste Capítulo também apresentamos um relato sobre o trabalho de Coelho e Brito (2020) que serviram de referencial para o desenvolvimento do trabalho, com ênfase às categorias de análise tomada como categorias a priori.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O intuito deste capítulo é apresentar alguns aspectos dos debates a respeito da Educação para Relações Étnico Raciais (ERER) necessárias para a compreensão do da dissertação. Neste sentido, não pretende esgotar o assunto tampouco avançar no detalhamento das múltiplas faces que se apresentam nestas discussões. Assim, o capítulo percorre três momentos particulares: a apresentação da Lei 10639/03 com foco na interpretação de documentos quanto aos aspectos pertinentes a esse trabalho, uma breve introdução às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e, por fim, a discussão sobre os impactos da Lei 10639/03 sobre a temática de formação de professores ao longo da primeira década de sua promulgação.

3.1. A LEI 10639/03 – FINALIDADES E PROPÓSITOS

Após a abolição da escravatura no Brasil em 1888, os ex escravizados brasileiros não tiveram políticas públicas que os beneficiassem, assim ficando desassistidos de políticas que pudessem inseri-los na sociedade. A primeira lei específica para a população negra no Brasil foi promulgada em 09 janeiro de 2003. A Lei 10.639 que incluiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº.9.394/1996) os seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput 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.
§ 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".
"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Assim, além de instituir o Dia Nacional da Consciência Negra a Lei 10.639/03 altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação (LDB), adicionando novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Esta Lei estimula os professores a ressaltar em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, destacando os negros como sujeitos históricos, valorizando o pensamento e as ideias de intelectuais negros brasileiros, a cultura (como a música, culinária, dança entre outras manifestações) e suas manifestações espirituais de matrizes africanas.

Há mais de uma década, as discussões em torno das questões étnico-raciais contribuíram para repensar sobre o papel da escola e a formação docente no sentido de garantir novos espaços pedagógicos que propiciem o reconhecimento e a valorização das múltiplas identidades que compõem a população brasileira. As pressões do Movimento Negro Brasileiro foram imprescindíveis nesse processo de luta pelos direitos da população negra e, principalmente, denunciou que o racismo, o preconceito e a discriminação racial estão presentes na sociedade e, conseqüentemente, nos currículos e práticas escolares (Solidade; Marques, 2015, p. 47).

A temática deve ser legalmente inserida na matriz de conteúdos curriculares e efetivamente discutida em sala de aula, conforme preconizado pela Lei 10.639/2003, porém existem inúmeros desafios aos docentes em como abordar a temática na educação.

Desde a institucionalização da Lei 10.639/2003, os docentes estão desafiados a, na prática cotidiana em sala de aula, pensar e ensinar a história da África e dos povos afrodescendentes numa perspectiva para além da compreensão eurocêntrica de história que geralmente caracteriza (o currículo escolar e os livros didáticos) (Chagas, 2017, p. 84).

Gomes (2012a), em uma pesquisa de abrangência nacional apoiada e financiada pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO intitulada “Práticas pedagógicas de trabalhos com relações étnico-raciais na escola”, aponta que, em relação aos professores, os maiores obstáculos ao desenvolvimento da temática são desinformação ou desconhecimento da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), dos documentos orientadores e a falta de recursos didáticos. Ainda de acordo com essa pesquisa, os projetos ligados ao ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, carecem de estímulo

institucional sendo, na maioria dos casos, originados por iniciativas individuais de professores que passaram por algum processo de formação sobre a temática, que tiveram experiência de militância no movimento negro ou por serem eles mesmos professores negros.

Gomes (2005) diz que a educação é um processo de construção de saberes culturais e sociais.

Não há como negar que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano. Porém, não é contraditório que tantos educadores concordem com essa afirmação e, ao mesmo tempo, neguem o papel da escola no trato da Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação com a diversidade étnico-racial? Como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social desse país? E como podemos pensar as relações raciais fora do conjunto das relações sociais? (Gomes, 2005, p. 146).

A escola tem um papel fundamental no combate ao racismo, pois é um ambiente onde a educação, a conscientização e a transformação social podem ocorrer de maneira significativa. Através de currículos inclusivos e diversificados, a escola pode expor os alunos a uma variedade de perspectivas culturais e históricas, promovendo o respeito e a valorização das diferenças, mas para isso, é preciso que a escola seja organizada nas dimensões pedagógicas, estruturais e de gestão para que, cada vez mais, possa atender a sociedade na qual está inserida e não somente e puramente ao atendimento da legislação introduzida pelos órgãos governamentais. A escola através de uma política interna, pode pensar formação pedagógica específica para preparar os professores para abordarem o tema com os alunos, para isso a gestão precisa tratar o assunto como uma das prioridades da escola para que de fato a escola possa promover o seu papel para o combate ao racismo.

Os educadores, por sua vez, têm a responsabilidade de abordar abertamente o tema do racismo, promovendo discussões construtivas em sala de aula e estimulando a reflexão crítica dos alunos sobre as questões raciais. Isso ajuda a criar um ambiente onde os estudantes podem aprender sobre as injustiças históricas e contemporâneas relacionadas ao racismo.

Uma melhor compreensão sobre o que é o racismo e seus desdobramentos poderia ser um dos caminhos para se pensar estratégias de combate ao racismo na educação. Muitos professores ainda pensam que o racismo se restringe à realidade dos EUA, ao nazismo de Hitler e ao extinto regime do Apartheid na África do Sul. Esse tipo de argumento é muito usado para explicar a suposta inexistência do racismo no Brasil e ajuda a reforçar a ambiguidade do racismo brasileiro. Além de demonstrar um profundo desconhecimento histórico e conceptual sobre a questão, esse argumento nos revela os efeitos do mito da democracia racial na sociedade brasileira, esse tão falado mito que nos leva a pensar que vivemos em um paraíso racial (Gomes, 2005, p.148).

Ao ajudar os alunos no processo da construção do pensamento crítico, os educadores estão contribuindo para uma sociedade justa, pois muitos alunos só terão contato com esse tipo de informação na escola, então muitos alunos se desenvolvem como cidadãos antirracistas a partir do contato com a escola.

3.2. A LEI 10.639/2003 E SEUS DESDOBRAMENTOS

Com sua promulgação em janeiro de 2003 e sua imediata entrada em vigor, entende-se que uma única lei não tem o poder de modificar instantaneamente práticas executadas desde longo prazo, ou seja, a lei conta com outras leis, regulamentos e normativas que lhe conferem respaldo e suporte. Neste caso em particular, a Lei 10639 desencadeou uma série de processos e diretrizes fundamentais para respaldar o trabalho que é feito nas instituições de ensino, como a busca e produção de materiais didáticos de autores negros, ou o alinhamento editorial para produção de livros didáticos e as políticas de indicação de materiais e livros didáticos por órgãos governamentais. Pode-se inferir também que a Lei 10639 influenciou também na proposta e promulgação da Lei 11.645 de 2008, que incluiu a obrigatoriedade do ensino de cultura e história dos povos indígenas.

Para a efetiva implantação da Lei 10639, foi necessária a proposição e apreciação de uma legislação pertinente, como normativas, regulamentos e resoluções. Dentre os documentos legislativos, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana publicada pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial vinculada à Presidência da

República (BRASIL, 2004), cuja necessidade já havia sido anteriormente salientada pelo Parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação.

O Parecer n. 3, de 10 de março de 2004, emitido pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) do Brasil, teve como objetivo principal estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, concretizada pelo documento publicado pelo Ministério da Educação em 2004 (BRASIL, 2004). Em sua introdução, o Parecer destaca, na apresentação do relatório do CNE/CP que

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 06/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros (BRASIL, 2004).

Esse parecer foi uma resposta à necessidade de abordar as questões étnico-raciais na educação, promovendo uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural e étnica do país. As diretrizes definidas no parecer visam combater o racismo, a discriminação e o preconceito racial por meio da inserção da temática nos currículos escolares do ensino fundamental e médio. Conforme cita o próprio documento,

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

democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p.10).

Na apresentação da DCNERER (2004), o Ministério da Educação destaca o comprometimento do órgão com a pauta de políticas afirmativas do Governo Federal da época da implementação da lei e da elaboração do Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o qual vinha instituindo e implementando medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2004). De acordo com o documento, as diretrizes apontadas destinam-se

(...) aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 2004).

O parecer sugere determinações de caráter normativo, introduzindo a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica e ressaltando que se trata de decisão política, com repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. A ênfase desta política deve ir além da garantia de vaga para negros nas escolas, reconhecendo e valorizando a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos à sua identidade e a seus direitos observados ao longo da história.

De acordo com o parecer, não se tratar de substituir o foco etnocêntrico predominantemente europeu pelo africano, mas sim conceber currículos que contemplem a cobertura da diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Partindo desta concepção entende-se que as escolas devem incorporar contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, descendentes de asiáticos, bem como daqueles de raízes africanas e europeias em seus estudos e atividades. É

fundamental compreender que o Artigo 26A, acrescentado à Lei 9.394/1996, vai além da simples inclusão de novos conteúdos, pois demanda uma reavaliação das relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas, dos métodos de ensino, das condições fornecidas para a aprendizagem e dos objetivos tanto implícitos quanto explícitos da educação oferecida pelas escolas.

Por outro lado, o estabelecimento da obrigatoriedade da inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica não fere a autonomia das instituições, o que é deixado claro pelo próprio parecer ao explicitar que cabe aos estabelecimentos de ensino compor um projeto pedagógico pautado na legislação, mas que também observa as contribuições da comunidade em que a escola está inserida, da comunidade acadêmica e dos movimentos sociais para o elenco do conteúdo a ser abordado e as disciplinas em que será distribuído.

Além disso, é claro também ao atribuir responsabilidades aos diferentes atores do sistema educacional, estabelecendo que:

- Cabe às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares;
- Cabe, aos administradores dos sistemas de ensino e as mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar as questões sejam abordadas de maneira resumida, incompleta ou com erros.

O parecer pauta-se em três partes principais: o reconhecimento, a reparação e as ações afirmativas.

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (BRASIL, 2004).

Dentre as diretrizes, destacam-se a inclusão obrigatória do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos educacionais; a promoção da formação inicial e continuada dos professores; o incentivo à produção de materiais didáticos que contemplem a diversidade racial; o estímulo à realização de pesquisas sobre as temáticas afro-brasileira e africana; e a promoção da participação e do engajamento da comunidade escolar no combate ao racismo e a igualdade racial.

Para o sucesso dessa política de ensino, é preciso se pensar em meios de efetivação, não apenas a aprovação da política, mas os meios para que ela se estabeleça.

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (BRASIL, ANO 2004, p.13).

A comunidade escolar deve trabalhar de maneira efetiva para o êxito da política, pensando na formação dos professores, e na formação crítica dos alunos.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, ANO 2004, p.15).

Antes da promulgação da Lei 10639/03, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (1996) havia apenas uma orientação de que “ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Art. 26 § 4º). Assim, por ser tratar de uma opção, na prática, o ensino

predominante, quando não o único, era da história e cultura europeia, relegando a menção a outras culturas a descrições de fatos pitorescos ou esporádicos, historicamente desconexos e descontextualizados. A introdução da obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira exclui este caráter opcional e obriga que as próprias instituições de ensino trabalhem no sentido de prover condições para que o trabalho docente seja realizado de forma estruturada e sistematizada, impactando diversas ações envolvendo a produção de material didático, análise e revisão curricular, formação e capacitação em serviço e também cursos formação inicial de professores, e nos cursos de pós-graduação e programas de pesquisa, impactando assim, todos os níveis de ensino e de formação acadêmico-científica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) são um conjunto de orientações que visam promover a inclusão da temática racial nos currículos escolares, combatendo o racismo e promovendo a igualdade racial e compreendem:

- A inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena como elemento obrigatório dos currículos escolares de todos os níveis de ensino, visando reconhecer a contribuição desses grupos para a formação da identidade nacional e combater estereótipos e preconceitos.
- A valorização da Diversidade Étnico-Racial, através do reconhecimento da pluralidade de culturas, identidades e trajetórias presentes no país.
- O combate ao racismo e à discriminação, com o desenvolvimento de ações pedagógicas que promovam a reflexão sobre as relações étnico-raciais e o combate ao racismo, buscando criar um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso.
- A formação inicial e continuada de professores, para que estes possam abordar de forma adequada as questões étnico-raciais em suas disciplinas, promovendo uma educação inclusiva.
- A melhoria da gestão escolar e do planejamento pedagógico que orientam a inclusão da temática étnico-racial nas políticas de gestão escolar e na elaboração de planos pedagógicos, garantindo que a educação das relações étnico-raciais seja uma parte integral do funcionamento da escola.

- A necessidade de produção e distribuição de materiais didáticos que contemplem a diversidade étnico-racial e contribuam para a conscientização sobre a temática.
- O reconhecimento da importância das ações afirmativas para promover a igualdade racial no acesso à educação superior e combater desigualdades históricas.
- A participação da comunidade incluindo pais, alunos e representantes de grupos étnico-raciais, na construção de estratégias de implementação das diretrizes.
- A necessidade de estabelecer indicadores e mecanismos de avaliação para monitorar o progresso na implementação das diretrizes, sugerindo ajustes conforme necessário.

Essas diretrizes foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE e relacionam-se com as subáreas das políticas de reparações e de reconhecimento e valorização dos negros, e envolve proposições de ações afirmativas buscando a valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, o desenvolvimento de competências e aquisição de conhecimentos imprescindíveis para a atuação participativa na sociedade. O sucesso deste tipo de política pública depende de inúmeras questões, mas só podem ser efetivadas se houver uma mudança nos processos educativos nas escolas brasileiras. Para conduzir estes processos o MEC publicou também o documento intitulado Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006).

Este documento traz elementos detalhados da política educacional relacionada à diversidade étnico-racial, procurando correlacionar com as faixas etárias de cada nível de ensino, trazendo, para cada nível ou modalidade de ensino, um histórico da educação brasileira e a conjunção com a temática étnico-racial.

No que tange à formação e capacitação de professores, o documento prevê que os sistemas de ensino, e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:

- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, núcleos de estudos afro-

brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico/racial.

- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores no MEC;
- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, de análises das relações sociais e raciais, no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-Brasileiros e dos Africanos.
- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz
- Curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no ensino superior (BRASIL, 2006, p. 246).

O documento de orientações ressalta ainda que o processo de formação de professores/as deve estar direcionado a todos os profissionais da educação, inclusive aqueles vinculados às ciências exatas, da saúde e da natureza e não somente para as habilitações explicitamente citadas na Lei 10639/03, evidenciando que a responsabilidade sobre a educação para a relações étnico raciais não recai sobre uma ou outra área, cabendo a todas as áreas contribuírem segundo as suas especificidades. Para isso cita como exemplos a Medicina que, entre outras questões pode abordar o estudo da anemia falciforme ou a problemática da pressão alta e a Matemática, com as contribuições de raiz africana investigadas pela Etnomatemática.

3.3. A LEI 10.639/2003 EM SUA PRIMEIRA DÉCADA

Conforme descrito anteriormente, a história e cultura afro-brasileira deve ser abordada obrigatoriamente nas escolas públicas e particulares no Brasil desde a promulgação da Lei 10.639/2003. Essa Lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), e pode ser considerada como um fruto da reivindicação historicamente construída do Movimento Negro e dos organismos da sociedade civil, de educadores e intelectuais comprometidos com a luta antirracista

(Gomes, 2012). De acordo com a Lei, a temática deve ser discutida e apresentada especialmente nas disciplinas de História, Literatura e Educação Artística, mas não é vedada a extensão a outros campos do conhecimento.

Para compreender os impactos na Lei 10.639/03 sobre o ensino da cultura afro-brasileira, Coelho e Brito (2020) trazem uma revisão de literatura sobre artigos publicados em periódicos tendo como recorte temporal os 10 primeiros anos de vigência da Lei. Esse trabalho teve como objetivo investigar a literatura especializada sobre a temática *formação de professores e relações raciais*, no período de 2003 a 2013, enfocando os artigos produzidos em revistas classificadas entre os níveis A1 e B5 do qualis-CAPES vigente à época da pesquisa (qualis vigente no ano 2015) na Plataforma Sucupira (Coelho; Brito, 2020).

De acordo com os autores, a composição do corpus de análise a partir do portal de periódicos da CAPES observou critérios de seleção que incluíram a disponibilidade de acesso online aos textos completos nos periódicos e o recorte temporal pré-definido entre os anos de 2003 e 2013. O termo utilizado para busca foi formação de professores e relações raciais.

Como resultado, foram selecionados 33 artigos os quais foram analisados e organizados observando as temáticas predominantes. Para cada temática foram identificadas e descritas as categorias emergentes: Currículos e programas; Ações Afirmativas e Políticas Educacionais; Propostas e Práticas Pedagógicas; Identidades; e Instrumentos Pedagógicos, conforme detalhado no Quadro 3.

Quadro 3 - Categorias e respectivas descrições de acordo com Coelho e Brito

Categoria	Descrição
Currículos e programas:	Artigos que enfocam conteúdos relacionados a propostas de formação de professores e relações raciais. Estão centradas em propostas de formação para a diversidade a partir de experiências e estratégias materializadas em cursos de extensão; de aperfeiçoamento; de pós-graduação lato sensu; em programas de disciplinas ofertadas nas licenciaturas e em currículos de formação para o Magistério.
Ações Afirmativas e Políticas Educacionais:	Artigos que consideram o vínculo com a legislação educacional brasileira, ensino, e políticas voltadas para a inclusão e diversidade, trazendo como enfoque os

	marcos que normatizam a educação antirracista na sociedade brasileira, discorrendo acerca da implantação da Lei e as demandas do Movimento Negro; a implementação da Lei e ações docentes a implementação da Lei e as condições concretas das instituições; a implementação da Lei e a formação de professores; a implementação da Lei e recepção dos professores; implementação de Lei e práticas pedagógicas e as representações nos enunciados legais
Propostas e Práticas Pedagógicas:	Compreende artigos que abordam questões relacionadas ao fazer pedagógico; ao ambiente intra e extraescolar, com base na legislação, com enfoques que apresentam conteúdos relacionados a articulações entre multiculturalismo e pesquisa em educação; multiculturalismo e pesquisa na formação docente; formação docente e diversidade; formação continuada para a diversidade.
Identidades:	Artigos que abordam representações e concepções presentes entre os participantes de processos formativos em relação a temática, e cujos assuntos incluem as concepções de diferença nas práticas pedagógicas; representações de estudantes em formação inicial; representações de professores sobre a Lei
Instrumentos Pedagógicos:	Artigos que tratam de instauração de possibilidades para o enfrentamento pedagógico da diversidade. A reflexão encaminhada nesta categoria, subsidia-se nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais, quanto ao desafio para a implementação de uma educação para a diversidade, tanto por meio de orientação e conteúdos a serem inseridos e trabalhados, quanto das alterações curriculares a serem adotadas

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Coelho e Brito (2020).

Os artigos selecionados nesta pesquisa apresentavam diferentes métodos de abordagem para coleta de dados, incluindo o estudo bibliográfico e análise documental, multimétodos, narrativas orais, pesquisa ação, pesquisas nos/dos/com os cotidianos e análise documental.

O trabalho de Coelho e Brito (2020) caracteriza as temáticas envolvendo as discussões sobre a formação de professores para o ensino das relações étnico raciais na primeira década após a promulgação da Lei 10.639/03 de forma que, ao revisitar nesta dissertação esta temática, ao completar 20 da promulgação, optamos por considerar as categorias elencadas pelos autores como categorias a priori. Desta

forma é instrutivo apresentar características essenciais do trabalho de Coelho e Brito, usando as próprias palavras dos autores. Por isso, reproduzimos a seguir os principais resultados encontrados por Coelho e Brito (2020) para o enfoque de interesse, em cada uma das categorias, nas palavras dos próprios autores.

Enfoque: A formação de professores e relações raciais

Diante desse elemento inicial, inferimos que o enfoque a *formação de professores e relações raciais* apresenta maiores concentrações nos trabalhos produzidos a partir de **reflexões teóricas**, com 09 (nove) artigos, representando um percentual de 26% dos trabalhos levantados. O maior índice das publicações, ocorre no período após a promulgação da Lei N. 10.639/2003, tais como Canen e Xavier (2005) – que figura como o primeiro trabalho publicado em periódico qualificado, versando sobre a discussão que interessa a nossa investigação (Coelho; Brito, 2020, p. 24).

Categoria: Currículos e programas

Congregando o maior número de discussões produzidas, os artigos que versam sobre *Currículos e Programas*, apresentam-se em 14 (quatorze) trabalhos, representando 41% das produções levantadas, com a maior incidência de publicação ocorrendo às proximidades dos dez anos de promulgação da Lei N. 10.639/2003: o ano de 2012, apresenta 43% dos artigos produzidos e o ano de 2013, com 22% das publicações. Estas enfocam conteúdos relacionados a propostas de *formação de professores e relações raciais*. Os anos de 2007; 2008; 2009; 2010 e 2011 apresentaram o mesmo índice de publicações (7%) (Coelho; Brito, 2020, p. 26).

Categoria: Ações Afirmativas e Políticas Educacionais

Os artigos abrigados na categoria Ações Afirmativas e Políticas Educacionais representam 24% dos trabalhos levantados. Nesta categoria, consideraremos a premissa do vínculo com a legislação educacional brasileira, ensino, e políticas voltadas para a inclusão e diversidade. Para tal reflexão, nos utilizamos do encaminhamento metodológico utilizado por Thijm (2014).

Categoria: Propostas e Práticas Pedagógicas

A categoria que abarca 18% dentre as produções sobre formação de professores e relações raciais, apresenta regularidade na produção entre os anos de 2005 a 2012, com 01 (um) artigo publicado em cada ano. Em 2013, a exemplo do ocorrido nas categorias anteriormente identificadas, há acréscimo no volume de publicações, aumentando para 02 (dois) artigos. Tal movimento concretiza um crescendo na

produção sobre a temática, a medida em que decorrem os anos da promulgação da Lei (Coelho; Brito, 2020, p. 28).

Categoria: Identidades

Os trabalhos agrupados na categoria Identidades incidiram em representações e concepções presentes entre os participantes de processos formativos, no que tange a temática, aproximando-se dos encaminhamentos, do ponto de vista metodológico, defendidos por Thijm (2014). Representando 9% dentre as produções publicadas em periódicos qualificados, tais trabalhos percorrem as concepções de diferença nas práticas pedagógicas (Candau, 2011); representações de estudantes em formação inicial sobre crianças indígenas (Backes; Pavan, 2011); representações de professores sobre a Lei (Careno; Abdalla, 2013). As discussões sobre Identidades se debruçam sobre os processos de formação de professores para as relações raciais a partir da compreensão de que tais discussões consubstanciam o trabalho docente com este tema no cotidiano escolar, no sentido de Candau (2011) (Coelho; Brito, 2020, p. 30).

Categoria: Instrumentos Pedagógicos

Nesta categoria, os artigos levantados enfocam a implementação da Lei e recursos imagéticos; implementação da Lei por meio do cinema. Representando 6% dos trabalhos levantados, a publicação nos periódicos situa-os nos anos de 2008 e 2012, e indica estratégias para a reversão do lugar usualmente conferido à temática no cotidiano das escolas, por meio de elementos que já povoam tais espaços: os filmes (Lelis; Davi, 2012) e os recursos imagéticos (Oliveira; Lins, 2008). (Coelho; Brito. 2020, p.31).

Desta forma, a partir da análise sobre a produção acadêmica publicizada nos dez anos iniciais de vigência da lei que institui a obrigatoriedade da inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial da rede de ensino, Coelho e Brito (2020) sintetizam os principais aspectos que conformam o campo de estudo, a partir dos artigos levantados. Na percepção da importância da formação de professores, o percurso pelos artigos veiculados nos periódicos no período de 2003 a 2013 informa que a perspectiva multicultural desponta como propulsora do debate em número considerável de publicações, uma vez que essa perspectiva é entendida como “campo teórico e político” (Canen, 2008, p.18) cujas reflexões contemplam a formação docente e o “pensamento curricular comprometido com a pluralidade cultural e o desafio a preconceitos” (Canen, 2008, p.18). Em tais produções, as discussões se apresentam enfocando a pesquisa em educação; a

pesquisa na formação docente e as potencialidades da formação sob as bases desse campo teórico (Coelho; Brito, 2020).

De maneira resumida, a distribuição das publicações nas diferentes categorias identificadas é mostrada na Tabela 1.

Tabela 1- Distribuição de artigos nas diferentes categorias

Categorias	Quantidade de Artigos
Currículos e Programas	14 (42,4%)
Ações afirmativas e políticas educacionais	8 (24,2%)
Propostas e práticas pedagógicas	6 (18,2%)
Identidades	3(9,1%)
Instrumentos pedagógicos	2(6,1%)

Fonte: Adaptado de Coelho e Brito (2020).

Na Tabela 1 pode ser observada a predominância de artigos discutindo temáticas relacionadas a Currículos e Programas. Esta predominância pode estar associada a pesquisas que refletem sobre os impactos da Lei sobre a formação docente, uma vez que, de acordo do Coelho e Brito (2020), 55% dos trabalhos elencados nesta categoria foram publicados nos anos de 2012 e 2013, ou seja às vésperas de completarem-se 10 anos da promulgação da Lei, sendo que os objetos de análise deste trabalhos versam sobre disciplinas ofertadas em Curso de Formação à Distância, Formação Continuada por meio de Cursos de Aperfeiçoamento, de Especialização e de Extensão, configurações da formação inicial e da formação de professores no curso de Magistério, ofertado no Ensino Médio. Este cenário sugere a execução de trabalhos que avaliam aspectos relacionados ao processo formativo dos docentes que, a princípio, serão os atores imprescindíveis da efetivação das ações previstas na Lei. Ainda, embora a Lei prescreva a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, não especifica o conteúdo a ser abordado, invocando a autonomia das instituições de ensino para esta definição. A ausência de um direcionamento claro deixou aberta a possibilidade de experimentações que necessitam de uma avaliação mais sistematizada. De fato, embora as diretrizes tenham sido estabelecidas em 2014, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e

para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (conhecido como Plano Nacional das DCNERER), foi apresentado somente em 2009, e revisado em 2013.

Outros aspectos do trabalho de Coelho e Brito merecem destaque, como, por exemplo a representatividade regional: observando as localizações das instituições onde os trabalhos foram desenvolvidos, todas as regiões do país estão contempladas. Há uma predominância de trabalhos com origem na região Sudeste do Brasil, com 55% dos artigos publicados, seguidos pelas regiões Nordeste e Centro-Oeste com 13% cada, a região Sul com 11% e Norte com 10%. Esta distribuição geográfica dos trabalhos pode estar associada à própria origem da pesquisa, uma vez que 78% dos artigos estão associados a teses de doutorado, 15% a dissertações de mestrado, 5% a cursos lato sensu e 2% a cursos de graduação. Como há, historicamente, uma maior densidade de cursos de pós-graduação na região Sudeste pode-se esperar que maior número de trabalhos oriundos de instituições nesta localização. De acordo com as autoras, a presença de trabalhos de pesquisadores em formação é positiva visto que, ao dar continuidade aos estudos nesta temática, estes novos pesquisadores poderão contribuir para a consolidação da temática como área de pesquisa.

Embora possa não ter interferência direta sobre as temáticas das pesquisas, é importante ressaltar a presença feminina nas pesquisas, respondendo por 70% das autorias ou coautorias dos trabalhos, dados esses que coincidem com os resultados de Coelho e Brito (2019), quando da análise da temática do GT21 da ANPED. Isso é reflexo do número majoritário de mulheres nas pesquisas em educação.

No próximo Capítulo, apresentamos os resultados obtidos no processo de categorização e descrevemos os resultados obtidos a partir da análise da íntegra dos artigos selecionados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. A COLETA DE DADOS

A pesquisa para composição do corpus de análise foi efetuada entre o final do ano de 2022 e o mês de abril de 2023, de acordo com o procedimento descrito na Seção 2.2 deste trabalho. Assim como Coelho e Brito (2020), utilizamos como critérios de inclusão a disponibilidade do arquivo de forma online e a observação do recorte temporal para o período especificado. A efetivação da busca a partir destes parâmetros resultou inicialmente em 43 artigos. Após uma leitura dos resumos dos textos foram identificados 02 trabalhos caracterizados como revisões de literatura, com temáticas específicas e fora do nosso escopo e pesquisa. Estes artigos foram excluídos do corpus restando então 41 artigos que formam nosso corpus de análise, identificados no Quadro 4.

Quadro 4- Quadro 4: Identificação dos trabalhos que compõem o corpus de análise.

A01	ALVES, S. S.; STOLL, V. G.; ESPÍNDOLA, Q. C. (Re)Educação das Relações Étnico-raciais: Ação-reflexão na formação de professores na Educação Básica. RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, v. 2, n. 1, p. 13-29, 2016.
A02	CATANANTE, B. R.; DIAS, L. R. A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio. Educar em Revista, p. 103-113, 2017.
A03	SILVA, M. D. S.; QUIRINO, K. M. S. A difusão da cultura negra e sua interface na formação de professores da EJA: uma análise sobre as questões étnico-raciais nas escolas de Mariana-MG. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 12, n. 23, p. 153–166, 2020.
A04	PASSOS, J. C.; NOGUEIRA, A. M. R. A educação das relações raciais no currículo: as Licenciaturas em Geografia em Santa Catarina. Roteiro, v. 44, n. 1, p. 1–24, 2019. DOI: 10.18593/r.v44i1.17246.
A05	VERAS, R. <i>et al.</i> A inserção da educação para as relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura da UFBA. New Trends in Qualitative Research, v. 7, p. 200-210, 2021. DOI: 10.36367/ntqr.7.2021.200-210.
A06	FERNANDES, V. M. D. C.; MARQUES, W. R.; ROCHA, L. F. B. V. A lei nº 10.639/2003 e alguns percalços para sua implementação nas escolas: um destaque para a formação específica dos professores no âmbito do atendimento voltado às relações étnico-raciais no Maranhão. Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 11, n. 22, p. 45-58, 2019.
A07	SOUZA, M. L. A. “LÁ NA ESCOLA (NÃO) TEM RACISMO!”: reflexões sobre experiências formativas em educação para as relações étnico-raciais. Revista

	Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, v. 3, n. 8, p. 193-209, 2017.
A08	ORLANDO, A. F.; FERREIRA, A. J. A sensibilização sobre a diversidade étnico-racial na formação inicial e/ou continuada de professores de línguas. <i>Acta Scientiarum. Language and Culture</i> , v. 36, n. 2, p. 207-216, 2014.
A09	FRANÇA, C. S. A tessitura de um projeto de formação de professores: Educação das Relações Étnico-Raciais. <i>Reflexão e Ação</i> , v. 29, n. 1, p. 50-67, 2021
A10	SILVA, F. C.; DIAS, L. R. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E (RE) EDUCAÇÃO DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: uma experiência no município de Curitiba. <i>Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação</i> , v. 12, n. 21, p. 311-332, 2018.
A11	SILVA, T. R.; SANTOS, E. M. Educação étnico-racial na educação infantil: Reflexões sobre a prática docente. <i>Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação</i> , p. 0870-0884, 2022.
A12	SILVA JÚNIOR, E. L. et al. AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. <i>Nova Revista Amazônica</i> , v. 7, n. 1, p. 09-31, 2019.
A13	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? <i>Educação em Revista</i> , v. 34, 2018.
A14	RODRIGUES, T. C.; SILVA, A. F. Didáticas das relações étnico raciais: contribuições propositivas para a formação inicial de professores. <i>Roteiro</i> , v. 46, p. e26442, 2021.
A15	SILVA, N. N. Diversidade étnico-racial e formação de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais-campus Ouro Preto (IFMG/OP). <i>Educação, Ciência e Cultura</i> , v. 24, n. 1, p. 183-194, 2019.
A16	AMORIM, C. R.; SIQUEIRA, Y. P. Educação das relações étnico-raciais na residência pedagógica de sociologia. <i>Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores</i> , v. 13, n. 26, p. 123–136, 2021.
A17	MARINHO, C.; MARTINS, E. Educação infantil e relações étnico-raciais: impactos da formação docente nas práticas educativas. <i>Revista Educação e Cultura Contemporânea</i> , v. 14, n. 34, p. 42-63, 2016.
A18	NACCARI, D.; DEBUS, E. S. D.; MOREIRA, M. A. R. EDUCAÇÃO LITERÁRIA E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. <i>Revista de Letras</i> , v. 15, n. 17, 2014.
A19	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. <i>Química Nova</i> , v. 42, p. 691-701, 2019.
A20	SILVEIRA, K. A. D.; ALVIANO JÚNIOR, W. Educação para as Relações Étnico-Raciais nas pesquisas em Educação Física e formação inicial: um estado do conhecimento. <i>Práxis Educativa</i> , v. 17, 2022.
A21	COELHO, M. C.; COELHO, W. N. B. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores!. <i>Educar em Revista</i> , v. 37, 2021.
A22	ARAÚJO, F. M. L. et al. Ensino de História da África e Saberes Docentes: problemáticas e desafios no chão da sala de aula/Teaching African History and

	knowledge teachers: problems and challenges on the floor of the classromm. <i>Educação em Foco</i> , v. 21, n. 35, p. 201-220, 2018.
A23	RASCHE, K. L. et al. Formação continuada em educação das relações étnico-raciais: o (a) professor (a) tutor (a) na construção do conhecimento. <i>Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação</i> , v. 11, n. 3, p. 1389-1408, 2016
A24	VALENTIM, S. S.; LEAL, J. A. Formação continuada para a diversidade étnico-racial: repercussões nas práticas pedagógicas dos professores da rede municipal de educação de Contagem/MG. <i>Formação Docente—Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores</i> , v. 11, n. 22, p. 31-44, 2019.
A25	SANTANA, É. R. S.; FERRAZ, B. T. Formação continuada para a educação das Relações Étnicas: relatos de cursistas do UNIAFRO-UFRPE. <i>ODEERE</i> , v. 4, n. 8, p. 221-235, 2019.
A26	ARAUJO, M. A. S.; MACÊDO, D. J. S. FORMAÇÃO DOCENTE E A DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO COM A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA. <i>Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional</i> , v. 8, n. 14, 2021.
A27	LIGEIRO, I. R.; BRITO, J. E. Formação docente para as relações étnico-raciais: o que dizem professores de sociologia do ensino médio?. <i>Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores</i> , v. 13, n. 27, p. 11–26, 2021.
A28	SILVA, F. L.; COSTA, A. F. G.; SILVA, T. P. As relações étnico-raciais e os currículos dos cursos de licenciatura de uma universidade do Mato Grosso do Sul. In: <i>Colloquium Humanarum</i> , 2019. p. 76-88.
A29	SILVA, J. D. C. N’UMBUNTU EM AÇÃO: PESQUISA EM RELAÇÕES RACIAIS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS (MARABÁ-PA). <i>Cadernos de Gênero e Diversidade</i> , v. 1, n. 1, 2015.
A30	ROVARIS, C. C. O ensino de história da África na formação continuada de professores: desafios e perspectivas para a educação. <i>R. Eletr. de Extensão</i> , v. 15, n. 31, p. 31-45, 2018.
A31	FREITAS, L. G.; PINHO, V. A. O Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas–GEABI e a formação de professores no estado do Pará. <i>Revista Exitus</i> , v. 10, 2020
A32	SANTOS, E. P.; MEIRA, L. C. Os desafios da educação das relações étnico-raciais e a formação de professores para a educação infantil. 2019.
A33	MARTINS, E.; CANDIDO, R. M. Práticas educativas de famílias negras e relações étnico-raciais: uma experiência em formação de professores. <i>ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP</i> , v. 18, n. 3, p. 690–709, 2016
A34	SULEIMAN, B. B. Psicologia e Ensino das Relações Étnico-Raciais: uma experiência na formação de professores. <i>Psicologia Escolar e Educacional</i> , v. 18, p. 369-372, 2014.
A35	SANTOS, L.; LIMA, M. Reeducação das relações raciais e ensino de história: reflexões teórico-metodológicas sobre processos de formação docente em lugar de fronteiras. <i>Revista Eletrônica História em Reflexão</i> , v. 8, n. 16, 2014.
A36	OLIVEIRA, R. R.; OLIVEIRA, L. C. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL. <i>Revista Exitus</i> , v. 12, p. e022074-e022074, 2022.
A37	CORREIA, S. S. Relações étnico-raciais, escola e formação continuada de

	professores: uma experiência na comunidade do Curuzu-Salvador/BA. ODEERE, v. 7, n. 2, p. 35-49, 2022.
A38	PORTUGUEZ, A. P.; MARCELINO, M. M. Religiosidade afro-brasileira, educação para as relações étnico-raciais e a formação docente na perspectiva da sociointeratividade. Revista de Educação Popular, 2022.
A39	LIMA, R. S. et al. Tessituras no Ensino de Química: interfaces para abordagem das questões étnico-raciais na sala de aula. Revista Insignare Scientia-RIS, v. 3, n. 5, p. 137-151, 2020.
A40	SILVA FILHO, L. G. UNIAFRO: Afrobetizando professores no Rio Grande do Norte. Revista Cocar, v. 11, n. 21, p. 427-444, 2017.
A41	RODRIGUES, T. C.; OLIVEIRA, F. L.; SANTOS, F. V. Desafios da implementação da Lei nº 10.639/03: um estudo de caso de municípios do Estado de São Paulo. Revista de Educação PUC-Campinas, v. 21, n. 3, p. 281-294, 2016.

Fonte: Autoria própria, 2023.

4.2. CATEGORIZAÇÃO E ASPECTOS GERAIS DA ANÁLISE

Após a seleção dos artigos foi realizada a pré-análise dos dados, com a realização de uma leitura flutuante dos textos para verificação de adequação aos critérios de inclusão e exclusão e uma organização dos textos, em tabelas que facilitem a consulta. Conforme citado anteriormente, ao partir para a segunda fase da análise dos dados, consideramos a hipótese de que as temáticas dos artigos de nosso corpus possam ser alocadas nas categorias propostas por Coelho e Brito (2020), ou seja, as categorias de Coelho e Brito (2020) foram tomadas como categorias a priori sem, no entanto, deixar de considerar outras categorias emergentes.

Nas leituras referentes à segunda fase da análise de dados as definições das categorias a priori serviram de guia para o reconhecimento de termos, expressões ou contextos que pudessem associar o texto em tela a determinada categoria. Assim, ao final da leitura dos 41 (quarenta e um) textos, encontramos que nenhuma categoria emergente adicional se fez necessária, sendo que todos os artigos puderam ser associados às categorias a priori.

A tabela 02 traz a distribuição das publicações ao longo do período. No qual observamos que em todos os anos podem ser encontrados trabalhos relacionados à temática, sendo o ano de 2019 apresentou o maior número de publicações.

Tabela 2- Distribuição de artigos ao longo do período analisado.

Ano	Quantidade de Artigos
2014	04
2015	01
2016	05
2017	03
2018	04
2019	09
2020	03
2021	07
2022	05

Fonte: Dados da Pesquisa, 2023.

A Tabela 3 traz uma comparação entre a quantidade de artigos em cada categoria para a pesquisa atual e os dados de Coelho e Brito. Inicialmente, observamos um aumento no número de publicações no período 2013 a 2023 em relação ao intervalo anterior (2003 a 2013), com um salto de 33 para 41 artigos, o que corresponde a um aumento de 25% na quantidade total de trabalhos.

Tabela 3- Distribuição de artigos nas diferentes categorias na pesquisa atual (A) e na pesquisa de Coelho e Brito (B)

Categorias	A	B
Currículos e Programas	11 (26,8%)	14 (42,4%)
Ações Afirmativas e políticas educacionais	6 (14,6%)	8 (24,2%)
Propostas e práticas pedagógicas	14 (34,1%)	6 (18,2%)
Identities	7(17,1%)	3(9,1%)
Instrumentos pedagógicos	3 (7,3%)	2(6,1%)
Total	41 (100%)	33 (100%)

Fonte: Autoria própria, 2023

Conforme citado anteriormente, em uma análise preliminar das temáticas abordadas foi possível enquadrar os artigos nas categorias propostas por Coelho e Brito, sem a necessidade de inserção de novas categorias de análise. Isto permite

avaliar a evolução das temáticas ao longo do tempo, para os dois recortes temporais. Assim, podemos observar na Tabela 2 que há uma mudança significativa nos percentuais de trabalhos em cada categoria. Na primeira década de vigência da Lei, trabalhos envolvendo a temática de Currículos e Programas foram predominantes, respondendo por cerca de 42% das publicações, conforme já destacado por Coelho e Brito (2020). Para o período subsequente, observamos uma redução na frequência de trabalhos com esta temática, totalizando 26,8% dos trabalhos. Outra temática que teve a frequência reduzida foi Ações Afirmativas e Políticas Educacionais com uma diminuição de 24,2% para 14,6%. Por outro lado, pode ser observado nos dados o deslocamento do interesse para a discussão de Propostas e Práticas Pedagógicas com um salto de 18,2% para 34,1%, ou seja, a frequência relativa de trabalhos abordando esta temática em nossa pesquisa quase foi duplicada em relação ao período anterior. Resultado semelhante também é observado para a categoria Identidades, com um salto de 9,1% para 17,1%. Já a frequência de trabalhos na categoria Instrumentos pedagógicos permaneceu praticamente a mesma em ambos os períodos avaliados, com um crescimento discreto no segundo período.

O que esses dados nos sugerem? Considerando a natureza de cada categoria, observadas em suas próprias definições os dados sugerem uma mudança de foco para discussões relacionadas ao cotidiano escolar e o fazer docente efetivado em sala de aula. Consideramos essa mudança de foco salutar e importante para o processo de implementação da Lei 12.639/2003 (BRASIL, 2003), pois mostra uma evolução da discussão do campo de formação ou de capacitação dos professores para o campo do exercício docente no ambiente escolar, como elemento executor das ações previstas nos planos e diretrizes legais e como multiplicador das ideias de diversidade e multiculturalismo. Porém, deve-se também ter em mente as ponderações de Coelho e Coelho (2020) que, ao analisar as diretrizes para a formação de professores de História, apontam para uma tendência na ênfase para capacitação docente para implementação de práticas que visam o atendimento legal da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) ao invés de uma capacitação para uma formação cidadã crítica. Percebe-se que há uma preocupação para atender os documentos oficiais, como é o caso da BNCC, mas é preciso entender que para se falar sobre racismo e para combatê-lo, é preciso de uma formação crítica, que muitas vezes ultrapassa do que os documentos oficiais estabelece, pois eles são pensados de uma forma uniforme, um documento orientador para orientar o Brasil inteiro, não levando

em conta as especificidades década região, cada cidade e cada escola, então se deve pensar em práticas que permitam desenvolver um pensamento crítico nos alunos.

Nas próximas seções apresentamos uma discussão detalhada sobre os textos enquadrados em cada uma das categorias elencadas.

4.3. ANÁLISE DAS CATEGORIAS

4.3.1. Categoria C1: Currículos e Programas

Quadro 5- Artigos enquadrados na Categoria Currículos e Programas (C1)

Código	Referência
A01_C1	SULEIMAN, B. B. Psicologia e Ensino das Relações Étnico-Raciais: uma experiência na formação de professores. <i>Psicologia Escolar e Educacional</i> , v. 18, p. 369-372, 2014.
A02_C1	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? <i>Educação em Revista</i> , v. 34, 2018.
A03_C1	PASSOS, J. C.; NOGUEIRA, A. M. R. A educação das relações raciais no currículo: as Licenciaturas em Geografia em Santa Catarina. <i>Roteiro</i> , v. 44, n. 1, p. 1–24, 2019. DOI: 10.18593/r.v44i1.17246.
A04_C1	SILVA, N. N. Diversidade étnico-racial e formação de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais-campus Ouro Preto (IFMG/OP). <i>Educação, Ciência e Cultura</i> , v. 24, n. 1, p. 183-194, 2019.
A05_C1	SILVA JÚNIOR, E. L. et al. AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. <i>Nova Revista Amazônica</i> , v. 7, n. 1, p. 09-31, 2019.
A06_C1	SILVA, F. L.; COSTA, A. F. G.; SILVA, T. P. As relações étnico-raciais e os currículos dos cursos de licenciatura de uma universidade do Mato Grosso do Sul. In: <i>Colloquium Humanarum</i> , 2019. p. 76-88.
A07_C1	VERAS, R. <i>et al.</i> A inserção da educação para as relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura da UFBA. <i>New Trends in Qualitative Research</i> , v. 7, p. 200-210, 2021. DOI: 10.36367/ntqr.7.2021.200-210.
A08_C1	SILVEIRA, K. A. D.; ALVIANO JÚNIOR, W. Educação para as Relações Étnico-Raciais nas pesquisas em Educação Física e formação inicial: um estado do conhecimento. <i>Práxis Educativa</i> , v. 17, 2022.
A09_C1	ARAÚJO, M. A. S.; MACÊDO, D. J. S. FORMAÇÃO DOCENTE E A DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO COM A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA. <i>Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional</i> , v. 8, n. 14, 2021.
A10_C1	RODRIGUES, T. C.; SILVA, A. F. Didáticas das relações étnico raciais:

	contribuições propositivas para a formação inicial de professores. Roteiro, v. 46, p. e26442, 2021.
A11_C1	COELHO, M. C.; COELHO, W. 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, 2021.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2023.

Na categoria C1 (Currículos e Programas) foram elencados 11 artigos, somando um total de 26,8% do total de textos encontrados. Estes artigos estão identificados no Quadro 6, no qual consta a referência bibliográfica correspondente. Para fins de organização, a cada artigo foi atribuído um código alfanumérico indicando seu número ordinal e a classe a que pertence.

No artigo A01_C1 Suleiman (2014) apresenta um debate sobre a formação de professores em relação às questões étnico-raciais, relatando a experiência de prática de Estágio Supervisionado em Docência em Psicologia, realizado em 2011 no Curso de Licenciatura em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. No trabalho, a autora levanta questionamentos sobre a forma como as escolas procuraram se atualizar com relação à Lei no 10.639/03 e se os psicólogos educacionais e escolares possuíam conhecimentos desta lei. A questão principal está do trabalho na reflexão sobre como os cursos e licenciaturas de Psicologia estavam trabalhando com o racismo e as relações étnico-raciais no seu currículo, tendo como dados os relatos das alunas participantes do estágio. O trabalho conclui que a Psicologia tem muito a contribuir no processo de formação de professores ao evidenciar como se dá a constituição do sujeito na relação com a cultura, desnaturalizando preconceitos e estereótipos sobre as relações sociais e étnico-raciais. Além disso, a Psicologia Escolar e Educacional, ao focar os contextos de ensino e aprendizagem, tem a possibilidade de buscar a efetivação da promoção de equidade e igualdade racial através de uma reflexão crítica sobre a realidade educacional no país.

O artigo A02_C1 de Coelho e Coelho (2018) discute como os percursos de formação de professores de História em dez universidades federais incorporam os princípios legais da formação do professor de História, ao longo dos últimos quinze anos anteriores à pesquisa (ou seja, para o período de 2003 a 2018), considerando a legislação que reformula a perspectiva de História do Brasil nos currículos da Educação Básica. O texto descreve a análise dos currículos de cursos de formação

de professores de História, com foco na problemática da abordagem do racismo e seus desdobramentos no ambiente escolar. A partir dessa análise, os autores argumentam que não é possível formar cidadãos críticos, capazes de combater preconceitos e promover uma sociedade democrática, se a formação de professores de História dedica apenas uma pequena parcela de sua carga horária à discussão sobre a formação de alunos na Educação Básica e especialmente quando as disciplinas obrigatórias são desconsideradas. Assim, formar docentes para o combate ao racismo e para o fortalecimento de uma sociedade democrática requer uma revisão profunda da maneira como os professores de História são formados. Observam ainda a falta de espaço dedicado à discussão sobre a África e a Cultura Afro-brasileira nos currículos dos cursos de formação de professores de História e salientam que essa lacuna não é apenas consequência da falta de espaço, mas também da concepção predominante de formação de professores, que se baseia em uma abordagem tradicional e eurocêntrica da disciplina. Por fim, destacam a necessidade de repensar profundamente os currículos dos cursos de formação de professores de História, a fim de promover uma formação mais crítica e inclusiva e que permita aos futuros professores abordar questões como o racismo de maneira mais eficaz e transformadora.

Ainda nesta temática, os mesmos autores apresentam o artigo A11_C1, (Coelho; Coelho, 2021) também analisaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, ANO 2004) aprovadas em 2019, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), problematizando o modo pelo qual ela encaminha a educação para as relações étnico-raciais, tendo como parâmetro as licenciaturas em História. Assim salientam que a análise apresentada se relaciona a aspectos da política educacional projetada, ou seja, uma visão do futuro, em comparação com a política efetivada, que lança um olhar para o presente ou passado. Nesse sentido os autores argumentam que sua análise das competências e habilidades a serem apropriadas pelos futuros professores, indicam uma formação que se confunde com a instrumentalização do licenciado para o domínio de práticas, de fazeres que se voltam para a operacionalização da BNCC e para a melhoria de desempenho dos alunos e alunas da Educação Básica nos exames de avaliação em larga escala e não para uma formação crítica sobre a temática, uma vez que disciplinas voltadas para a discussão da epistemologia da história, das correntes historiográficas, dos modelos explicativos sobre períodos, temas, problemas

tendem a perder espaço para disciplinas que abordem como se deve ensinar isso ou aquilo, conforme estipula a BNCC. Os autores ainda demonstram preocupação de que a efetivação das diretrizes propostas limite o espaço dedicado à Educação sobre Relações Étnico Raciais (ERER) nos cursos de formação de professores, deixando pouco espaço para a perspectiva da história da África, da Cultura Afro-Brasileira e dos Povos Indígenas e mantenha o tratamento preferencial dedicada à perspectiva histórica eurocêntrica.

O artigo A03_C1 de Passos e Nogueira (2019) investigaram de que maneira se apresentam questões raciais nos currículos das licenciaturas em Geografia em cinco instituições de ensino superior de Santa Catarina, a partir da análise dos currículos dos cursos. Como resultado, destacam que, de maneira geral, apesar da existência de currículos distintos, alguns com mais componentes curriculares do que outros, as cinco universidades estão aquém do esperado considerando o que é definido pela legislação brasileira em relação à temática. Além disso, destacam que é preocupante que os departamentos de Geografia em todo o Estado acreditem ser possível formar geógrafos sem discutir relações raciais de maneira inclusiva, considerando a atuação do profissional, especialmente dos professores.

No artigo A04_C1 da Silva (2019) investigou como a diversidade étnico-racial é percebida pelos graduandos do Curso de Licenciatura de Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMG) do Campus Ouro Preto. Além do estudo e a análise dos principais documentos da legislação brasileira sobre o tema o autor fez uso da aplicação de questionário e a realização de entrevistas com os estudantes. Os resultados obtidos revelaram que uma parcela significativa de graduandos desconhecia a Lei 10.639/03 e as suas Diretrizes. Além disso, os estudantes relatam que consideram que não se sentem preparados para trabalhar com os sujeitos em sua diversidade étnico-racial na escola. Por isso o autor aponta para a necessidade de que a Instituição dedique maior atenção à Educação das Relações Étnico-Raciais, conforme preconizada em Lei, na formação inicial de futuros docentes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O artigo A05_C1 publicado por Da Silva Junior *et al.* (2019a) discute como os Núcleos de Disciplinas do Curso de História contemplam as relações étnico-raciais no Curso de História da Universidade Federal do Pará - UFPA. O estudo foi dedicado à análise do Projeto Pedagógico do Curso. Os resultados revelam que o espaço reservado à Europa ainda é privilegiado por meio do saber historiográfico como o fio

condutor que tece os caminhos da historiografia ocidental, o que dificulta discussões sobre o racismo e suas ramificações no contexto escolar. Os conteúdos referentes às relações étnico-raciais, por sua vez, estão inseridos minimamente no currículo que forma o professor de História e, de certa maneira, cumpre a exigência formal na legislação, mas sem garantir um aprofundamento da discussão ou uma formação mais consolidada sobre a temática.

Silva *et al.* (2019b) discutem, no artigo A06_C1, as relações étnico-raciais e os currículos dos cursos de licenciatura de uma Universidade do Mato Grosso Do Sul, com foco em como as relações étnico-raciais são tratadas no currículo das licenciaturas no que diz respeito as práticas de ensino para a igualdade. Para isso os autores apresentam uma análise documental nas grades curriculares dos cursos de licenciatura da Universidade. Ao todo são ofertados 32 cursos de licenciatura em 09 campi da Universidade, sendo que um mesmo curso pode ser ofertado em mais de um campus. Como resultados da análise os autores apontam que em algumas licenciaturas a discussão sobre a diversidade étnico-racial são silenciadas, uma vez que não estão presentes no currículo da formação, enquanto para os que apresentam a discussão há uma variedade de abordagens, carga horária distintas que em seu conjunto evidenciam o baixo grau de comprometimento com a questão analisada.

No artigo A07_C1 Veras *et al.* (2021) investigaram de que maneira a educação para as relações étnico-raciais vêm sendo inseridas no currículo dos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Bahia - UFB, tendo como objeto os 30 cursos de licenciatura da Universidade. Para esse estudo foi realizada a análise dos 30 currículos dos cursos acessados via *website* do sistema acadêmico institucional. Foi feito o levantamento dos componentes curriculares que dispõem de ementas para consulta pública. Em seguida foram analisadas quais dentre essas ementas eram obrigatórias e cujos conteúdos se relacionam com a temática educação para as relações étnico-raciais e/ou diversidade e/ou cultura africana e/ou indígena e correlatos. Como resultado, foi observado que o curso de História foi o que mais ofertou componentes dessa natureza, enquanto os de Ciências Biológicas, Computação, Matemática e Química foram os que tiveram menor oferta.

No artigo A08_C1 Silveira e Alviano Junior (2022) trazem os resultados de uma revisão sistemática da literatura publicada na forma de artigos em periódicos, usando como base o portal de periódicos da CAPES. Os autores buscaram compreender como a temática das relações étnico-raciais tem sido introduzida nas pesquisas sobre

a Educação Física. Seus resultados mostraram que após mais de 18 anos de promulgação da Lei N° 10.639/2003, ainda é exíguo o trabalho com essa temática nas pesquisas em Educação Física. Desse modo, argumentam que, para a inserção efetiva da EREER no terreno da Educação Física, são necessários maiores investimentos no trato da temática ainda na formação inicial de professores, estendendo-se, também, para a formação continuada e específica. Destacam, ainda, que não existe um único ator responsável pelo sucesso ou pelo fracasso da efetivação desse trabalho entre a EREER e a Educação Física, sendo que a efetivação da prática depende de condições físicas, materiais, intelectuais e até afetivas favoráveis para o ensino. Além disso, é necessário o trabalho coletivo entre os envolvidos nos processos educativos escolares (sejam eles professores, estudantes; familiares; gestores; demais funcionários), nas políticas públicas e nos movimentos sociais, considerando que as mudanças étnicas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.

No artigo A09_C1 Araújo e Macedo (2021) discutem, por meio de uma pesquisa bibliográfica, o processo de formação continuada de docentes ancorada em análises de suas relações com o processo de descolonização do currículo, referenciada na perspectiva da interculturalidade crítica. A partir dessa pesquisa bibliográfica os autores tecem reflexões acerca do modelo de currículo como reproduzidor da história de dominação, exploração e colonização e que deu origem a um processo de hierarquização do conhecimento, culturas, povos e sujeitos subalternizados. Evidenciam ainda um vasto campo para novos estudos e novas pesquisas neste campo educacional, sobretudo no processo de formação docente de forma continuada e da descolonização dos currículos. Desta forma, pensar a educação numa perspectiva intercultural é se colocar numa postura crítica frente ao que é posto pelo sistema educacional brasileiro para as políticas de currículo, ao ponto de romper paradigmas no processo de reflexão e construção de um currículo intelectual e emancipatório desde a Educação Infantil à Universidade, nos cursos de licenciaturas e na formação docentes.

No artigo A10_C1 Rodrigues e Silva (2021) questionam se os docentes estão sendo de fato preparados nos cursos de formação inicial de professores, para lidar pedagogicamente com situações de discriminação racial e para a valorização da diversidade racial e cultural e que metodologias, estratégias e práticas nas experiências em voga têm se apresentado como eficazes. Para isso analisam as

experiências formativas que resultam da introdução de uma disciplina obrigatória chamada “Didáticas e educação das relações étnico-raciais” no curso de formação inicial de professores na Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Os autores utilizaram a revisão bibliográfica, questionários de avaliação da disciplina aplicados aos alunos e a análise documental (diários produzidos pelos discentes) como instrumentos de coleta de dados. Na execução do trabalho os autores buscaram observar se ao final da disciplina os alunos desenvolveram aprendizados referentes à valorização da diversidade racial e cultural bem como estratégias para lidar pedagogicamente com situações de discriminação racial. Os autores relatam os dados registros registrados indicam que esta temática é urgente nos processos formativos em toda a Universidade, nas diferentes áreas de conhecimento e não representa simplesmente “a inclusão de um conteúdo ou módulo, mas a possibilidade de uma formação que considere uma das estruturas do nosso país, que é o racismo”. Por fim, destacam que suas argumentações em relação à temática não tratam de uma defesa ou não da inserção de disciplina obrigatória, mas sim da necessidade de abordar o tema em todo o processo formativo.

Destacamos ainda que dentre os 11 artigos enquadrados na categoria C1 (Currículos e Programas), 06 investigam como a temática é tratada em cursos específicos, sendo 01 da área de educação física (A09_C1), 02 da área de geografia (A03_C1 e A04_C1) e 03 da área de história. O destaque para estas áreas pode ser entendido em função das próprias Diretrizes Curriculares quando colocam que

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares (BRASIL, 2004, p 21).

Também merecem destaque as iniciativas de pesquisa de âmbito institucional, ou seja, que avaliam o conjunto de cursos de uma instituição a partir de suas propostas curriculares. Este é o caso dos artigos A06_C1 e A07_C1. Em ambos os casos, os resultados apontados pelos autores transparecem uma acomodação institucional, no sentido que, ao dar autonomia para os cursos organizarem seus

projetos pedagógicos, ementas, componentes curriculares e conteúdo, deixam de exercer ações coordenadas que fomentem ou que induzam a inserção da temática em seus cursos, e em consonância com suas missões institucionais.

Os impactos do desenvolvimento de disciplinas que contemplam a temática foram destacados pelo artigo A01_C1, ao apresentar a discussão a partir dos relatos de alunos de uma disciplina de estágio obrigatório em docência de um Curso de Psicologia. A partir do relato dos alunos, os autores argumentam sobre as possíveis contribuições da área de Psicologia para o ensino das relações étnico-raciais, desde que os alunos tenham sido preparados para isso durante sua formação. Ainda em caráter de avaliação de disciplina, destacamos o artigo A10_C1 que investiga o impacto da inserção de uma disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores da Universidade Federal de São Carlos, concluindo que a discussão sobre a temática deve extrapolar a inserção de novas disciplinas ou conteúdos em disciplinas já existentes e avançar na direção de uma visão institucionalizada que abranja não só os cursos de formação docente, mas também todos os espaços da Instituição.

4.3.2. Categoria C2: Ações Afirmativas e políticas educacionais

Na categoria C2 (Ações afirmativas e políticas educacionais) foram elencados 6 artigos, somando um total de 24,2% do total de textos encontrados. Estes artigos estão identificados no Quadro 6, no qual consta a referência bibliográfica correspondente. Para fins de organização, a cada artigo foi atribuído um código alfanumérico indicando seu número ordinal e a classe a que pertence.

Quadro 6- Artigos enquadrados na Categoria Ações afirmativas e políticas educacionais (C2)

Código	Referência
A12_C2	FERNANDES, V. M. D. C.; MARQUES, W. R.; ROCHA, L. F. B. V. A lei nº 10.639/2003 e alguns percalços para sua implementação nas escolas: um destaque para a formação específica dos professores no âmbito do atendimento voltado às relações étnico-raciais no Maranhão. <i>Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores</i> , v. 11, n. 22, p. 45-58, 2019.

A13_C2	SOUZA, M. L. A. "LÁ NA ESCOLA (NÃO) TEM RACISMO!": reflexões sobre experiências formativas em educação para as relações étnico-raciais. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, v. 3, n. 8, p. 193-209, 2017.
A14_C2	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.
A15_C2	SILVA FILHO, L. G. UNIAFRO: Afrobetizando professores no Rio Grande do Norte. Revista Cocar, v. 11, n. 21, p. 427-444, 2017.
A16_C2	RODRIGUES, T. C.; OLIVEIRA, F. L.; SANTOS, F. V. Desafios da implementação da Lei nº 10.639/03: um estudo de caso de municípios do Estado de São Paulo. Revista de Educação PUC-Campinas, v. 21, n. 3, p. 281-294, 2016.
A17_C2	CATANANTE, B. R.; DIAS, L. R. A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio. Educar em Revista, p. 103-113, 2017.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2023.

No artigo A12_C2 Fernandes, Marques e Rocha (2014) discutem os desafios colocados ao trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) como responsável pela formação continuada nas instituições escolares e a necessária inclusão nessas atividades da educação para as relações étnico-raciais, conforme determina as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada de Professores. No trabalho os autores levantam questionamentos sobre o que se espera do coordenador pedagógico na articulação do papel formador com as normativas que assegurem o direito a todos (as) de acessarem uma educação que contemple a diversidade étnico-racial. A motivação da pesquisa foi entender o que se espera do coordenador pedagógico para as temáticas das relações raciais visando a formação dos professores. O trabalho conclui que, se não for acompanhada de apoio institucional, a carga de responsabilidade atribuída à formação realizada no lócus da escola pelo(a) coordenador(a) dificilmente levará a uma educação que promova a igualdade racial tal qual prevista nas normativas.

O artigo A13_C2 de Souza (2017) aborda o significado da formação em educação para as relações étnico-raciais, a partir da reflexão sobre discursos docentes presentes em cursos ministrados nos últimos quatro anos em cidades do interior paulista. As experiências apontam o necessário aprofundamento da temática em cursos de formação inicial e continuada de professores/as, visando a desconstrução de preconceitos enraizados na sociedade brasileira e presentes nas mentalidades docentes. A partir da expressão, "Lá na escola não tem racismo!",

verificam-se os desafios que a educação formal ainda enfrenta na compreensão de que é um espaço sociocultural e na construção de pedagogias interculturais. No trabalho a autora levanta questionamento sobre qual significado da formação em educação para as relações étnico-raciais, a partir da reflexão sobre discursos docentes presentes em cursos ministrados nos últimos quatro anos em cidades do interior paulista. As reflexões apresentadas emergem de experiências formativas em que as escolas, através de seus agentes, expressaram equívocos ainda relacionados à temática de que trata a lei 10.639/03. São equívocos que revelam a importância da incorporação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos das escolas, e do alcance dos objetivos expressos no Plano Nacional que visa a sua implementação, dentre eles: estruturar a lei 10.639/03 como política pública e construir uma política pública de formação de professores para a educação das relações étnico-raciais.

O artigo A14_C2 de Camargo e Benite (2019) investigam como se pode incluir a temática educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de química. Nesse artigo, a partir das experiências do Coletivo Ciata, os autores buscaram elucidar teoricamente aspectos metodológicos que podem fundamentar o ensino de Química para a educação para as relações étnico-raciais e a implementação da lei 10.639/2003. O desafio que primeiro instigou os autores a pesquisarem o tema, foi pensar em como ensinar história e cultura africana e afro-brasileira no ensino de Química. Foi chegado ao entendimento de que planejar e executar uma aula de Química pensando no deslocamento epistêmico demandou conhecimentos que foram suprimidos da grade curricular na formação inicial o que demandou pesquisa e formação em serviço tanto de alunos e orientadora. O professor de Química lida com uma escola real que é reflexo da sociedade em que está inserida, logo, a formação desse profissional deveria prepará-lo para também compreender o fenômeno do racismo na escola e saber como agir quando ele se apresentar em seu ambiente de trabalho. mostram que o racismo é presente em sala de aula, portanto, também na aula de Química. O professor lida com a escola real e deve ser capacitado para atuar nela, sendo necessário promover mudanças curriculares em favor das populações negras por meio da concepção de um currículo que contemple as características étnico-raciais diversidade da sociedade brasileira. Os resultados

mostraram que é possível discutir em uma aula de Química assuntos relacionados às propostas da referida lei, bem como, abordar conceitos de química afins.

O artigo A15_C2 publicado por Filho (2017) aborda o questionamento sobre quais as contribuições do Curso de especialização Uniafro: política de promoção da igualdade racial na escola, para a prática pedagógica dos/das docentes em sala de aula. Segundo o autor, a Uniafro: política de promoção da igualdade na escola é uma política de incentivo à formação continuada de professores da Educação Básica (BRASIL, 2008) desenvolvida a partir do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), cujo objetivo é consolidar ou iniciar professores e professoras na temática étnico-racial. O principal objetivo deste estudo foi analisar e refletir criticamente as contribuições do Curso para a prática pedagógica dos/das docentes em sala de aula. Como resultado, observa-se um processo de Afrobetização, isto é, os primeiros passos na área da educação para as relações étnicos raciais. Portanto concluíram esta tarefa intelectual cientes de que este é apenas o início de uma caminhada que é também um compromisso, compromisso ético e político de todo educador e educadora que almeje uma sociedade mais respeitosa. Assim, deixaram o exemplo dos professores e professoras que mesmo com alguma experiência na docência, buscaram se afrobetizarem para contribuir com a construção desse mundo melhor de que tanto se fala, e certamente se materializa com o exemplo desses professores e professoras na Especialização Uniafro: política de promoção da igualdade racial na escola.

Rodrigues, Oliveira e Santos (2016) buscam entender no artigo A16_C2, após mais de uma década da aprovação da Lei nº 10.639/03, como está o processo de sua implementação nos municípios de São Paulo, a partir da perspectiva de dois dos principais atores envolvidos no processo de implementação da lei: professores e gestores. O objetivo foi entender se, e como, tem sido trabalhada a temática das relações étnico-raciais e da cultura africana e afro-brasileira na rede pública de educação infantil e no ensino fundamental. O artigo toma como base a prática de formação continuada de professores, a partir dos dados acerca da oferta de um curso de aperfeiçoamento de 180 horas, em 12 municípios do Estado de São Paulo, durante o ano de 2014. O diagnóstico apresentado mostrou que os professores e gestores das escolas participantes do curso de formação ainda se deparam com o tema de forma inédita, com pouco ou nenhum conhecimento acerca das normativas e do ensino sobre a temática.

No artigo A17_C2 Catanante e Dias (2017) investigaram o que se espera do coordenador pedagógico na articulação do papel formador com as normativas que assegurem o direito a todos (as) de acessarem uma educação que contemple a diversidade étnico-racial. Este artigo almejou discutir os desafios colocados ao trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) como responsável pela formação continuada nas instituições escolares e a necessária inclusão nessas atividades da educação para as relações étnico-raciais, conforme determina as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada de Professores. Os autores concluíram que, se não for acompanhada de apoio institucional, a carga de responsabilidade atribuída à formação realizada no lócus da escola pelo(a) coordenador(a) dificilmente levará a uma educação que promova a igualdade racial tal qual prevista nas normativas.

Em relação ao conjunto de artigos que integram a classe C2 destacamos dentre os sete artigos, 02 (A12_C2 e A17_C2) têm como foco a coordenação pedagógica das instituições de ensino, discutindo tanto os desafios colocados ao trabalho destes profissionais como responsável pela formação continuada nas instituições escolares e a necessária inclusão nessas atividades da educação para as relações étnico-raciais quanto as expectativas demandadas a este profissional como articulador de ações de inclusão e de formação docente.

Além disso três artigos (A13_C2, A15_C2 e A16_C2) dedicam-se a relatos de atividades envolvendo a formação continuada de professores, desenvolvidas a partir de cursos de atualização (A13_C2), de aperfeiçoamento (A16_C2) ou de especialização (A15_C2) e que tinham como público os professores do ensino fundamental e médio. Convém destacar que esses cursos foram desenvolvidos com o apoio de órgãos governamentais, em especial aqueles descritos nos artigos A13_C2, A e A16_C2, junto a professores de vários Municípios do Estado de São Paulo e a aquele discutido no artigo A15_C2, que contou com o apoio do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Nesse sentido cabe destacar que a existência de poucos os artigos divulgando tais iniciativas, sugerindo a escassez deste tipo de iniciativa e a necessidade de fomento deste tipo de atividade como parte da política afirmativa.

Da mesma forma, apenas um artigo (A14_C2) investiga atividades desenvolvidas durante a formação inicial em licenciandos de um Curso de Química, a partir de ações de um Coletivo. Como resultado da experiência, chegou-se ao entendimento

de que planejar e executar uma aula de Química pensando que leva em conta a temática étnico-racial demandou conhecimentos que foram suprimidos da grade curricular na formação inicial, não sugerindo que este tipo de atividade não é uma prática constante no Curso.

4.3.3. Categoria C3: Propostas e práticas pedagógicas

Na categoria C3 (Propostas e práticas pedagógicas) foram elencados 14 artigos, somando um total de 34,1% do total de textos encontrados. Estes artigos estão identificados no Quadro 7, no qual consta a referência bibliográfica correspondente. Para fins de organização, a cada artigo foi atribuído um código alfanumérico indicando seu número ordinal e a classe a que pertence.

Quadro 7- Artigos enquadrados na Categoria Propostas e Práticas Pedagógicas (C3)

Código	Referência
A18_C3	LIMA, R. S. et al. Tessituras no Ensino de Química: interfaces para abordagem das questões étnico-raciais na sala de aula. <i>Revista Insignare Scientia-RIS</i> , v. 3, n. 5, p. 137-151, 2020.
A19_C3	VALENTIM, S. S.; LEAL, J. A. Formação continuada para a diversidade étnico-racial: repercussões nas práticas pedagógicas dos professores da rede municipal de educação de Contagem/MG. <i>Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores</i> , v. 11, n. 22, p. 31-44, 2019.
A20_C3	SANTOS, L.; LIMA, M. Reeducação das relações raciais e ensino de história: reflexões teórico-metodológicas sobre processos de formação docente em lugar de fronteiras. <i>Revista Eletrônica História em Reflexão</i> , v. 8, n. 16, 2014.
A21_C3	SANTANA, É. R. S.; FERRAZ, B. T. Formação continuada para a educação das Relações Étnicas: relatos de cursistas do UNIAFRO-UFRPE. <i>ODEERE</i> , v. 4, n. 8, p. 221-235, 2019.
A22_C3	SILVA, J. D. C. N'UMBUNTU EM AÇÃO: PESQUISA EM RELAÇÕES RACIAIS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS (MARABÁ-PA). <i>Cadernos de Gênero e Diversidade</i> , v. 1, n. 1, 2015.
A23_C3	LIGEIRO, I. R.; BRITO, J. E. Formação docente para as relações étnico-raciais: o que dizem professores de sociologia do ensino médio?. <i>Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores</i> , v. 13, n. 27, p. 11–26, 2021.
A24_C3	SANTOS, E. P.; MEIRA, L. C. Os desafios da educação das relações étnico-raciais e a formação de professores para a educação infantil. 2019.
A25_C3	RASCKE, K. L. <i>et al.</i> Formação continuada em educação das relações étnico-raciais: o (a) professor (a) tutor (a) na construção do conhecimento. <i>Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação</i> , v. 11, n. 3, p. 1389-1408, 2016

A26_C3	SILVA, F. C.; DIAS, L. R. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E (RE) EDUCAÇÃO DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: uma experiência no município de Curitiba. <i>Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação</i> , v. 12, n. 21, p. 311-332, 2018.
A27_C3	FREITAS, L. G.; PINHO, V. A. O Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas-GEABI e a formação de professores no estado do Pará. <i>Revista Exitus</i> , v. 10, 2020
A28_C3	SILVA, T. R.; SANTOS, E. M. Educação étnico-racial na educação infantil: Reflexões sobre a prática docente. <i>Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação</i> , p. 0870-0884, 2022.
A29_C3	MARINHO, C.; MARTINS, E. Educação infantil e relações étnico-raciais: impactos da formação docente nas práticas educativas. <i>Revista Educação e Cultura Contemporânea</i> , v. 14, n. 34, p. 42-63, 2016.
A30_C3	AMORIM, C. R.; SIQUEIRA, Y. P. Educação das relações étnico-raciais na residência pedagógica de sociologia. <i>Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores</i> , v. 13, n. 26, p. 123–136, 2021.
A31_C3	ALVES, S. S.; STOLL, V. G.; ESPÍNDOLA, Q. C. (Re)Educação das Relações Étnico-raciais: Ação-reflexão na formação de professores na Educação Básica. <i>RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade</i> , v. 2, n. 1, p. 13-29, 2016.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2023.

No artigo A18_C3 Fernandes, Lima *et al.* (2020) abordam a aplicação de uma oficina pedagógica para as relações raciais para um grupo de licenciandos em fase final de formação em química. Mediante ao exposto foi possível observar que os participantes da oficina perceberam a ausência de discussões voltadas para as relações étnico-raciais no decorrer de sua formação. Assim, os autores acreditam que a realização deste momento tenha sido um espaço fulcral para que os futuros docentes começassem a refletir sobre a necessidade de discussão das questões étnico-raciais no âmbito de formação. Além disso, esperam que por meio desta oficina os licenciandos possam buscar meios de atuar na perspectiva das relações étnico-raciais e de uma educação antirracista. Sabem que apesar dos esforços realizados no combate ao racismo, ainda nos deparamos com diversos casos dessa natureza, seja ele direta ou indiretamente. A escola enquanto espaço de formação para a cidadania não pode se ausentar de discutir tais questões.

No artigo A19_C3 Valentim e Leal (2019) tiveram como objetivo analisar as repercussões do curso “Grupos de Trabalho: Educação para as Relações Étnico-raciais”, nas práticas pedagógicas dos professores da Rede Municipal de Educação de Contagem, MG, no período de 2012 a 2016. Os resultados obtidos evidenciaram a

relevância do curso para os professores interlocutores deste estudo, visto que o formato de grupos de trabalho viabilizou a interação, uma rede de troca de informações, conhecimentos e experiências, oportunizando a estes ressignificar saberes que resultaram em práticas pedagógicas antirracistas.

No artigo A20_C3 Santos e Lima (2014) tecem algumas reflexões a partir da análise de uma experiência de docência em curso de licenciatura em História por dois profissionais, docentes de diferentes disciplinas, destacando os conhecimentos mobilizados e os saberes construídos no encontro de referenciais de ambos os campos de pesquisa frente ao desafio de formar professores em uma perspectiva renovada, ou seja, sensíveis a uma reeducação étnico-racial. As autoras concluíram que a problemática da reeducação étnico-racial pode ser um caminho frutífero para se equacionar o distanciamento entre os eventos do passado e questões do presente, princípio fundamental para a História como disciplina escolar e central para o desenvolvimento do pensamento histórico.

No artigo A21_C3 Santana e Ferraz (2019) analisam a importância da formação continuada promovida na Universidade Federal Rural do Pernambuco - UFRPE, através do curso de especialização “Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar”, para a configuração da prática pedagógica dos cursistas. Foi aplicado questionários eletrônicos com 38 professores concluintes do curso de especialização ofertado pela RENAFORM/UFRPE. Na visão dos cursistas, existe uma estreita relação entre a formação que o professor vivencia na universidade e o planejamento que ele constrói para a sua prática de sala de aula. Contudo, alguns destacam que a questão racial na formação inicial ainda é pouco contemplada, por isso, ressaltam a importância da abordagem da educação das relações étnico-racial na formação continuada de professores, e da efetivação de práticas educacionais antirracistas, tanto na escola, como na sociedade. Assim, encontram possibilidades de vivenciar um espaço de formação e reflexão que favoreça a (re)configuração da profissionalidade do professor da educação básica.

No artigo A22_C3 Silva (2015) relata os projetos e as ações do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Relações Étnico-Raciais, Movimentos Sociais e Educação (N'UMBUNTU), núcleo eletivo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), desmembrada da Universidade Federal do Pará (UFPA), e suas articulações com a formação de professores em diferentes níveis de ensino, em especial sobre a história e cultura afro-brasileira e

africana como preconiza a lei 10.639/03, bem como a produção de conhecimentos sobre as práticas desenvolvidas dentro das escolas públicas de Marabá/PA, buscando compreender como as escolas têm implementado a lei 10.639/03, que torna obrigatório o estudo sobre a história da África e Afro-brasileira nas redes de ensino público e privado. Os resultados parciais dos projetos evidenciaram a necessidade de consolidar a temática das relações étnico-raciais na região e o compromisso da universidade de uma ação docente.

O artigo A23_C3 de Ligeiro e Brito (2021) apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado em educação, realizada entre 2018 e 2019, que objetivou compreender como aulas e atividades propostas por professores de sociologia do ensino médio têm contribuído para o desenvolvimento de uma educação das relações étnico-raciais tendo em vista a implementação da Lei 10639/03. O tema da formação docente e relações étnico-raciais se fez presente de forma recorrente na pesquisa. Este artigo abordou implicações dessa lei para formação docente considerando as diretrizes que orientam essa formação. Os dados da pesquisa revelam que, não obstante a obrigatoriedade do ensino de história da África e cultura afro-brasileira, a formação inicial vivenciada pelos sujeitos da pesquisa não contempla, de forma satisfatória, a abordagem do tema.

O objetivo principal do artigo A24_C3 de Santos e Meira (2019) foi investigar como pedagogas escolares que atuam especificamente na Educação Infantil orientam as práticas educativas com foco nas relações étnico-raciais, baseada em uma educação antirracista. A pesquisa foi amparada em marcos legais da educação brasileira e em reflexões sobre as relações raciais no Brasil, com foco na crítica ao “mito da democracia racial”, que continua desafiando a formação e a prática docente. Os resultados da pesquisa aproximam-se de outras investigações sobre educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil, remetendo para o campo de formação de professores, alguns desafios relacionados às bases teóricas e às práticas pedagógicas desenvolvidas.

No artigo A25_C4, Rascke e *et al.* (2016) teve por objetivo apresentar experiências de tutoria ocorridas em 2013 e 2014 por meio de cursos de formação continuada de professores(as) oferecidos pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina (NEAB-UDESC) em consonância com a Lei Federal 10.639/03. Os autores procuraram discutir as possibilidades promovidas pelos ambientes virtuais de aprendizagem para o desenvolvimento de formações

destinadas a professores e professoras preocupados com a qualidade e o efetivo diálogo na construção de uma sociedade que valorize as diferentes origens de suas cidadãs e seus cidadãos, sem hierarquizá-las. Analisaram o papel do(a) professor(a) tutor(a) na construção do conhecimento em cursos de formação continuada direcionados a professores(as) da educação básica. Evidenciaram, ao longo desta produção, apontamentos a respeito dos espaços institucionais consolidados para a implementação da Lei Federal 10.639/03 e como podemos atuar no sentido de efetivar sua concretização, permitindo que estas abordagens, conteúdos e reflexões alcancem cada vez mais profissionais da educação.

Silva e Dias (2018) no artigo A26_C3, investigaram a formação continuada de professores da Educação Infantil (EI) e a educação de relações étnico-raciais (ERER) na Secretaria Municipal Educação de Curitiba (SME). Foi constatada negligência do governo municipal no cumprimento da legislação que determina a obrigatoriedade da História e Cultura afro-brasileira e africana. Os resultados das análises indicaram que a temática étnico-racial chegou na formação continuada de professores da EI, não por meio de uma política instituída e comprometida com a educação das relações étnico-raciais, mas de maneira isolada, fruto de iniciativas docentes espontâneas, mas sem apoio governamental. Destacando que nesse momento, as políticas públicas federais estavam se iniciando para uma “sucateização” das universidades e da diversidade no ensino superior.

O artigo A27_C3 Freitas e Pinho (2020) objetivou apresentar e analisar as contribuições do Grupo de estudos afro-brasileiros e indígenas – GEABI, para formação de professores em Relações Étnico-raciais na Transxingu (Altamira) e baixo Tocantins (Cametá) – PA, a partir da Lei nº 10.639/2003, buscando identificar as abordagens teóricas e metodológicas adotadas, bem como as repercussões dessa formação na prática pedagógica dos professores. Neste sentido, procurou discutir as formações ofertadas na Transxingu (Altamira) e baixo Tocantins (Cametá)– PA pelo GEABI, seus objetivos, abordagens teóricas e metodológicas e quais os efeitos dessa formação na prática pedagógica dos professores. Os resultados apontam que o GEABI, ao longo dos anos, foi impulsionador de mudanças pedagógicas para a inclusão de alunos/as negros/as na escola, ao possibilitar a formação de professores para o trato das questões em Relações Étnico-raciais.

O artigo A28_C3 de Santos e Silva (2022), propõe a discutir aspectos significativos para a formação de profissionais da pedagogia, que atuarão na

Educação Infantil, no que concerne à questão da Educação das Relações Étnico-Raciais. Os autores discorreram sobre a possibilidade de um importante começo para a construção da escola como espaço de valorização, acolhimento e celebração da diferença. Inferiram que isso é papel de professores da Educação Infantil, bem mais do que atentar para a discussão das relações étnico-raciais. Estes profissionais podem possibilitar a descoberta do pertencimento étnico-racial de uma maneira positiva e podem auxiliar a todas as crianças a se relacionarem bem com a diferença.

Marinho e Martins (2016) buscaram compreender os desdobramentos de políticas educacionais para a promoção da igualdade racial no artigo A29_C3, que teve o objetivo de investigar como os percursos de formação de professoras da Educação Infantil afetam as práticas educativas. Os resultados do estudo indicam que as formações inicial e continuada das professoras desatreladas de políticas públicas e de ações que favoreçam a ocorrência de uma educação antirracista, culminam em dificuldades que impactam diretamente nas práticas educativas e nos processos de intervenção dos docentes nos casos de discriminação e preconceito no contexto escolar.

O artigo A30_C3, de Amorim e Siqueira (2021) objetiva discutir a formação de professores de Sociologia, no Programa Residência Pedagógica – Sociologia, e em especial a formação voltada para a educação das relações étnico-raciais. O Programa foi subsidiado pela agência governamental CAPES por 18 meses (2018/2020), e desenvolvido em uma escola pública de ensino médio em Vila Velha, região metropolitana de Vitória/ES. Os resultados do Programa Residência Pedagógica foram significativos para a formação dos licenciandos e para a formação continuada dos professores envolvidos, além de dinamizar as atividades didático-pedagógicas na escola. O estudo também apontou para a necessidade e importância da formação como fator preponderante para a discussão da história e cultura africana e afro-brasileira, prevista pela Lei 10.639/2003 no ensino brasileiro.

O artigo A31_C3 de Alves, Stoll e Espíndola (2016) busca refletir sobre a (re)educação das relações étnico-raciais na perspectiva dos educadores do município de Dom Pedrito/RS. O objetivo fundamental dessa pesquisa foi conhecer que ações educativas estão sendo efetivadas para atender as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais no âmbito escolar. Para tanto o trabalho de campo foi realizado com os educadores que participaram da formação de professores desenvolvida pelos autores. A pesquisa evidenciou a relevância da

divulgação, da produção do conhecimento, da formação de atitude, posturas e valores que educam cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico racial. Salienta-se que a categoria analítica que mais se destacou nas falas dos professores foi “respeito”. Porém, o conceito essencial nesse enfrentamento sobre as diferenças, diversidades e redes de desigualdade, é a categoria sociológica “reconhecimento”, pois é a partir dela que o movimento negro, juntamente com vários cientistas sociais, realiza um processo de ressignificação da raça.

Nesta classe, os assuntos específicos abordados em cada artigo são bastante variados. Observamos a predominância de textos que discutem em torno das políticas voltadas para formação continuada de professores, com a oferta de oficinas pedagógicas (como A19_C3), cursos aperfeiçoamento (A19_C3) e de especialização (A19_C3), desenvolvimento de projetos com a participação dos professores (A22_C3 e A31_C3). Porém, estudos que contemplam a pesquisa relacionada à temática, como um recorte de trabalho de mestrado (A23_C3) e ensaios sobre os impactos na formação docente sobre as práticas dos professores junto ao ensino fundamental, como os artigos A26_C3, A19_C3 e A31_C3. Neste caso, os achados dos autores possuem um ponto em comum: a formação continuada de professores se deve mais a iniciativas docentes espontâneas do que a apoio governamental ou de políticas coordenadas.

4.3.4. Categoria C4: Identidades

Na categoria C4 (Identidades) foram elencados 7 artigos, somando um total de 17,1% do total de textos encontrados. Estes artigos estão identificados no Quadro 8, no qual consta a referência bibliográfica correspondente. Para fins de organização, a cada artigo foi atribuído um código alfanumérico indicando seu número ordinal e a classe a que pertence.

Quadro 8- Artigos enquadrados na Categoria Identidades C4

Código	Referência
A32_C4	ORLANDO, A. F.; FERREIRA, A. J. A sensibilização sobre a diversidade étnico-racial na formação inicial e/ou continuada de professores de línguas. <i>Acta Scientiarum. Language and Culture</i> , v. 36, n. 2, p. 207-216, 2014.
A33_C4	ROVARIS, C. C. O ensino de história da África na formação continuada de

	professores: desafios e perspectivas para a educação. R. Eletr. de Extensão, v. 15, n. 31, p. 31-45, 2018.
A34_C4	ARAUJO, M. A. S.; MACÊDO, D. J. S. FORMAÇÃO DOCENTE E A DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO COM A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA. Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, v. 8, n. 14, 2021.
A35_C4	FRANÇA, C. S. A tessitura de um projeto de formação de professores: Educação das Relações Étnico-Raciais. Reflexão e Ação, v. 29, n. 1, p. 50-67, 202
A36_C4	CORREIA, S. S. Relações étnico-raciais, escola e formação continuada de professores: uma experiência na comunidade do Curuzu-Salvador/BA. ODEERE, v. 7, n. 2, p. 35-49, 2022.
A37_C4	PORTUGUEZ, A. P.; MARCELINO, M. M. Religiosidade afro-brasileira, educação para as relações étnico-raciais e a formação docente na perspectiva da sociointeratividade. Revista de Educação Popular, 2022.
A38_C4	MARTINS, E.; CANDIDO, R. M. Práticas educativas de famílias negras e relações étnico-raciais: uma experiência em formação de professores. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 18, n. 3, p. 690–709, 2016

Fonte: Dados da Pesquisa, 2023

O artigo A32_C4 de Orlando e Ferreira (2014) objetiva investigar como a inserção da temática diversidade étnico-racial na academia pode contribuir na formação inicial dos estudantes de licenciatura na área de línguas, abrindo-lhes a visão de mundo para a cidadania ampla e irrestrita de todos com também auxiliar na formação continuada para diferenciar a vida de professores antes e depois de terem participado de cursos de extensão sobre diversidade racial. Os resultados apontam tanto para a necessidade de tomada de consciência sobre a importância da questão quanto para o oferecimento de cursos, projetos ou disciplinas que deem conta de preparar o educador para essa reflexão.

O artigo A33_C4 de Rovaris (2018), visa contribuir para a discussão acerca do ensino de História da África na educação básica, apontando alguns desafios e perspectivas colocados por professores nos fóruns de discussão do Curso de Formação Continuada à distância intitulado “Introdução aos Estudos Africanos e da Diáspora”, organizado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). O curso tinha como objetivo formar professores (as) da rede de ensino público e privada, na temática da História da África e das populações de origem africana na Diáspora. Tal ação visou contribuir para a implementação dos princípios e dos fundamentos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A partir do curso Introdução aos Estudos Africanos e da Diáspora vislumbraram algumas perspectivas e desafios para

o ensino de história da África. Através das reflexões dos professores, foi percebido que é possível transformar as abordagens sobre o continente africano a partir de uma percepção mais sensível acerca dele e dos sujeitos históricos que nele vivem e viveram, compreendendo suas próprias especificidades, cosmogonias e modos de viver.

Araujo e *et al.* (2018) no artigo A34_C4, buscam entender como tem se dado a constituição dos saberes dos professores de História no que concerne à temática africana. Os autores constaram que os professores de História, sujeitos da pesquisa, possuem diversos saberes sobre a temática africana, forjados ao longo de suas trajetórias docentes em vários espaços formativos. Apesar de trazerem lacunas, tais saberes encontram-se, na maioria das vezes, de acordo com as novas tendências historiográficas sobre a temática em questão. No entanto, na prática, a África e sua história ainda são abordadas de forma pontual no cotidiano escolar do ensino médio.

França (2021) no artigo A35_C4 apresenta parte de um projeto formativo sobre relações étnico-raciais, realizado por uma universidade e com professores de uma escola pública, no estado do Paraná. Buscou-se desconstruir estereótipos e preconceitos perpetuados no imaginário social em relação aos povos africanos e afro-brasileiros, construir relações mais solidárias e valorizar uma educação antirracista que problematiza as narrativas dominantes. Apesar das contradições da modernidade capitalista, o texto defende que ainda pode-se operar pelas brechas do pensamento hegemônico para que outras relações humanas possam ser construídas no presente, de modo que superemos o racismo e o mito da democracia racial.

Correia (2022) no artigo A36_C4 teve como objetivo refletir sobre a experiência pedagógica na comunidade do Curuzu por meio da coordenação pedagógica na Especialização Lato-Sensu intitulada “Metodologia dos Estudos Africanos e Afro-Brasileiros” das Faculdades Integradas Olga Mettig, em 2007. O objetivo foi a capacitação de profissionais de educação e áreas afins sobre a Lei 10.639 e sua operacionalidade no trabalho pedagógico, seja ele, realizado em sala de aula ou em outro espaço coletivo de aprendizagem. Entre os objetivos específicos constavam fornecer subsídios pedagógicos sobre a lei 10.639 e promover interação pedagógica entre as várias matrizes culturais formadoras do território brasileiro. Os principais resultados dessa experiência estão em torno do acesso aos educadores e educadoras a teorias decoloniais e antirracistas. Concluiu-se que houve um aprofundamento, entre os alunos e a comunidade do bairro do Curuzu, acerca das informações do continente

africano e da população afro-brasileira; além da interação entre a comunidade e a academia através dos seminários e o aumento da participação da população local e da autoestima.

Pereira e Marcelino (2022) no artigo A37_C4 relata a experiência extensionista “Estágios de vivência: cultura afro-brasileira e educação para as relações étnico-raciais”. Tratou-se de uma iniciativa de inspiração sociointeracionista, que visou subsidiar processos de formação docente (inicial e continuada) antirracista, por meio de estágios de vivência em comunidades de tradição afro-brasileira. Para tanto, promoveram um dia de vivência, de forma que os professores puderam conhecer um terreiro de Candomblé, no qual realizaram atividades de leitura, assim como conheceram a dinâmica de funcionamento de uma comunidade de axé. Observaram que o contato com a comunidade receptora possibilitou a revisão de preconceitos e de estereótipos. Além disso, permitiu ao grupo aprofundar reflexões, visando à educação antirracista e a participação da escola no combate à intolerância religiosa e implementação das Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. De modo geral, considera-se que a ação extensionista relatada se constitui como uma experiência formativa dialógica, em que saberes e valores populares e comunitários puderam ser tomados de modo a contribuir com as discussões relacionados à educação antirracista, a necessidade de afrocentrar os debates escolares e à necessária contribuição da escola no combate ao racismo, ao preconceito e à intolerância religiosa.

Martins e Candido (2016) no artigo A38_C4 descreve uma experiência com estudantes de um curso de formação inicial de professores de uma universidade pública da Grande São Paulo. Centrada no estudo de referenciais teóricos que versam sobre socialização primária e identidade no contexto das relações étnico-raciais, tal experiência buscou iniciar os estudantes em um projeto de iniciação à pesquisa. Com o objetivo de compreender como ocorrem as práticas educativas de famílias negras com relação a socialização de suas crianças. A partir de metodologia qualitativa, o trabalho contou com dois grupos de alunos que realizaram entrevistas com 12 famílias da classe trabalhadora. Os dados analisados indicam que as práticas educativas da maioria das famílias negras entrevistadas incluem ações que se referem às relações entre cor/raça. Concluiu-se que tal experiência reafirma a relevância da inclusão de ações de pesquisa nos programas de ensino dos cursos de formação de professores, principalmente nas interfaces entre a educação científica e a questão das relações

étnico-raciais, tendo em vista a formação de profissionais empenhados no trabalho de combate à discriminação racial.

Nesta categoria, destacamos que nas discussões relacionadas às questões de identidades predominam relatos de atividades ligadas a cursos, como ações extensionistas (A37_C4 e A37_C4), curso de extensão (A32_C4), de especialização (A36_C4), ou curso de formação continuada (A33_C4). Somente um artigo relata ações junto a curso de formação inicial (A3_C4), indicando que as instituições formadoras têm se dedicado mais à formação continuada do que à formação inicial dos futuros docentes.

4.3.5. Categoria C5: Instrumentos pedagógicos

Na categoria C5 (Instrumentos pedagógicos) foram elencados 3 artigos, somando um total de 7,3% do total de textos encontrados. Estes artigos estão identificados no Quadro 9, no qual consta a referência bibliográfica correspondente. Para fins de organização, a cada artigo foi atribuído um código alfanumérico indicando seu número ordinal e a classe a que pertence.

Quadro 9- Artigos enquadrados na Instrumentos Pedagógicos C5

Código	Referência
A39_C5	OLIVEIRA, R. R.; OLIVEIRA, L. C. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL. Revista Exitus, v. 12, p. e022074-e022074, 2022.
A40_C5	NACCARI, D.; DEBUS, E. S. D.; MOREIRA, M. A. R. EDUCAÇÃO LITERÁRIA E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Revista de Letras, v. 15, n. 17, 2014.
A41_C5	SILVA, M. D. S.; QUIRINO, K. M. S. A difusão da cultura negra e sua interface na formação de professores da EJA: uma análise sobre as questões étnico-raciais nas escolas de Mariana-MG. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 12, n. 23, p. 153–166, 2020.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2023.

No artigo A39_C45 as autoras Oliveira e Oliveira (2022) buscam entender a experiência dos professores sobre o ensino de relações Étnico-Raciais e Formação De Professores de Biologia no Contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE). As estratégias de avaliação continuada expressas nas discussões em aula, desencadeadas pelos roteiros, na elaboração de fichamento, no acompanhamento dos grupos em reuniões de orientação, na tessitura de um jogo e síntese escrita sobre

o processo de confecção do mesmo, no debate entre os estudantes após as apresentações que culmina na reorganização dos jogos produzidos e nos textos dos estudantes possibilitou aos licenciandos, à professora e à estagiária de docência o pensamento crítico sobre a prática pedagógica em tempo de pandemia. Pensamento esse que pode possibilitar à docente reelaborar seus instrumentos e critérios avaliativos para o ERE. Observou-se que quanto mais dialógica e afetiva era a aula menos o uso da plataforma *Google Meet* era “agressivo” para os sujeitos envolvidos.

As câmeras dos estudantes se fechavam à medida em que a aula adotava tom mais expositivo e se abriam na medida em que as aulas se tornavam mais dialógicas e afetivas. O processo de adaptação das atividades presenciais para aulas online síncronas, necessitou de grande dispêndio de tempo por parte da docente, gerando processos de ansiedade na medida em que se cobrava por administrar a progressão das aprendizagens; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe com os estudantes e utilizar novas tecnologias com as quais não estava habituada e ser esteio afetivo para os licenciandos, ao mesmo tempo em que vivenciava seus processos particulares na pandemia. Por fim, ser professor em tempos de pandemia e ERE significa ter consciência do papel social que desempenha empenhando-se em reflexões e lutas pedagógicas que constituam e evidenciem sua práxis.

No artigo A40_C5, Niccari e Debus (2014) investigam a experiência de um curso de Educação Literária para as Relações Étnico-Raciais. A boa avaliação dos cursistas a respeito do curso, bem como seus depoimentos, demonstrou que a educação a distância pode ser utilizada para auxiliar na capacitação de professores e professoras. A participação dos cursistas foi muito positiva, uma vez que mais de 50% dos iniciantes concluíram o curso.

No artigo A41_C5 Silva e Quirino (2014) tiveram como objetivo contribuir com a análise acerca produção de um material didático crítico, sobre a cultura negra trabalhada no contexto escolar de Mariana-MG. Intitulada “A difusão da Cultura Negra e sua interface na Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos - EJA: uma análise sobre as questões étnico-raciais nas escolas de Mariana”, a análise foi feita sob a ótica da investigação sistemática dos materiais pensados e propostos, ao que é referente às questões étnico-raciais para (EJA). Foram analisados também os fundamentos, ideológicos, das teorias educacionais contemporâneas no que pesa a influência destas na formação de professores e dos jovens das escolas periféricas.

4.4. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS

A Lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, completou 20 anos de promulgação em 2023. Nesse período, a referida lei permitiu avanços importantes para o debate sobre o racismo e a discriminação racial e para a valorização da cultura afro-brasileira e africana, mas ainda há desafios a serem superados.

Um dos principais avanços é a indução da discussão sobre a importância da educação para as relações étnico-raciais e sobre as formas de incorporação do conteúdo pertinente no cotidiano escolar. Esta discussão passa, necessariamente pela formação de professores, que são elementos essenciais para que as instituições de ensino possam oferecer aulas e atividades sobre esses temas, contribuindo para a formação de estudantes mais conscientes sobre sua identidade e a identidade do outro, sobre a história, cultura, espiritualidade Afro-brasileira.

Ao retomar a proposta deste trabalho, que é a análise da produção acadêmica, sob a forma de artigos científicos referentes à formação de professores para as relações étnico-raciais, publicados no período de 2014 a 2022 e com o objetivo de oferecer uma visão geral das principais tendências e contribuições da literatura sobre o tema e como identificar lacunas na pesquisa e áreas que necessitam de maior investigação, observamos que as publicações selecionadas podem ser classificadas em cinco categorias: Currículos e programas; Ações Afirmativas e Políticas Educacionais; Propostas e Práticas Pedagógicas; Identidades; e Instrumentos Pedagógicos. Estas categorias estão presentes na literatura e refletem as temáticas predominantes na discussão sobre a implementação da Lei 10639/2003 na primeira década de sua implantação, conforme apontado Coelho e Brito (2020). Embora nossos resultados apontem para a manutenção das temáticas, observamos que a segunda década da implantação da Lei 10639/2003 é marcada por uma mudança de foco do debate: enquanto a primeira década de vigência da Lei, as temáticas “Currículos e Programas” e “Ações Afirmativas e Políticas Educacionais” foram predominantes, a segunda década é marcada pela predominância das temáticas “Propostas e Práticas Pedagógicas” e “Identidades”, mostrando uma mudança de foco na discussão. A distribuição de frequências de publicações mostrada neste trabalho indica que a discussão dos conteúdos e programas de educação ainda requer a atenção dos pesquisadores, mas ao mesmo tempo o crescimento da quantidade de

artigos sobre ações e práticas pedagógicas apontam para o estudo de medidas práticas a serem adotadas visando a efetiva implementação da lei. Conforme citamos anteriormente, o deslocamento do foco da discussão sugere uma evolução do debate do campo de formação ou de capacitação dos professores para o campo do exercício docente no ambiente escolar, como elemento propulsor das ações previstas nos planos e diretrizes legais e como multiplicador das ideias de diversidade e multiculturalismo.

Outro aspecto a destacar na comparação entre as produções científicas da primeira e da segunda década da promulgação da Lei 10639/03 é a quantidade total de artigos publicados sobre a temática. Embora sejam observadas variações anuais, no primeiro período a produção média de artigos é 3,3 contra 4,46 para o período 2014-2022, o que corresponde a um aumento médio de 38% na produção. Se os dados de Coelho e Brito (2020) já apontavam a temática da formação de professores para as relações étnico raciais com um campo de pesquisa em ascensão, este crescimento sugere a consolidação da temática como campo de pesquisa ao longo do tempo. Além disso, os artigos que compõem o corpus de análise foram publicados em periódicos bem-conceituados pela comunidade científica, o que contribui para qualificar e fortalecer este campo de pesquisa.

Ademais, a partir de nossas observações apontamos que a formação docente deve permear todos os níveis de ensino, com uma formação continuada que contemple professores desde a educação infantil até o ensino superior. Entre as ações formativas observadas em nosso trabalho não foram encontradas iniciativas voltadas para professores do ensino superior que, a princípio, são os responsáveis também pela formação inicial, incluindo as propostas de componentes curriculares para as ementas das disciplinas dos cursos, de práticas pedagógicas inclusivas no âmbito das disciplinas ofertadas, de ações de extensão para formação continuada e o desenvolvimento de pesquisas sobre a temática. Assim, em uma realidade social em constante mudança, a formação de professores para a educação para relações étnico-raciais deve ser contínua e permanente, sendo realizada em todas as etapas da formação docente, desde a graduação até a pós-graduação e também durante sua atuação como profissional docente.

A educação no âmbito escolar é um dos principais instrumentos de transformação social, e a formação de professores é essencial para que essa transformação ocorra de forma efetiva. Desta forma, no contexto deste trabalho,

entendemos que a formação de professores para a educação para relações étnico-raciais é uma necessidade incontestável. Para que a educação para relações étnico-raciais seja efetiva, é necessário que os professores estejam preparados para abordá-la de forma adequada. Desta forma os conteúdos curriculares nos cursos de formação inicial e das atividades de formação continuada devem incluir o conhecimento sobre a história, a cultura e as contribuições das populações afro-brasileira para a formação do Brasil, mas também devem contemplar uma sólida capacitação para desenvolvimento e aplicação de práticas pedagógicas que possam, sua atuação na escola cumprir seu papel de promover uma educação justa e igualitária, onde todas as pessoas sejam respeitadas e valorizadas independentemente de sua raça, etnia ou cor.

Os professores também devem estar capacitados para identificar e combater o racismo e a discriminação racial. Isso significa que eles devem ter consciência de seus próprios preconceitos e estar dispostos a trabalhar para superá-los e para isso, precisam de conhecimentos relacionados à formação da identidade dos povos, incluindo seus valores, crenças, objetivos e relacionamentos.

Por fim, salientamos que embora o foco da discussão sobre a formação de professores seja dinâmico, oscilando ao longo do tempo entre as classes identificadas (ou outras que podem emergir no futuro), convém destacar que as estas classes não são auto excludentes, mas sim complementares, de forma que os conhecimentos, por ora segmentados para nossa melhor compreensão, se integram e se sustentam mutuamente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde que a Lei Nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/1996) tornou-se obrigatória a inserção, no currículo escolar, do ensino da história e cultura afro-brasileira, tendo entre aspectos motivadores a necessidade de combater o racismo e a promoção da valorização da cultura afro-brasileira. É razoável esperar que, após 20 anos da promulgação se possa observar reflexos desta lei na política educacional em relação à diversidade pois, neste período, tem sido estimulados debates sobre a diversidade na educação em diferentes âmbitos da sociedade, tendo como objetivo combater o preconceito e a discriminação. Porém, entende-se que não basta inserir a obrigatoriedade do conteúdo sem a capacitação de professores para trabalhar com estas temáticas, sendo necessária uma reflexão contínua sobre os desafios a serem enfrentados, bem como a formulação e proposição de sugestões que podem lançar luz no debate sobre a efetiva implementação daquela Lei. No presente trabalho buscamos contribuir para a discussão da inserção da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar tendo como objeto a discussão sobre a formação de professores para o ensino das relações étnico-raciais, apresentando uma revisão de literatura sobre o tema a partir de artigos publicados em periódicos de 2014 a 2023.

Considerando a base de dados utilizada, bem como os critérios de inclusão definidos de antemão, agrupamos as 41 (quarenta e uma) publicações acadêmicas que compuseram o corpus de análise nas categorias Currículos e programas; Ações Afirmativas e Políticas Educacionais; Propostas e Práticas Pedagógicas; Identidades; e Instrumentos Pedagógicos, classes essas já presentes na literatura e que refletem as temáticas predominantes na discussão sobre a implementação da Lei 10639/2003 na primeira década de sua implantação. Ao comparar as frequências de artigos em cada categoria em relação ao total de artigos observamos que, na primeira década de vigência da Lei, as temáticas Currículos e Programas e Ações Afirmativas e Políticas Educacionais foram predominantes, enquanto a segunda década é marcada pela predominância das temáticas Propostas e Práticas Pedagógicas e Identidades, mostrando uma mudança de foco na discussão.

A formação de professores para o ensino das temáticas étnico-raciais é de extrema importância para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No

campo das ações docentes enquanto indivíduo social, o processo formativo leva os professores a desenvolver a habilidade de sensibilização para a questão racial. Esta formação deve promover a reflexão sobre o racismo e suas consequências, para que os professores possam combater esse fenômeno não só em suas salas de aula, mas em todo o espaço educacional. A formação docente pode ainda auxiliar o professor a desenvolver a capacidade de lidar com situações de discriminação.

Ao longo deste trabalho, observamos que a formação de professores para o ensino das temáticas étnico-raciais vem sendo realizada de forma inicial ou continuada, com predomínio de ações de formação continuada, conduzida na forma de cursos que possuem diferentes contextos, ora com foco nas políticas de inclusão e ora com foco em estratégias e práticas pedagógicas. Esta formação continuada oferecida aos professores já formados e em exercício de suas funções, permite que eles possam se atualizar sobre as novas tendências teóricas, pedagógicas e legais. No entanto, os artigos analisados trazem falas docentes recorrentes no sentido de apontar lacunas da formação e a falta de apoio institucional para efetivação deste tipo de formação.

Já a formação inicial, obrigatória para todos os professores, deve ser realizada durante o curso de formação docente. Neste caso, observamos poucos artigos que relatam ações de formação ao longo do curso de graduação, sendo que, na maioria das vezes, são iniciativas pontuais, em disciplinas isoladas ou em disciplinas de estágio obrigatório dos cursos de licenciatura, o que sugere lacunas na formação docente inicial que devem ser observadas tanto pelas coordenações dos cursos quanto pelas instâncias superiores das instituições, as quais definem as políticas institucionais de acordo com sua missão institucional, função social e a legislação pertinente. Também destacamos a ausência, no corpus de análise, de relatos ou discussões sobre a formação continuada de docentes do ensino superior, os quais são responsáveis pela formação inicial e pela maior parte da pesquisa científica sobre a temática.

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho de dissertação nos ficou evidente que a pesquisa desempenha um papel fundamental na formação de professores para o ensino das relações étnico-raciais, sendo um instrumento essencial para o desenvolvimento de uma prática educativa mais inclusiva, crítica e comprometida com a promoção da igualdade e do respeito à diversidade.

Por fim, destacamos que durante revisão aqui apresentada as diversas lacunas apontadas no processo de formação docente, seja continuada ou inicial não devem se restringir a críticas ao processo, mas servir referência para o avanço nas discussões. Por isso, é fundamental reconhecer as possibilidades e avanços proporcionados pela pesquisa nesse campo. Por isso, não podemos deixar de reconhecer que iniciativas acadêmicas, grupos de estudo, centros de pesquisa e programas de formação continuada promovidos pelas instituições de ensino, coletivos temáticos e iniciativas governamentais têm contribuído significativamente para a disseminação de conhecimentos e práticas que valorizam a diversidade étnico-racial na educação. Se os avanços necessários ocorrem ainda a passos lentos cabe a toda a comunidade envolvida continuar a luta historicamente constituída, buscando amplificar as ações de educação étnico racial não somente para o atendimento da legislação, mas para o reconhecimento de direitos fundamentais de todos os indivíduos, independentemente de sua raça ou condição social.

REFERÊNCIAS

BACKES, J.L.; PAVAN, R. A Desconstrução das Representações Coloniais sobre a Diferença Cultural e a Construção de Representações Interculturais: um desafio para a formação de educadores. **Revista Currículo sem Fronteiras**, 2011; 11(2):108-119.

Bardin, L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 2004

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Lei n. 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 de setembro de 2021.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 17 de set. 2021.

CANDAU, V.M.F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Revista Currículo sem Fronteiras**, 2011; 11(2): 240-255.

CANDAU, V.M.F. **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**, v. 2, p. 13-37, 2008.

CANEN, A. **Multiculturalismo e o papel da pesquisa na formação docente: uma experiência de currículo em ação**. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 2008; 8(1): 17-30.

CANEN, A.; XAVIER, G.P.M. **Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação, 2005; 13(48): 333-344.

CARENO, M.F.; ABDALLA, M.F.B. **Representações sociais e a educação étnico-racial no espaço escolar brasileiro**. *Série Educação*, 2013; 6.

CATANANTE, Bartolina Ramalho; DE OLIVEIRA, Izadir Francisco. **Formação de Professores para a Educação Étnico-racial no Plano de Ações Articuladas (PAR)**. Revista Angolana de Extensão Universitária, v. 2, n. 1, p. 68-85, 2020.

CHAGAS, W.F. **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica da Paraíba**. Educação & Realidade, 2017; 42(1): 79-98.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos**. Educar em Revista, v. 34, p. 97-122, 2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa. **Reflexões sobre formação de professores e relações étnico-raciais: um olhar em perspectiva sobre as produções do GT 21/ANPED**. Revista Cocar, v. 13, n. 25, p. 458-482, 2019.

COELHO, W.N.B.; BRITO, N.J.C. **Dez anos da lei n. 10.639/2003 e a formação de professores e relações raciais em artigos (2003/2013): um tema em discussão**. Práxis Educacional, 2020; 16(39): 19-42.

DOS SANTOS, José Humberto Rodrigues *et al.* A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: UMA VIVÊNCIA EM MINEIROS–GOIÁS. **Ciclo Revista** (ISSN 2526-8082), v. 3, n. 1, 2018.

FERNANDES, J.R.O. **Ensino de História e Diversidade Cultural: Desafios e Possibilidades**. Cadernos do Cedes – Centro de Estudos em Educação e Sociedade, 2005; 25(67): 378-388.

FRANÇA, C. S. **A tessitura de um projeto de formação de professores: Educação das Relações Étnico-Raciais**. Reflexão e Ação, v. 29, n. 1, p. 50-67, 5 jan. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: Educação anti-racista: Caminhos Abertos pela lei 10.639. – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino (org.) **Práticas Pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; UNESCO, 424p. 2012b.

GOMES, Nilma Lino. **MOVIMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO: RESSIGNIFICANDO E POLITIZANDO A RAÇA** N L GEduc. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012^a

GONÇALVES, L.A.O., SILVA, P.B.G. **O Jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

LELIS, N.R.L.; DAVI, T.N. **Do Continente Africano até o Brasil Contemporâneo: as possibilidades oferecidas pelo cinema**. Cadernos da FUCAMP, 2012; 11(15).

MELLO, Guiomar Namó. **Educação escolar brasileira: o que trouxemos do Século XX?** Porto Alegre/RS: Artes Médicas Sul, 2004.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. **Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da Administração: potencial e desafios.** Revista de Administração Contemporânea, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011.

OLIVEIRA, L.F.; LINS, M.R.F. **Memórias e imagens desestabilizadoras para a (re) educação das relações étnico-raciais.** Revista Teias, 2008; 9(17): 70-78.

RODRIGUES, Danielle; GUEDES, Sabrina. **Multiculturalismo e suas implicações na educação. Revista Educação Pública.** Diretoria de Extensão da Fundação Cecierj–Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro-RJ, 2019.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CARDOSO, Ivanilda Amado. **Os desafios para implementar história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas,** Nova Escola. São Paulo, out. 2018. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/12692/os-desafios-paraimplementar-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana-nas-escolas> Acesso em: 04 dez. 2023.

ROMAN, A. R., & FRIEDLANDER, M. R. REVISÃO INTEGRATIVA DE PESQUISA APLICADA À ENFERMAGEM. *Cogitare Enfermagem*, 3(2). <https://doi.org/10.5380/ce.v3i2.44358>. Acesso em: 04 dez. 2023.

SANTOS, Bruno Freitas. **O multiculturalismo na educação.** Margens, v. 14, n. 22, p. 88-101, 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v14i22.9647>. Acesso em: 04 dez. 2023

THIJM, F.E.A. **O que dizem teses e dissertações sobre relações raciais em educação (2004-2013).** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.