

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO NORDESTE¹

Vitória Batista Calmon de Passos²
Renata Meira Veras³

RESUMO

Em 2003, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana, através da Lei 10.639. Posteriormente, através da lei 11.645/2008, essas normativas foram atualizadas para incluir também o estudo da história e cultura indígena. Através dessas legislações, foi instituída a obrigatoriedade do ensino desses conteúdos na educação básica e, conseqüentemente, na formação de professores, o que pode se considerar um importante marco na história da educação brasileira. Nessa seara, levando em conta a necessidade de se repensar a formação de professores a partir de uma perspectiva decolonial, se demonstra algo de extrema importância buscar compreender como essas diretrizes estão sendo aplicadas. A partir disso, durante esta investigação, desenvolveu-se a análise curricular dos cursos de licenciatura de 19 universidades federais do Nordeste, com o objetivo de identificar a presença de conteúdos inerentes à educação para as relações étnico-raciais na formação docente dessas instituições. A partir disso, foi realizado o levantamento de projetos político-pedagógicos e ementas de cursos de licenciatura das instituições em pauta, a partir dos sites oficiais e contato com os colegiados por e-mail. Nesse contexto, foram identificados 269 cursos de licenciatura, dos quais foram analisadas 8.913 ementas de componentes curriculares. Nesta análise, foram encontradas 842 ementas com conteúdo relacionado às DCN de forma direta ou indireta. Tais números apontaram que de modo geral a

1 Este artigo é resultado do projeto de Pesquisa “A agenda étnico-racial na formação acadêmica nas Universidades Federais do Nordeste” com financiamento do Cnpq.

2 Graduanda do Curso de Farmácia e Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, vitoria.calmon@ufba.br;

3 Doutora em Psicologia e Professora Associada do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da Universidade Federal da Bahia – UFBA, renata.veras@ufba.br;

proporção de ementas com conteúdos inerentes à educação para as relações étnico-raciais é insuficiente e incompatível com o previsto nas DCN.

Palavras-chave: Universidade, Formação docente, Diretrizes Curriculares Nacionais, Relações étnico-raciais.

INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo o conceito de raça assumiu muitos sentidos diante dos diferentes contextos em que foi utilizado. Almeida (2019, p. 24) explica que se trata de um conceito “relacional e histórico”. Isto porque está diretamente atrelado às circunstâncias históricas do século XVI, mais precisamente à expansão mercantilista e o Renascimento, que contribuíram para a difusão da ideia de civilização tal qual o modelo europeu, bem como do homem europeu como “homem universal”. E dessa maneira, moldou as relações sociais da Europa com os povos dos demais continentes – africano, americano, asiático e oceânico – que ao diferir dos ideais e modos de vida europeus eram vistos como primitivos e, portanto, deveriam ser colonizados para conhecerem “os benefícios da liberdade, da igualdade, do Estado de direito e do mercado” (Almeida, 2019, p. 27). E sob a égide dessa desculpa, o colonialismo se constituiu como um processo de “destruição e morte, de espoliação e aviltamento” (Almeida, 2019, p. 27).

Neste contexto as bases do racismo foram constituídas. A estratificação e hierarquização das pessoas como primitivas e civilizadas, de raça superior ou inferior, moldou a constituição das sociedades nas colônias e os reflexos de tal violência perduram até hoje. Segundo Almeida (2019, p. 21) “o racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência”, que estão expressas no cotidiano de forma individual, institucional e estrutural.

Diante disso, é evidente que dada a hegemonia dos colonizadores, os currículos atuais estejam ainda repletos de reflexos e referências da colonialidade. Assim, compreendendo o currículo como algo mutável e ausente de neutralidade e universalidade, sabe-se que esta ferramenta é um reflexo dos valores, práticas e significados da sociedade em que foi constituído a partir de seus contextos político, cultural e histórico (Sacristán, 2013). Silva (1995) acrescenta ainda a potência que as narrativas presentes nos currículos possuem ao ditar a legitimidade, a validade e a moralidade de certos conhecimentos em detrimento de outros.

Partindo da premissa de que os currículos têm um impacto significativo na formação das identidades docentes, é de fundamental importância que estes reflitam acerca do reconhecimento e da valorização da alteridade. Um caminho para isso é a perspectiva multiculturalista de formação docente que se propõe a ir além do desenvolvimento de competências técnicas inerentes às áreas de estudo e contribuir de forma relevante para a discussão sobre as relações étnico-raciais e perspectivas curriculares antirracistas (Ivenicki, 2020).

Considerando este cenário, e como resultado da atuação político-pedagógica dos Movimento Negro e Movimento Indígena (Sousa et. al., 2022; Ferreira, Almeida, 2018), a Lei 10.639 foi promulgada em 2003 no intuito de alterar a Lei 9.394 de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Tal alteração visou incluir no currículo oficial da educação básica a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003). A partir disso, foram criadas e estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Posteriormente, em 2008, a Lei 11.645 acrescentou a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Indígena” (Brasil, 2008).

A obrigatoriedade da inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na educação básica foi um avanço muito importante no combate ao racismo. No entanto, esses esforços encontram uma importante limitação quando essa obrigatoriedade não se estende aos currículos de formação docente. Afinal, sob que bases os professores vão inserir e abordar tais conteúdos se não estão sendo preparados para tal feito? Dessa maneira, esta investigação surgiu a partir deste questionamento e o presente trabalho teve como objetivo identificar a presença de conteúdos inerentes a ERER nos currículos dos cursos de licenciatura de 19 universidades federais do Nordeste.

METODOLOGIA

O presente trabalho descreve os resultados de um estudo misto, com abordagem quali-quantitativa, no qual objetivou-se analisar a presença de conteúdos inerentes à educação para as relações étnico-raciais nos currículos das licenciaturas das Universidades Federais da região Nordeste. Para tanto, no intuito de se analisar os textos das ementas de todas as disciplinas obrigatórias de tais cursos, desenvolveu-se *a priori* um levantamento de seus projetos político-pedagógicos nos respectivos sites oficiais de cada instituição. Para os cursos que dispunham de mais de um PPP disponível, assumiu-se como representante do curso aquele que fosse mais recente. Além disso, nos casos de indisponibilidade do documento do PPP completo nos sites, buscou-se contato com os colegiados dos cursos via e-mail para obter esse acesso e ainda, em caso de ausência de resposta, utilizou-se como fonte secundária as ementas disponíveis do SIGAA. Os cursos que não se obteve acesso ao currículo por nenhum desses meios foram excluídos da investigação.

Num segundo momento, procedeu-se a análise documental do material obtido. A análise preliminar incluiu a leitura integral de todas as ementas e a

identificação dos conteúdos de interesse de forma direta ou indireta. Para realizar tal identificação, tomou-se como referência os elementos indicados nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, promulgadas em 2004, incluindo a atualização com a Lei 11.645/08 que incluiu também a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena.

Em seu desenvolvimento a pesquisa documental utiliza documentos que não sofreram qualquer tratamento analítico, com o objetivo de investigá-los, examiná-los, analisá-los e após a organização dos dados obtidos com esses processos, desenvolver sínteses sobre o que foi elucidado dos mesmos (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009). Diante disso, optou-se por esta metodologia como coerente com o intuito desta análise.

Os dados coletados foram categorizados por universidade, por curso, pelo total de disciplinas com conteúdo étnico-racial e pela presença de conteúdos de abordagem direta e indireta. Esse número foram sintetizados e descritos nos resultados a seguir. Além disso, as disciplinas identificadas com presença de conteúdo étnico-racial tiveram suas ementas reunidas num corpus textual único e foram submetidas ao software Iramuteq pra tratamento dos dados e geração de uma nuvem de palavras no intuito de representar as termos mais representativos dos textos analisados.

O software Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) foi desenvolvido no intuito de viabilizar diferentes tipos de análises de dados textuais. Sua gama de possibilidades inclui desde análises lexicais mais simples, até análises multivariadas, que podem ser representadas graficamente de maneira simples e visualmente clara. Dentre os tipos de análises disponíveis, a nuvem de palavras é considerada a mais simples. No entanto, permite uma representação gráfica do corpus textual com o tamanho das palavras em função da sua frequência, o que fornece um quadro geral das palavras mais representativas do conteúdo analisado. (Camargo; Justo, 2021)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram incluídos no estudo os currículos dos cursos de licenciatura de 19 universidades federais do Nordeste. Na Tabela 1 a seguir, é possível observar que foram analisados 234 cursos e 8.913 ementas correspondentes a eles. O total de cursos analisados é inferior ao total de cursos das instituições porque para alguns deles não houve disponibilidade de acesso as ementas, conforme descrito anteriormente no percurso metodológico.

A partir da coleta e análise das ementas, foram identificadas como com conteúdos relativos a EREER 1.048 delas. Isso equivale a 11,75% do total analisado. Tal percentual demonstra que, de modo geral, nos currículos de formação de professores destas universidades a proporção de disciplinas com discussão étnico-racial ainda é pequena, salvo algumas exceções, como duas Licenciaturas Interculturais Indígenas presentes na Universidade Federal do Ceará (UFC) e uma Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, presente na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que apresentaram conteúdos da EREER em mais de 50% de suas ementas. E ainda as licenciaturas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), que apresentou essa discussão em todos os seus cursos, em mais de um componente curricular.

Tabela 1 – Total de cursos analisados por universidade

Universidades	Total de cursos	Total de cursos analisados	Total de ementas analisadas	Total de ementas classificadas	Ementas com conteúdo direto	Ementas com conteúdo indireto
UFAL	22	20	709	127	63	64
UFOB	7	7	358	21	20	1
UFRB	16	13	471	33	29	3
UFSB	5	5	195	42	16	26
UFC	19	19	506	70	65	5
UFCA	9	8	399	16	12	4
UNILAB	11	9	470	68	52	16
UFMA	37	26	975	183	96	87
UFCG	16	14	421	42	27	15
UFPB	24	21	871	181	119	62
UFAPE	2	2	88	6	3	3
UFPE	20	20	741	35	15	20
UFRPE	9	4	268	13	9	4
UNIVASF	6	5	223	9	5	4
UFDPAR	3	3	133	6	5	1
UFPI	13	13	569	87	58	29
UFRN	21	17	555	17	9	8
UFERSA	5	4	175	61	30	31
UFS	24	24	786	31	14	17
TOTAL	269	234	8.913	1.048	647	400

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Essa majoritária carência da EREER nos currículos docentes reflete a dificuldade de concretização de uma política educacional de tamanha importância numa sociedade estruturalmente racista. A lei que deu origem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais já completou 20 anos, mas enquanto sua determinação não se manifestar de forma expressiva na formação de professores, ainda não é possível dizer que seu objetivo foi alcançado.

Ferreira e Almeida (2018) refletem que essa atualização da LDB é muitas vezes tratada de forma “descompromissada” por muitos educadores, seja por desconhecimento, seja por uma arbitrária atitude institucional de não aplicá-la. Qualquer que seja a justificativa, ela não é admissível no contexto social que a escola brasileira está inserida. A história de abuso e exploração a que as populações de origem africana e indígena foram submetidas pelos colonizadores deixou uma herança de desrespeito, preconceito e racismo que perdura até os dias atuais e demanda um esforço coletivo e verdadeiramente efetivo pra combatê-la, em todos os âmbitos, sobretudo o educacional.

Neste ponto cabe refletir acerca de como este cenário se configura como um tipo de epistemicídio, que consiste na forma como os conhecimentos e sabedorias oriundos de fora do eixo das potências do Norte capitalista hegemônico, são marginalizados e desvalorizados (Silva, 2014). Como consequência disso, Santos (2007) posiciona tal violência como uma injustiça cognitiva e outra face do genocídio contra as populações indígenas e africanas (Silva, 2014).

Na presente investigação, observou-se ainda que entre as áreas do conhecimento, assumidas aqui como Linguagens e Artes, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Biológicas, a presença da EREER nos currículos se deu de forma mais expressiva nos cursos de Ciências Humanas. Na sequência, os cursos de Linguagens e Artes e por fim Ciências da Natureza e Biológicas.

A seguir, na Figura 1, é possível visualizar a nuvem de palavras produzida com o software Iramuteq para ilustrar os termos mais frequentes no corpus textual das ementas de disciplinas analisadas. Nota-se que de modo central e destacado estão quatro palavras: relação, social, história e cultural. Esse conjunto de palavras permite inferir que seja coerente a proporção maior de discussões da EREER nos currículos de cursos de humanidades e linguagens e artes. Isto porque nas DCN destacam-se essas áreas na abordagem de tais conteúdos:

Art. 26 - A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a

A EREER pressupõe uma educação antirracista. Nesse sentido, é importante salientar que corroborando com Sousa et. al. (2022), compreende-se aqui uma educação antirracista como uma prática social, na qual existe “um compromisso real de estabelecer ações políticas de mobilização e de conscientização das práticas antirracistas no contexto escolar” (p. 3). E a abordagem multicultural na formação docente é um caminho de grandes possibilidades para esse desenvolvimento. Isto porque, através dela é possível promover não só o reconhecimento das diversidades, mas também problematizar criticamente as desigualdades que encontram legitimidade e reprodução nos espaços educativos (Ivenicki, 2020).

Dessa maneira, acreditamos que a partir dessa visão geral da EREER nos currículos estudados, sua abordagem tem sido desenvolvida de forma coerente com as DCN. No entanto, conforme o artigo 26 da LDB, apresentado anteriormente, os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar (BRASIL, 2008) e proporção de disciplinas com temáticas da EREER identificada neste estudo revela que o cenário atual não condiz com tal determinação. Porque para que isso se concretize de modo satisfatório na educação básica, é fundamental que este eixo temático seja transversal a todo o currículo, de todos os cursos de licenciatura. Abrindo espaço para discussões de temáticas étnico-raciais e para novas referências de conhecimento e práticas pedagógicas numa perspectiva decolonial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo observou-se que de maneira geral a inserção de conteúdos inerentes à educação para as relações étnico-raciais é insuficiente nos currículos analisados. Dentre as áreas do conhecimento, identificou-se ainda que cursos de Ciências Humanas tem maior presença desses conteúdos, seguidos pelos cursos de Linguagens e Artes e Ciências da Natureza, respectivamente.

Ressalta-se aqui que este trabalho sumariza os resultados quantitativos da análise documental e apresenta um quadro geral, pouco específico dos achados qualitativos. No entanto, em estudos futuros esperamos apresentar detalhadamente os achados referentes as especificidades desta investigação.

Ademais, é importante reforçar a urgência de mudar este cenário, tendo em vista não só a obrigatoriedade da inclusão da Educação para as relações étnico-raciais na educação básica, como também a obrigação ética e moral que as instituições educacionais tem de contribuir para a formação de sujeitos conscientes do contexto social em que estão inseridos e da importância de se conviver

e respeitar os demais indivíduos em sua diversidade étnica, racial, cultural, de gênero e de classe.

AGRADECIMENTOS

Ao Cnpq pelo financiamento da pesquisa, pela bolsa de iniciação científica da primeira autora e pela bolsa de produtividade em pesquisa da segunda autora.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, [2004a]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 4 out. 2023.

BRASIL. **Parecer Nº 003, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, [2004b]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 4 out. 2023.

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

Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas psicol.**, [s.l.], v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

IVENICKI, A. Perspectivas multiculturais para o currículo de formação docente antirracista. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 12, n. 32, p. 30-45, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/890>. Acesso em: 03 fev. 2024.

FERREIRA, Helder Sarmiento; DA SILVA ALMEIDA, Viviane. Formação docente para a educação das relações étnico-raciais: o indígena e o negro no Brasil. **REPECULT-Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura (<http://doi.org/10.29327/211303>) Qualis B1.**, v. 3, n. 4, p. 16-29, 2018.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-15, 2009.

SACRISTÀN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÀN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 15-35.

SANTOS, Boaventura de Souza; NUNES, João Arriscado; MENESES, Maria Paula. Opening up the Canon of knowledge and recognition of difference. In: SANTOS, Boaventura de Souza (ed.). **Another knowledge is possible: beyond Northern epistemologies**. London: Verso, 2007. p. XIX - LXII. (Reinventing Social Emancipation: Toward New Manifestos, v. 3).

SILVA, Denise Almeida. De epistemicídio, (in) visibilidade e narrativa: reflexões sobre a política de representação da identidade negra em cadernos negros. **Ilha do desterro**, p. 51-62, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social. In: _____. **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUSA, Fausto Ricardo Silva et al. Formação docente na perspectiva da educação antirracista como prática social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa , v. 17, e19366, 2022. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092022000100434&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 fev. 2024. Epub 24-Maio-2022. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.17.19366.039>.