

## Lei n.º 10.639/2003 e a pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande: currículo e compromisso

Letícia Lucas Pereira Guilhamilho Ávila<sup>1\*</sup>  Cassiane de Freitas Paixão<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>Universidade Federal do Rio Grande - Brasil

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande - Brasil

Autora de correspondência: [leticiapereiraga@gmail.com](mailto:leticiapereiraga@gmail.com)

### RESUMO

Este artigo visa apresentar a pesquisa realizada com o objetivo de compreender a articulação da Lei n.º 10.639/2003 com o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande. Foi realizada uma pesquisa através do método exploratório, e as respostas nortearam o traçar do entendimento e das discussões que abarcam a educação para as relações étnico-raciais dentro da formação inicial de professores e professoras. O estudo aborda a formação e o currículo no 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, e são utilizados teóricos para a compreensão das relações raciais no Brasil, que interferem no campo educacional de maneira integrante.

### PALAVRAS-CHAVE:

Educação.  
Lei n.º 10.639/2003.  
Pedagogia.  
Políticas públicas.

### ABSTRACT

This paper aims to present the research conducted with the aim of understanding the articulation of Law no. 10.639/2003 with the curriculum of the Pedagogy program at the Federal University of Rio Grande. An exploratory research method was employed, and the responses guided the understanding and discussions encompassing education for ethnic-racial relations within the initial training of teachers. The study addresses teacher training and curriculum in the National Plan for the Implementation of the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture. Theoretical frameworks are utilized to comprehend racial relations in Brazil, which integrally influence the educational field.

### KEYWORDS:

Education.  
Law n.º 10.639/2003.  
Pedagogy.  
Public policies.

### RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar la investigación realizada con el propósito de comprender la articulación de la Ley n.º 10.639/2003 con el currículo de la carrera de Pedagogía de la Universidad Federal de Rio Grande. Se realizó una investigación a través del método exploratorio y las respuestas guiaron el entendimiento y las discusiones que abarcan la educación para las relaciones étnico-raciales dentro de la formación inicial de docentes. El estudio aborda la formación y el currículo en el Plan Nacional para la Implementación de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de la Historia y la Cultura Afrobrasileña y Africana, y se utilizan teóricos para la comprensión de las relaciones raciales en Brasil, que interfieren en el campo educativo de manera integral.

### PALABRAS-CLAVE:

Educación.  
Ley n.º 10.639/2003.  
Pedagogía.  
Políticas públicas.

Pensar pautas raciais e o contexto da escola é pensar nas mobilizações no Novembro Negro, momento este em que a equipe escolar se preocupa em conversar sobre as diferenças e prestar atenção para elas, muitas vezes até orientando os estudantes a como agir em uma situação de racismo. Ao limitar as pautas raciais a racismo e escravidão, sequer é considerado apresentar algo positivo nesse período ou proporcionar momentos de valorização e influência para a cultura. Mesmo considerando uma problemática o debate étnico-racial focalizado temporalmente, isso permitiria, ao menos durante um mês, desassociar as práticas de dor e sofrimento que as crianças já estão acostumadas a viver durante o ano.

Primo e França (2020) confirmam que a desvalorização social que acontece com a população negra nas escolas inclina a construção de uma identidade negativa, em que os sujeitos se reconhecem como inferiores e isso contribui para uma baixa autoestima. Ou seja, a dor e o sofrimento vivenciado dentro da escola se somam às concepções da criança negra como pertencentes às suas características, e ela cresce considerando e sendo reafirmada no seu cotidiano escolar.

Durante as disciplinas da graduação, sempre que possível, realizei atividades e planejamentos pensando nessas lacunas, na problematização de estereótipos, na valorização, na representação de figuras importantes e na literatura representativa. Com isso, percebi que a exposição dessas questões só parte de pessoas que se interessam em pesquisar sobre o tema. Silvio Almeida (2019) expõe que as instituições são a materialização de uma estrutura social que reproduz o racismo na sociedade. Seria esse silêncio institucional uma das várias facetas do racismo que se perpetua nos diferentes espaços.

Sendo assim, apresento a principal questão a ser desenvolvida neste trabalho: Como as discussões ao longo do curso de Pedagogia se articulam com a Lei n.º 10.639/2003?

Neste estudo, juntamente com o apoio teórico necessário, é problematizada a formação de professoras e professores, na condição instituída nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, problematizando o currículo e indicando as percepções de estudantes do curso de Pedagogia da Universidade

Federal do Rio Grande sobre sua formação junto às questões da Lei que torna obrigatório o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana.

## Formação de professoras

A Lei n.º 10.639/2003 expressa, por meio do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as atribuições dos diferentes níveis de ensino para sua efetivação. Decorrente da alteração da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, temos:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

§ 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.

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2003, arts. 1, 26-A, 79-A, 79-B).

Após 20 anos de discussões acerca da implementação dessa lei, é possível compreender que a formação inicial é o primeiro processo e espaço para que estudos educacionais pensados nas demandas sociais aconteçam.

Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (MUNANGA, 2005, p. 15).

A formação inicial de professoras (uma vez que se trata de um espaço predominantemente composto por mulheres) é a responsável pelas primeiras construções dentro das salas de aulas. É através dessa formação que as diferentes concepções sobre práticas e os princípios que norteiam esses profissionais poderão ser alinhados para compor, futuramente, uma educação qualificada. O espaço acadêmico se torna um ambiente em que conflitos individuais são provocados. Podemos considerar que:

A título de exemplo, vale citar que todas as relações estabelecidas quando o indivíduo ainda é aluno, observando as práticas durante as aulas, até quando se torna professor – após passar por um curso de Licenciatura, de manter contato com outros professores, na troca de experiências práticas de sala de aula, ou até mesmo quando realiza cursos de formação continuada oferecidos pela própria escola em que atua e quando se insere em cursos de pós-graduação –, o que ocorre é uma apreensão de práticas que podem ou não ser incorporadas, a depender da inculcação que tal prática irá sofrer dentro das próprias práticas da ação desse agente (KNOBLAUCH; LOPES; SANTANA, 2021, p. 14).

Isso significa que os espaços acadêmicos possuem, no âmbito da formação de professoras, possibilidades para que as discussões de leis e diretrizes educacionais sejam pensadas como âmago de práticas pedagógicas que consideram a diversidade étnica e cultural. Proveniente de tal discussão, a mediação necessária entre as diferentes realidades será realizada pelo profissional da educação, e é com base no seu contexto, conhecimento e ação que se podem criar perspectivas ou reproduzir estereótipos. Dessa forma, as professoras se tornaram agentes necessárias para o entrelace entre os conhecimentos curriculares e os sociais.

Os documentos orientadores apontam diferentes providências para os níveis de educação. No que tange as principais ações das Instituições de Ensino Superior para a formação de professores, encontramos:

a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Étnico-raciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no § 1º do art. 1º, da Resolução CNE /CP n. 01/2004;

- b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes.
- c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008;
- d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações étnico-raciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas e com a temática da Lei 11645/08; 39
- e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana;
- f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da Educação para as Relações Étnico-raciais;
- g) Divulgar junto às secretarias estaduais e municipais de educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica (BRASIL, 2004a, p. 42-43).

Entretanto, no decorrer da pesquisa foi identificado que durante a graduação para a formação de professoras a pauta das relações étnico-raciais não era entrelaçada às discussões, muitas vezes, sequer mencionada.

É necessário salientar que o envolvimento de docentes e instituições não pode ser considerado em eventos isolados. Esse entendimento garante que as diretrizes “sejam amplamente discutidas como um fator estruturante dos processos de formação e não como questões acessórias” (COELHO, 2018, p. 113), atingindo a consciência nas questões de raça e etnia como integrais na formação, perpassando disciplinas teóricas, práticas e metodológicas.

Sendo assim, a reavaliação e discussão da forma como os currículos escolares estão organizados atualmente é necessária, a fim de construir de forma extensiva as diferentes abordagens culturais e contextos nas interlocuções e práticas escolares que encaminham a realidade escolar.

Segundo Freire (1996, p. 40): “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. É através da movimentação dos saberes, dos questionamentos sobre a organização e, principalmente, de um

olhar crítico que se encontram os interesses e influências na disposição das aprendizagens.

## **Currículo e relações de poder**

As discussões tensionadas durante a formação se transformam em uma das bases norteadoras para o processo docente. Com relação a isso, Aguirre (2017, p. 18) afirma: “Os currículos do ensino básico e superior, portanto, são o reflexo de uma sociedade excludente, onde a legitimidade do discurso teórico e metodológico se dá pela posição de quem produz, levando em conta classe, gênero e raça”. Para além do processo formativo, a exclusão social se sustenta, posteriormente, nos conhecimentos encarados como legítimos para serem desenvolvidos no ambiente escolar. Podemos, então, expandir essa reflexão com as indagações de Michel Apple (1989, p. 46):

Que conjuntos de suposições sociais e ideológicas definem o conhecimento de alguns grupos como sendo legítimo enquanto o conhecimento de outros grupos não é nunca oficialmente transmitido? Como a distribuição, produção e controle de conhecimento está relacionada às estruturas de desigualdade na sociedade mais ampla?

Nesse viés, compreender a escola como um ambiente social é, também, a legitimação de que ela vai para muito além de um espaço para reprodução de conteúdos obrigatórios. Dito isso, o currículo se torna um importante aliado, como dito por Zubaran e Silva (2012, p. 134):

Afinal, na escola não aprendemos somente Português, Matemática ou Estudos Sociais, o currículo não envolve apenas questões técnicas, relativas a conteúdos, mas transmite visões sociais particulares, que estão envolvidas com a produção de identidades específicas.

No que tange raça e racismo, naturalizar a reprodução de um currículo que desconsidera as desigualdades e diversidades pode ser a forma velada de silenciar as diferentes camadas da sociedade e contribuir para que o racismo estrutural continue se perpetuando dentro e fora das escolas.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) intervém e exige das redes de ensino a reformulação ou formulação do seu Projeto Político-Pedagógico para a adequação do currículo para o ensino previsto na Lei n.º 10.639/2003. Dessa forma, assimila que a escola e os currículos devem estar em linear compreensão de suas responsabilidades sociais como base indispensável de valorização de culturas.

[...] é necessária firme determinação para que a diversidade cultural brasileira passe a integrar o ideário educacional não como um problema, mas como um rico acervo de valores, posturas e práticas que devem conduzir ao melhor acolhimento e maior valorização dessa diversidade no ambiente escolar (BRASIL, 2004a, p. 13).

Vale ressaltar que nada fica limitado aos muros das escolas e todas as experiências são parte de um processo de construção que podem – ou não – estar associadas à valorização do negro dentro e fora do espaço escolar.

A necessidade de transformação do currículo é oriunda da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras, visto que: “Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas” (GOMES, 2012, p. 100).

É possível considerar o currículo como uma representação racista da sociedade, tanto pelas influências que o moldam quanto pelos profissionais e responsáveis por assegurar e garantir a educação. O racismo pode ser entendido como “uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (ALMEIDA, 2019, p. 50). Ou seja, o racismo curricular é uma consequência do racismo estrutural e afeta as relações desde crianças bem pequenas.

No espaço educacional, não apenas as relações são exemplos de reprodução de racismo, mas os próprios recursos reforçam os estereótipos. Isso torna necessária uma reforma nas práticas e também muita atenção aos materiais utilizados.

Os diversos materiais didático-pedagógicos – livros, revistas, jornais, entre outros – utilizados em sala de aula, que, em geral, apresentam

apenas pessoas brancas com e como referência positiva, também são ingredientes caros ao processo discriminatório no cotidiano escolar. Quase sem exceção, os negros aparecem nesses materiais apenas para ilustrar o período escravista do Brasil-Colônia ou, então, para ilustrar situações de subserviência ou de desprestígio social. A utilização de recursos pedagógicos com esse caráter remonta a um processo de socialização racista, marcadamente branco-eurocêntrico e etnocêntrico, que historicamente enaltece imagens de indivíduos brancos, do continente europeu e estadunidense como referências positivas em detrimento dos negros e do continente africano (BRASIL, 2005, p. 13).

De diferentes formas, a hierarquia racial fica explícita na escola, alimentando nas crianças negras a ideia de inferioridade como característica. Sueli Carneiro (2011) vai nomear isso de “círculo vicioso do racismo”, em que no mesmo viés que as crianças negras estão estigmatizadas, as crianças brancas são privilegiadas pela superioridade determinada. No texto em questão, a autora relata o lançamento do livro “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, discriminação e preconceito na educação infantil” e conversa com a pesquisa realizada pela professora Eliane Cavalleiro (2005) em uma Escola Municipal de Educação Infantil. Durante sua pesquisa, Cavalleiro (2005) percebe o preconceito das crianças e as omissões das professoras com as crianças negras, conforme apontado por Carneiro (2011, p. 70):

[...] a maioria das professoras (o universo era de mulheres) parece perceber a existência do preconceito racial na sociedade; entretanto, contraditoriamente, nega que ele esteja presente dentro da escola, como se no tecido social doente a escola representasse uma célula sã.

Na tentativa de encontrar maneiras para uma ruptura desse círculo vicioso é possível, então, desagregar a responsabilidade que as universidades possuem com a formação de professoras e o entendimento da sociedade justa e igualitária?

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (BRASIL, 2004b) direcionam a responsabilidade de todos os níveis da educação, com isso, professoras da rede básica, desde sua formação, devem estar envolvidas na ampliação de repertório representativo. Isso para que nas salas de aula, posteriormente, essas mesmas profissionais sejam as ampliadoras de repertório das crianças, permitindo que se sintam acolhidas, representadas e respeitadas.

E a escola, instituição formadora, não nos socializa apenas no que se refere às questões do conhecimento científico, das artes, da literatura. Ela nos socializa também nas formas de nos relacionarmos com o mundo, transmite valores, reforça ou subverte comportamentos, enfim, participa da nossa esfera dos desejos e da nossa subjetividade (GOMES, 2019b, p. 610).

As importâncias dessas compreensões se alinham às Diretrizes e ao que propõe a Lei n.º 10.639/2003, no que tange a uma educação com alternativas para a diminuição do afastamento de crianças negras e suas realidades para dentro do cotidiano educacional. Por consequência, esse distanciamento é, também, uma das consequências do racismo estrutural que permeia a sociedade e segue contribuindo para a reprodução da desigualdade.

Diferentes são os aspectos que tornam a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira essencial para o currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Aguiar, Piotto e Correa (2015) afirmam que:

Um professor que teve a oportunidade de refletir acerca dos problemas enfrentados historicamente por negros e indígenas poderá ter papel fundamental na desconstrução das imagens depreciativas usualmente associadas a esses povos (AGUIAR; PIOTTO; CORREA, 2015, p. 384).

A necessidade das discussões estarem na formação inicial é com o interesse em propiciar maiores reflexões e entendimento sobre as Diretrizes, assegurando que o currículo do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande esteja incorporado nas teorias e metodologias para uma educação que participe ativamente da justiça social. Para além disso, a importância da formação é distendida para que professores e professoras sejam habilitadas “não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo, criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las” (BRASIL, 2004b, p. 17).

Com isso, a partir de um olhar atento sobre a Lei n.º 10.639/2003 e os desdobramentos que a mesma implica na formação de professoras, é possível organizar diferentes reflexões acerca da importância que a interação desses discursos provoca para a consolidação de olhares atentos para as particularidades e demandas que estarão compondo suas salas de aulas. Como desenvolvido

neste trabalho, a importância de a discussão estar na formação de professores transcende os interesses, visto que está previsto em leis e diretrizes da educação.

## **Abordagem metodológica**

Com a finalidade de discutir a percepção de estudantes que iriam concluir o curso de Pedagogia em 2023, foi criado um questionário, a partir de um formulário online, com questões fechadas e abertas, cuja intenção era coletar informações referentes aos estudos realizados durante a formação e a respeito da execução das Diretrizes Curriculares para a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

É importante registrar que os estudantes receberam o formulário através de diferentes meios e várias foram as tentativas para o alcance de respostas. Dentre o total de 62 estudantes na condição de formandos, obtivemos retorno de 50%, sendo esses os matriculados nos dois cursos de Pedagogia da instituição, diurno e noturno. Nessas 31 respostas, apenas três se identificam como homens.

Para que a apresentação das respostas obtidas conserve a identificação e exposição das pessoas envolvidas na pesquisa, as estudantes foram identificadas com letras e algumas respostas estarão presentes nesta discussão a fim de exemplificar e justificar a pesquisa realizada. Na divulgação do método foi assegurado que os dados seriam apenas para controle de formandos, avaliando que esse registro seria importante para a participação junto à pesquisa.

## **Na busca por respostas**

As primeiras questões do formulário foram realizadas com o objetivo de traçar o perfil social de estudantes formandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande. Com isso, identificamos esse grupo composto majoritariamente por mulheres brancas, com idades entre 20 e 25 anos, que estão inseridas em escolas e estágios não obrigatórios.

Ao tratar sobre a Lei n.º 10.639/2003, 71% das estudantes afirmou que conhece a referida Lei. Entretanto, 93,5% não discutiu a implementação da Lei durante as disciplinas obrigatórias. Consideramos que a maioria desse grupo está

inserido em escolas ou em projetos de ensino, pesquisa e extensão, sendo projetos que visam pesquisas educacionais e/ou a aproximação da Universidade com a realidade e as demandas do campo prático das escolas. Ou seja, faz-se necessário ressaltar que o conhecimento da Lei pode ter sido através de outro espaço, que não alcançou todos os estudantes.

Quando questionado “O que, durante a graduação em Pedagogia, você discutiu ou apontou sobre educação para as relações étnico-raciais?”, algumas respostas reforçam que conhecer a Lei e ter participado de uma discussão dentro da formação de professoras são modos com consequências diferentes. É possível o conhecimento da existência da Lei n.º 10.639/2003, porém, desconhecendo como a mesma deve estar inserida na prática.

No que se refere às disciplinas obrigatórias, as respostas direcionam momentos específicos em que a discussão aconteceu. Ou seja, não era o foco da aula, sendo moderadamente mencionada posteriormente e dentro de outro tópico.

*Estudante A: “Infelizmente, no curso de pedagogia, só tive a oportunidade de participar de apenas uma discussão sobre questões raciais no primeiro semestre na disciplina de Psicologia da Educação”.*

*Estudante C: “Na universidade foram poucos momentos onde surgiram essas discussões e sempre eram levantadas por alunos afetados por essas relações. Estudei mais a fundo na disciplina de Metodologia da Alfabetização, com a professora Gabriela. Os locais onde mais falamos da educação antirracista são nos projetos de ensino realizados junto às escolas da rede municipal, DENTRO do contexto das escolas”.*

A estudante C menciona que as discussões “sempre eram levantadas por alunos afetados por essas relações”, outros estudantes também perceberam e registraram respostas similares para o questionamento.

*Estudante D: “Gostaria de apontar que todos os esforços para que se fosse incentivado algum ensino da Lei n.º 10639/03 foram majoritariamente promovidos por outros colegas da sala de aula durante as disciplinas obrigatórias”.*

*Estudante H: “Durante a graduação, qualquer assunto relacionado às questões raciais só era falado se algum aluno(a) trouxesse o assunto, e poucas vezes o assunto veio à tona”.*

Mesmo que essas instigações dos alunos ocupem um importante movimento, é necessário considerar que, provavelmente, em muitos dias não existiam pessoas negras presentes para fazê-las. Mais do que isso, tal realidade responsabiliza os poucos estudantes negros a estarem, constantemente, sendo obrigados a se manifestarem. Tornando individual uma luta coletiva.

Uma das estudantes menciona a “*neutralidade*” das professoras, a mesma que nós, enquanto crianças negras, encontramos em nossas vivências escolares.

*Estudante I: “Pouca coisa, a ponto de não lembrar especificamente de algo. As discussões acabavam partindo sempre dos colegas que precisavam apontar alguma fala ou atividade racista, o que gerava um certo conflito, pois os alunos que precisavam estar se ‘corrigindo’ de certa forma, enquanto os professores se mantinham muitas vezes neutros”.*

Cavalleiro (2005, p. 52) define como “aprendizagem do silêncio”, em que a falta de posicionamento do profissional da educação durante situações racistas ensina que se está sozinha, isto é, “não conte nada para sua professora, porque ela nada faz”.

Dentre as metas estabelecidas no 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, foi previsto: “Incluir nas licenciaturas, com destaque para o curso de Pedagogia, temas relacionados à diversidade étnico-racial em seus currículos” (BRASIL, 2004a, p. 65).

O período de execução para essa inclusão era definido para curto prazo, sendo esse estabelecido entre os anos de 2009-2010. No entanto, o que demonstra as respostas dos estudantes que estão se formando no ano de 2023 é de encontro ao previsto no documento, principalmente ao constar que diversas respostas relatam “conhecer” o tema apenas através de disciplinas optativas.

Mesmo durante as disciplinas optativas, a resposta de outra estudante explica como o conteúdo se faz presente na sala de aula, uma vez que a disciplina optativa em questão, embora “aguçe” temas sociais e presentes no cotidiano, não tem o foco em apresentar as pautas raciais.

Estudante J: *“Que eu lembre, apenas na disciplina de gênero foi em algum momento citado esse assunto, mas não direcionado. Pois a discussão sobre gênero e sexualidade aguça outras discussões”.*

Estudante K: *“Praticamente em nenhum momento. Apenas na disciplina optativa de Metodologia da Educação Popular que tivemos rodas de conversas sobre a temática com o Alisson, representante do movimento negro”.*

Logo, se o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) pretendia incluir a diversidade étnico-racial nos currículos entre cinco e seis anos (2009-2010), atualmente, 13 anos após a meta de execução, as respostas desses avanços deveriam ser mais significativas. Principalmente, ao considerar-se que o curso de Pedagogia recebeu destaque para que a efetivação dessa mudança curricular acontecesse.

Estudante L: *“E que as discussões sobre educação étnico-raciais foram sempre tratadas como temas transversais de outros conteúdos e nunca como um conteúdo principal e sempre de forma superficial, como dizendo é ‘importante falar sobre isso’”.*

Um dos princípios orientadores da organização curricular do curso de Pedagogia, previsto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) refere-se a: *“Compreensão e respeito ao multiculturalismo constituinte da sociedade brasileira, contemplando as pluralidades de raça/etnia, gênero e classe que são constitutivas de diferentes visões de mundo”* (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2018, p. 18).

Entretanto, para a prática dessa orientação, a universidade necessitaria de um espaço significativo para que a compreensão do multiculturalismo estivesse presente como constituinte dos debates acadêmicos. Acima disso, esta seria uma das orientações que tornaria possível a qualificação: *“Compreender a vinculação teoria-prática que orienta as decisões políticas e sociais, transformando seus conhecimentos científicos específicos em ações efetivas em contextos escolares e não escolares”* (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2018, p. 18).

Os recortes mencionados acima, retirados do PPC da Pedagogia, auxiliam a questionar a discussão sobre a temática étnico racial. Isso porque percebe-se, através das respostas de graduandas, em seu último ano do curso, que o

envolvimento com tais discussões não existe, tornando passível de questionamento a forma prática em que se prevê assegurar tal formação.

Segundo a Estudante M: *“Quase nada, os professores não trouxeram ou propuseram discussões sobre o tema”*. Tal resposta demonstra, novamente, que as poucas discussões sobre a temática ficaram à cargo dos alunos interessados. Para quem importa a discussão sobre direitos e possibilidades da comunidade negra?

A resposta para esse questionamento é divergente do que é preciso para a sociedade, visto que, se a maioria que está ocupando o espaço da formação de professores é branca, é a maioria branca que irá ocupar, posteriormente, os cargos escolares.

Uma estudante registra:

Estudante N: *“Não lembro de ter discutido. Vi essas discussões no grupo de estudos que faço parte... Percebi que é uma discussão que só vi com o pessoal da pós e muito pouco”*.

Mesmo sem constar a porcentagem que está ou esteve em programas de pós-graduação que possuía espaço para discussões, diferentes de alguns formatos encontrados com maior facilidade atualmente, é permissível concluir a limitação que adiar a discussão da Lei n.º 10.639/2003 provoca. Isso limita o acesso e intensifica que apenas alguns grupos tenham possibilidade do exercício crítico e de práticas inclusivas.

## **Considerações finais**

Ao retomar as indagações sobre a responsabilidade das universidades com o autoconhecimento de crianças negras e seus processos escolares, a compreensão das atribuições para os diferentes níveis de ensino é entendida como um processo que envolve todas as etapas. Entretanto, ao alinhar os eixos norteadores desta pesquisa, é possível compreender que essa demanda, mesmo há mais de 20 anos da Lei n.º 10.639/2003, não está vencida e necessita de maior atenção por parte dos envolvidos no campo educacional.

O racismo, como uma prática decorrente, também, das relações de poder, tenciona para que a discussão acerca do silenciamento nas escolas seja uma

estratégia para que crianças negras se desenvolvam acreditando que são inferiores. Para mudanças, as práticas precisam estar alicerçadas de conhecimento crítico e com interesse em romper esse ciclo. Assim, intervém Nilma Lino Gomes (2019a, p. 1027):

“Se a instituição educacional não indaga e não constrói formas de superação do racismo estrutural que se expressa nas várias ações do currículo e do cotidiano, então, ela colaborará para uma vida injusta”.

É embasado por essas problemáticas no campo da formação inicial que a justificativa para este trabalho esteve focada em discutir as questões referentes à Lei n.º 10.639/2003 e como as orientações para futuros professores estão acontecendo, considerando as vivências escolares que geraram dúvidas sobre o conhecimento das Diretrizes.

Devo elucidar que minha intenção não está em saber quantitativamente quantas pessoas estão saindo da graduação sabendo ao que se refere tal lei, sequer questionar os interesses pessoais de pesquisas de cada formando. Contudo, procuro aumentar as discussões e reflexões através da provocação de conflitos ao analisar como está o repertório de jovens professores para lidar de forma positiva com a vida de crianças negras. De acordo com Santos (*apud* GOMES, 2019a, p. 1020), “todo projeto emancipatório está baseado em um perfil epistemológico que abriga um conflito. O conflito é visto, aqui, ocupando o centro de toda experiência pedagógica emancipatória”.

No decorrer deste trabalho foi discutido acerca da formação de professores enquanto necessária etapa na efetivação das Diretrizes Curriculares da Educação, visto que é um espaço de formação em que futuros professores serão provocados a se movimentarem com um olhar menos eurocêntrico. Tal ação permite que, ainda na graduação, identifique-se a necessidade de incorporar nas práticas as representações e o enaltecimento das trajetórias negras.

No mesmo viés, observamos que a falta dessas representações nos currículos acontece intencionalmente, compreendendo que as relações de poder se organizam para que o olhar sobre as relações raciais seja embaralhado pelo mito da democracia racial. Assim, ressalta-se a importante transformação que a

educação é capaz de prover, pois não ousar facilitar o processo de consciência negra é, também, uma estratégia para que a anulação do negro continue se perpetuando.

Espera-se das reflexões e dos estudos pertinentes mudanças necessárias para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Portanto, que a educação acompanhe as necessidades específicas e sociais que seguem existindo.

Seguimos.

## Referências

AGUIAR, Márcio Mucedula; PIOTTO, Débora Cristina; CORREA, Bianca Cristina. **Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil.** *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, p. 373-388, 2015.

AGUIRRE, Kathleen Kate Dominguez. **Entre a história ensinada e a reprodução de representações excludentes.** 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande-RS, 2017.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural.** São Paulo: Jandaíra, 2019.

APPLE, Michael Whitman. **Currículo e poder.** *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 46-57, jul./dez. 1989.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 janeiro de 2001.** Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 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. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.** Brasília: Ministério da Educação, 2004a. Disponível em: [https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes\\_curric\\_educ\\_etnicoraciais.pdf](https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf). Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-**

**Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004b.

BRASIL. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 jun. 2024.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, discriminação e preconceito na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2005.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico- Raciais, educação e descolonização dos currículos.** *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Raça e racismo na Educação Infantil: a procura de justiça.** *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1015-1044, jul./set. 2019a.

GOMES, Nilma Lino. **Libertando-se das amarras: reflexões sobre gênero, raça e poder.** *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 2, p. 609-627, maio/ago. 2019b.

KNOBLAUCH, Adriane; LOPES, Luana; SANTANA, Izabel Jensen. **Formação de professores e análise de trajetórias sociais: possibilidades a partir de Pierre Bourdieu.** *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 16, ago. 2021. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/9099>&gt;. Acesso em: 13 nov. 2023.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

PRIMO, Uelinton; FRANÇA, Dalila. **Experiências de racismo em crianças: o que acontece no cotidiano escolar?** *Revista Uniabeu*, v. 13, n. 13, p. 24-44, jan./jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (FURG). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia.** Rio Grande: FURG, 2018.

ZUBARAN, Maria Angélica; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Interlocuções sobre estudos afro-brasileiros: pertencimento étnico-racial, memórias negras e**

**patrimônio cultural afro-brasileiro.** *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 130-140, jan./abr. 2012.